



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE
FACULDADE DE LETRAS E ARTES
DEPARTAMENTO DE LETRAS VERNÁCULAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS

ADRIANA DOS SANTOS PEREIRA

A RECONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA DO NORDESTINO A PARTIR DE CHARGES
SOBRE A SECA: UMA PRÁTICA DE LETRAMENTO MULTIMODAL CRÍTICO
NA AULA DE LÍNGUA MATERNA

MOSSORÓ - RN

2016

ADRIANA DOS SANTOS PEREIRA

A RECONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA DO NORDESTINO A PARTIR DE CHARGES
SOBRE A SECA: UMA PRÁTICA DE LETRAMENTO MULTIMODAL CRÍTICO NA
AULA DE LÍNGUA MATERNA

Dissertação apresentada ao Programa de
Mestrado Profissional em Letras – ProfLetras,
da Universidade Estadual do Rio Grande do
Norte, como requisito para obtenção do título
de Mestre em Letras.

Orientador: Prof. Dr. José Roberto Alves
Barbosa.

MOSSORÓ - RN

2016

Ficha catalográfica gerada pelo Sistema Integrado de Bibliotecas
e Diretoria de Informatização (DINF) - UERN,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

P436r Pereira, Adriana dos Santos .
A reconstrução identitária do nordestino a partir de charges sobre a
seca: uma prática de letramento multimodal crítico na aula de língua
materna / Adriana dos Santos Pereira - 2016.
170 p.

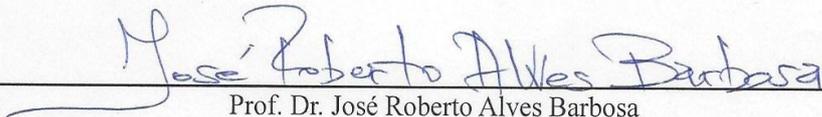
Orientador: Prof. Dr. José Roberto Alves Barbosa.
Coorientadora: .
Dissertação (Mestrado) - Universidade do Estado do Rio Grande do
Norte, Programa de Pós-Graduação em Letras / Mestrado Profissional em
Letras (PROFLETRAS), 2016.

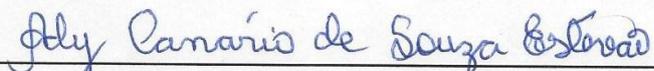
1. Discurso. 2. Crítica. 3. Charge. 4. Seca no Nordeste. 5. Ensino
Fundamental. I. Barbosa, Prof. Dr. José Roberto Alves , orient. II. Título.

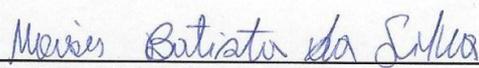
A dissertação **A reconstrução identitária do nordestino a partir de charges sobre a seca: uma prática de letramento multimodal crítico na aula de língua materna** autoria de **Adriana dos Santos Pereira**, foi submetida à banca examinadora, constituída pelo PROFLETRAS/Mossoró, como requisito parcial necessário à obtenção do grau de Mestre em letras, outorgado pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

Dissertação defendida e aprovada em 30 de novembro de 2016.

BANCA EXAMINADORA


Prof. Dr. José Roberto Alves Barbosa
(Presidente - UERN)


Profa. Dra. Ady Canário de Souza Estevão
(1ª Examinador - UFERSA)


Prof. Dr. Moisés Batista da Silva (UERN)
(2ª Examinador - UERN)

A todos que ainda acreditam na beleza da vida e na força da educação.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus pela presença constante em minha vida.

A minha família, especialmente a minha mãe Rita Benedita e a minha irmã Andreia Oliveira, pois, cada uma, ao seu modo, foi imprescindível para a concretização desse projeto.

À gestão da escola em que trabalho, em particular, a Silvana Viana e Olavo dos Anjos, os quais cuidadosamente organizaram minhas 200h para que eu pudesse assistir às aulas do Mestrado.

Aos meus alunos do 9º ano (turmas 2015 e 2016) pela participação ativa na pesquisa.

Ao querido, paciente e prestativo professor Dr. José Roberto Barbosa pela preocupação, desde o início das orientações, em esclarecer as dúvidas sobre minha pesquisa, e foram muitas. Indicou-me materiais de leitura, soube motivar-me e, com seu jeito sereno, mostrou que eu era/sou capaz.

Agradeço também aos professores do Profletras que compartilharam uma gama de conhecimentos conosco.

A Candice Apolinário, secretária do curso, que sempre foi bastante solícita com a turma.

Aos professores Sandra Dias, Moisés Batista e Ady Canário que contribuíram bastante durante a banca de qualificação do projeto e de defesa dessa dissertação.

Aos animados colegas de Mestrado, principalmente aos cearenses, que tornaram as viagens menos cansativas e as noites de quinta-feira mais alegres.

Aos queridos Aline Lucas, Diana Lioba e Marcílio Nunes, parceiros desde o início do Mestrado e com quem compartilhei alegrias, angústias, confidências e conhecimentos. Nosso quarteto fez toda a diferença nos últimos meses de escrita.

A Grayce Rodrigues, irmã de coração, que esteve presente em todos os momentos desse desafio, desde a escolha da temática até a última revisão.

À grande Elisandra Oliveira que soube, como ninguém, compartilhar suas experiências acadêmicas comigo, as quais me mostraram o melhor caminho a ser trilhado.

À presença constante da amiga Arilene Chaves que, mesmo de longe, me motivava com toda a sua experiência de vida.

Aos amigos do Sarau *Prosa, Verso e Amizade* que sempre me incentivaram e torceram pelo meu sucesso.

E, por último, mas não menos importantes, às “zamigas” que compreenderam minha ausência por longos meses.

A todos... muitíssimo obrigada pelas orações e torcida!

E tudo quanto fizerdes, fazei-o de todo o coração como para o Senhor e não para os homens.

(COLOSSENSES, 3:23).

RESUMO

O discurso sobre a seca no Nordeste é marcado por representações sociais que posicionam o nordestino como miserável, ignorante e dependente dos benefícios governamentais. Algumas charges, com seus recursos multimodais, favorecem a difusão dessa ideologia, hegemonicamente repassada pela mídia e aceita passivamente por muitos leitores desse gênero textual. Com o objetivo de letrar criticamente os estudantes de língua materna (FREIRE, 1981, 1987, 2015), analisamos charges veiculadas na internet, em períodos de estiagem, que desempoderam o nordestino em relação a tal fenômeno. O estudo fundamenta-se nas contribuições de Fairclough (1989, 2001, 2003) que propõem uma Análise de Discurso Crítica (ADC), a qual atenta tanto para a dimensão social quanto para a textual do discurso. Faz-se necessário também abordar os conceitos de ideologia, conforme Thompson (1998, 2011), e de hegemonia, de acordo com Gramsci (1999). Para a análise dos elementos multimodais das charges, consideramos os pressupostos teóricos da Gramática do Design Visual (GDV), propostos por Kress e van Leeuwen (2006) e inspirados na Linguística Sistêmico-Funcional de Halliday (1994). Após a seleção das charges, passamos à etapa seguinte na qual trabalhamos com atividades de leitura, compreensão e produção de textos multimodais em turmas de 9º anos de uma escola pública, comparando o posicionamento dos estudantes antes e depois de terem acesso às teorias que embasam a pesquisa. O debate em sala de aula e os redesenhos (JANKS, 2010) favoreceram o letramento multimodal crítico dos estudantes em relação à identidade do nordestino em períodos de seca, na medida em que também contribuíram para um ensino de línguas empoderador, com vistas à mudança social.

Palavras-chave: Discurso. Crítica. Charge. Seca. Nordeste.

ABSTRACT

The discourse about the northeast region drought in Brazil is identified by social representations that assume that the people from this region is very poor, ignorant and dependent of governmental benefits. Some cartoons, with their multimodal resources, spread this ideology, reproduced by the hegemonic media and passively received by this textual genre readers. With the main purpose to provide critical literacy for Portuguese Language (FREIRE, 1981, 1987, 2015), we have analyzed some cartoons taken from internet, in drought periods, which disempower the northeast people in relation to such phenomenon. This research was developed based on Fairclough (1989, 2001, 2003), that propos a Critical Discourse Analysis (CDA), approaching at the same time the textual and social dimension in discourse. The concept of ideology adopted for this experience in based on Thompson (1998, 2011), and the concept of hegemony, very important for this research, is based on Gramsci (1999). The analysis of multimodal elements in cartoon genre was developed based on Grammar of Visual Design (GVD), by Kress and van Leeuwen (2006), inspired in Systemic Functional Linguistics by Halliday (1994). After the cartoon selection, we developed the second part of the research, with the following activities: cartoon reading, comprehension and text productions in 9th level at a public school, comparing students view before and after they have had access to CDA and GDV theory. The classroom discussion and the redesign experience (JANKS, 2010) have provided a critical multimodal literacy, providing students an identity (re)position of northeast people in drought period, contributing also for an empowered language teaching for social change.

Keywords: Discourse. Cartoon. Drought. Northeast of Brazil.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Notícia sobre a experiência dos Círculos de Leitura.....	25
Figura 2 – Ciclo de redesenho	29
Figura 3 – Relação dialética entre os tripés faircloughianos	45
Figura 4 – Metafunções de Kress e van Leeuwen	48
Figura 5 – Estrutura narrativa transacional.....	49
Figura 6 – Estrutura narrativa não-transacional	49
Figura 7 – Estrutura narrativa reacional transacional.....	50
Figura 8 – Estrutura narrativa reacional não-transacional.....	50
Figura 9 – Processo verbal.....	51
Figura 10 – Processo mental.....	51
Figura 11 – Estrutura conceitual simbólica	52
Figura 12 – Contato demanda.....	53
Figura 13 – Contato oferta.....	53
Figura 14 – Plano médio.....	54
Figura 15 – Plano aberto.....	54
Figura 16 – Ângulo vertical câmera alta	55
Figura 17 – Modalidade naturalista	55
Figura 18 – Modalidade sensorial	56
Figura 19 – Dado / novo	57
Figura 20 – Centro / margem	57
Figura 21 – Saliência	58
Figura 22 – Estruturação fraca: conexão	59
Figura 23 – Estruturação forte: desconexão	59
Figura 24 – Ciclo básico da investigação-ação	62
Figura 25 – Comparativo da seca no Nordeste em 2014, 2015 e 2016.....	71
Figura 26 – Exposição dos redesenhos.....	84
Figura 27 – Redesenho 1	102
Figura 28 – Redesenho 2	103
Figura 29 – Charge Carro-pipa.....	104
Figura 30 – Redesenho 3	105
Figura 31 – Redesenho 4	107

Figura 32 – Redesenho 5	108
Figura 33 – Redesenho 6	110

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Orientações para o letramento crítico	30
Quadro 2 – Recontextualização da LSF na ADC	40
Quadro 3 – Resumo das metafunções da GDV	60
Quadro 4 – Distribuição dos alunos por turma.....	63
Quadro 5 – Resumo da prática de letramento aplicada em sala de aula.....	75
Quadro 6 – Problemática de pesquisa	76
Quadro 7 – Pré-teste de leitura	77
Quadro 8 – Atividade de leitura e compreensão de charges 1.....	78
Quadro 9 – Atividade de leitura e compreensão de charges 2.....	79
Quadro 10 – Eventos de letramento	82
Quadro 11 – Delineamento dos sujeitos participantes da pesquisa.....	86
Quadro 12 – Discursos dos alunos em relação à questão 1	87
Quadro 13 – Discursos dos alunos em relação à questão 2.....	88
Quadro 14 – Discursos dos alunos em relação à questão 3.....	89
Quadro 15 – Discursos dos alunos em relação à questão 4.....	91
Quadro 16 – Discursos dos alunos em relação à questão 5.....	91
Quadro 17 – Discursos dos alunos em relação à questão 6.....	92
Quadro 18 – Discursos dos alunos em relação à questão 7.....	93
Quadro 19 – Discursos dos alunos em relação à questão 8.....	94
Quadro 20 – Discursos dos alunos em relação à questão 9.....	95
Quadro 21 – Discursos dos alunos em relação à questão 10.....	96
Quadro 22 – Discursos dos alunos em relação à atividade de leitura 1.....	98
Quadro 23 – Discursos dos alunos em relação à atividade de leitura 2.....	99
Quadro 24 – Categorias de análise para a produção textual.....	101
Quadro 25 – Relação interdiscursiva presente nos redesenhos	112
Quadro 26 – Discursos dos alunos em relação à avaliação da prática de letramento.....	113

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Índices da escola nos últimos três anos	64
Gráfico 2 – Resultados obtidos no IDEB	65
Gráfico 3 – Participação dos alunos durante os encontros	85

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS	14
1 LETRAMENTO(S) COM VISTAS À MUDANÇA SOCIAL	19
1.1 Uma perspectiva crítica do letramento	23
1.1.1 O letramento crítico na perspectiva de Paulo Freire.....	24
1.1.2 O letramento crítico na perspectiva de Hilary Janks	27
2 ANÁLISE DE DISCURSO CRÍTICA	31
2.1 Discurso e(como) prática social	33
2.2 Uma concepção crítica de ideologia.....	34
2.3 O poder das lutas hegemônicas	37
2.4 Os significados do discurso faircloughiano e a Linguística Sistêmico-Funcional	39
2.4.1 O significado acional	40
2.4.2 O significado representacional	42
2.4.3 O significado identificacional.....	44
3 GRAMÁTICA DO DESIGN VISUAL	46
3.1 Metafunção representacional.....	48
3.2 Metafunção interativa.....	52
3.3 Metafunção composicional.....	56
4 PRÁTICA DE LETRAMENTO MULTIMODAL CRÍTICO	61
4.1 Tipo de pesquisa	61
4.2 Contexto da pesquisa: escola e sujeitos	63
4.3 Delineamento do objeto de estudo	66
4.4 Material empírico da pesquisa: o gênero textual charge	67
4.5 Contexto temático da pesquisa: a seca e a identidade do nordestino	70
4.5.1 A identidade do nordestino em períodos de seca	73
4.6. Percurso metodológico	74
4.6.1 Etapas da prática de letramento multimodal crítico	76
4.6.2 Divulgação de resultados.....	83
5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	85
5.1 Análise da prática de leitura e compreensão das charges	87
5.2 Análise da prática de produção textual.....	100
5.3 Avaliação do grupo sobre a prática de letramento multimodal crítico.....	112

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS	115
REFERÊNCIAS	120
APÊNDICES	128
ANEXOS	133

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Na sociedade atual, com o desenvolvimento das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs), os meios de comunicação de massa atuam como mecanismos, quase imediatos, de disseminação de práticas (re)produtoras de um discurso de controle, ou seja, naturalizam relações de poder que servem a interesses de uma parte da sociedade, das instituições políticas, por exemplo.

Por isso, o educador Freire (2015, p. 136) alerta sobre a necessidade de diversos saberes a homens e mulheres que buscam a diminuição das injustiças sociais, entre eles: “enfrentar o extraordinário poder da mídia, da linguagem da televisão, de sua ‘sintaxe’ que reduz a um mesmo plano o passado e o presente e sugere que o que ainda não há já está feito”.

Importante ressaltar que as últimas décadas do século XX marcam a era da informação, a sociedade da informação ou a “modernidade tardia” de Giddens (1991, 2002). Conforme destacam Lajolo e Zilberman (2009, p.17), “leitura está na moda [...] quer enquanto processo mental, quer enquanto ação individual e voluntária, quer ainda enquanto prática coletiva”. Dessa forma, os textos com os quais lidamos diariamente nos introduzem tanto ao mundo silencioso de nossa vida, quanto às barulhentas e contraditórias situações cotidianas e universais. Nesse sentido e diante de mudanças nas práticas educacionais, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), (1998) sugerem a democratização de uma leitura multissemiótica capaz de promover a igualdade e contribuir para a contestação da cultura hegemônica.

Segundo Lima (2014), a escola é um dos espaços privilegiados de práticas que envolvem a oralidade, a escrita e a linguagem multimodal. Ainda que consideremos um ambiente perfeito para se observar o mundo, formar cidadãos críticos e investir em mudanças sociais; a escola, da forma como se encontra (muitas vezes, privilegiando “práticas bancárias” e/ou favorecendo a linguagem verbal) não estimula a criatividade e a criticidade dos estudantes em meio à diversidade de textos que os rodeiam. Por essa razão, Magalhães (2012, p.62) defende: “Mais importante do que escrever um texto gramaticalmente correto é relacionar o que se escreve à reflexão sobre o que se leu. [...] estabelecer relação com outros textos ou discursos é o que movimenta o motor da reflexão”.

Algumas charges¹, com seus recursos multimodais, favorecem o desempoderamento dos nordestinos, identificando-os como pessoas sofredoras, ignorantes e incapazes de sobreviver sem os benefícios governamentais. Diante de tal realidade, os leitores desse gênero textual acabam assumindo, de forma passiva, um discurso hegemonicamente repassado pela mídia e sustentado pela ideologia.

Por esse motivo e acreditando na praticidade de trabalhar com a charge (um gênero eminentemente visual, capaz de suscitar críticas e direcionar a outros textos argumentativos), o objetivo geral desta pesquisa é: intervir, no contexto escolar e por meio de charges veiculadas na internet sobre a seca no Nordeste, com vistas ao letramento multimodal crítico de alunos do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública de Fortaleza (Ceará). Para tanto, temos como objetivos específicos:

- 1) Analisar charges sobre a seca no Nordeste identificando como os aspectos verbais e não verbais articulam-se e naturalizam discursos identitários potencialmente ideológicos;
- 2) Comparar, através de pré e pós-teste, o nível de letramento multimodal crítico dos alunos antes e depois do contato com as teorias da Análise de Discurso Crítica (ADC) e da Gramática do Design Visual (GDV);
- 3) Elaborar proposta de produção textual visando o redesenho da identidade do nordestino no contexto da seca.

Partindo do potencial que os estudos linguísticos apresentam em relação às práticas sociais de leitura e escrita, as seguintes questões norteiam nossa investigação:

- 1) Que elementos multimodais caracterizam as charges e como eles contribuem para a construção ideológica da identidade do nordestino durante a seca?
- 2) Como o trabalho com a ADC e com a GDV pode favorecer o letramento multimodal crítico, antes e depois do contato com essas teorias, de estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental?
- 3) De que maneira é possível empoderar o nordestino a partir da reconstrução, pelos alunos de língua materna, de charges sobre a seca?

Acreditamos que, através dos diversos gêneros textuais, no nosso caso da charge, podemos iniciar o processo de instrumentalização dos alunos para que eles interajam

¹ Para referirmo-nos à charge, utilizaremos o termo “gênero textual” em consonância com a Linguística Sistêmico-Funcional e com a Análise de Discurso Crítica, aportes teórico-metodológicos de nosso trabalho.

dialogicamente em práticas sociais e sejam capazes de identificar, bem como de reconstruir, discursos que favoreçam relações assimétricas de poder.

Portanto, conceitos de gênero (sexismo), etnia e raça, assim como discussões sobre o povo nordestino, são temáticas essenciais a serem trabalhadas no contexto educacional, pois implicam na (re)construção de identidades, como sustenta Hall (2015). Nessa perspectiva, a escola tem o compromisso de mediar o descortinamento de ideologias hegemônicas para que os estudantes se conscientizem do poder transformador da linguagem. Lima (2014, p.69) também chama a atenção para a omissão, por parte dos educadores, de determinados assuntos considerados polêmicos em sala de aula, pois o silêncio “é uma prática que tende a reforçar ou a reproduzir aquilo que alguns chamam de inocência, ou quem sabe, ignorância”.

Para responder às questões de pesquisa supracitadas e, por conseguinte, alcançar os objetivos de nossa prática de letramento multimodal crítico, dividimos esta dissertação em cinco capítulos, sendo os três primeiros dedicados às teorias que a fundamentam.

O capítulo 1 apresenta, de forma sucinta, conceitos gerais sobre letramento(s), desde sua inserção na área educacional com Kato (1986), passando por Soares (1998), Kleiman (2005), Street (2012, 2014), Rojo (2012), Magalhães (2012) até chegar ao letramento crítico, com a “ação-reflexão” de Freire (1981, 1987, 2000, 2015) e o “ciclo do redesenho” de Janks (2010, 2012) que objetivam transformações sociais.

Em virtude da importância de elucidar a heterogeneidade presente nos discursos, é imprescindível que os alunos concluam o Ensino Fundamental letrados criticamente e não apenas alfabetizados. Soares (2008) define letramento como o estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que unem a escrita e a leitura. Dessa forma, o letramento crítico poderá contribuir para a emancipação dos estudantes, enquanto cidadãos participativos dentro e fora do contexto escolar.

Já o capítulo 2 explora a Análise de Discurso Crítica (ADC), abordagem teórico-metodológica desenvolvida por Fairclough (1989, 2001, 2013) e introduzida no Brasil por Magalhães (2005). Devido ao seu caráter transdisciplinar, concepções de Bakhtin (1997, 2006), Halliday (1994), Giddens (1991, 2002), Thompson (2011), Gramsci (1999), Hall (2015), entre outros, são necessárias para uma melhor compreensão das relações existentes entre linguagem, poder e sociedade.

A ADC, enquanto prática social e teoria científica explicitamente direcionada, oferece uma rica contribuição para o professor de línguas investigar, em conjunto com os alunos, questões relacionadas ao racismo, à violência, ao sexismo, ao controle institucional, à

identidade nacional, entre outros temas que favoreçam discursos hegemonicamente ideológicos.

O capítulo 3 encerra o referencial teórico do trabalho com a Gramática do Design Visual, de Kress e van Leeuwen (2006)², que, baseada na Linguística Sistêmico-Funcional, de Halliday (1994), apresenta-se como uma ferramenta crítico-analítica cujas metafunções auxiliam na análise das estruturas visuais.

Nessa concepção sociossemiótica, a proposta da GDV surge como uma abordagem complementar que interliga linguagem verbal e não verbal objetivando a conscientização dos leitores/produtores textuais de que os dois códigos apresentam possibilidades de leitura complexas e carregadas de significação. Essa compreensão linguístico-visual favorece o trabalho crítico com textos multimodais os quais deixam de ser apenas material lúdico em sala de aula.

Em seguida, o capítulo 4 descreve a prática de letramento multimodal crítico realizada com alunos de 9º anos em cujas turmas o pesquisador atua como professor-regente de Língua Portuguesa. Embasados na pesquisa-ação de Thiollent (2011), a investigação é minuciosamente contextualizada, assim como são detalhados o objeto de estudo (a charge), a temática (a seca e a identidade do nordestino), as categorias de análise e o percurso metodológico desenvolvido.

Em consonância com os propósitos interventivos do Mestrado Profissional em Letras (Profletras), Thiollent (2011, p. 51) afirma que “em matéria de conscientização e comunicação, as transformações se difundem através do discurso, da denúncia, do debate ou da discussão”. Tendo em vista que boa parte de nossas atividades discursivas não são neutras, ou seja, são investidas de interesses sociais, a análise crítica das charges pode auxiliar substancialmente minha prática pedagógica enquanto professora na medida em que contribui para desestabilizar ideias do senso comum veiculadas pela mídia e, muitas vezes, ocultadas por ideologias hegemônicas.

O capítulo 5, ápice da pesquisa, destina-se à análise das atividades realizadas em sala de aula durante as etapas de nossa prática de letramento. Respaldados nas teorias da ADC e GDV e por meio das respostas (discursos) aos questionários e dos redesenhos dos alunos, comprova-se se houve ou não avanço em relação à criticidade de nossos jovens.

A esse respeito, Freire (1987) destaca que a superação da contradição opressor-oprimidos exige práxis, ou seja, inserção crítica (reflexão e ação). Por isso, “o mero

² Optamos por fazer uma apresentação panorâmica da GDV ainda que não utilizemos todos os seus elementos em nossa análise interventiva.

reconhecimento de uma realidade que não leve a esta inserção crítica (ação já) não conduz a nenhuma transformação da realidade objetiva, precisamente porque não é reconhecimento verdadeiro” (*ibid.*, p. 25).

Por último, as considerações finais trazem algumas reflexões sobre todo o processo de pesquisa constatando a necessidade de a escola promover, em suas práticas diárias, o letramento crítico dos estudantes – consumidores/produtores de textos que utilizam diversas modalidades. Nesse sentido, questões como poder, acesso, diversidade e possibilidades de redesenho (JANKS, 2010) inserem a linguagem em uma perspectiva sociocultural e ultrapassam a natureza prescritiva da gramática normativa. Ademais, possíveis desdobramentos da prática de letramento multimodal crítico são apresentados ao longo das conclusões.

Dada a pertinência dessa apresentação e compreendendo a ADC e a GDV como abordagens teórico-metodológicas capazes de analisar os discursos multimodais envolvidos em processos sociais diversos, avaliar o discurso identitário do nordestino em charges sobre a seca no Nordeste poderá contribuir para um ensino de Língua Portuguesa empoderador visando à “mudança do mundo, à superação das estruturas injustas, jamais com vistas a sua imobilização” (FREIRE, 2015, p. 135). Dessarte, reflexão, ação, mudança e transformação são palavras constantes em qualquer discussão sobre criticidade.

1. LETRAMENTO(S) COM VISTAS À MUDANÇA SOCIAL

Mudam-se os tempos, mudam-se os espaços, mudam-se as pessoas, muda-se a ciência, muda-se o mundo, mas as mudanças na escola são muito lentas e requerem um enorme esforço de cada um de nós e de todos nós juntos para pensarmos com criticidade o que estamos ensinando, para quem, por que, para que, que alunos queremos formar, que metas temos para a escola e para a vida (OLIVEIRA; TINOCO; SANTOS, 2014).

Letramento (do inglês *literacy*³) é um termo relativamente recente que, no Brasil, passou a fazer parte do vocabulário da Educação e das Ciências Linguísticas a partir da segunda metade da década de 80 com a publicação da obra de Kato (1986). A autora afirma que um indivíduo funcionalmente letrado é “capaz de fazer uso da linguagem escrita para sua necessidade individual de crescer cognitivamente e para atender às várias demandas de uma sociedade que prestigia esse tipo de linguagem como um dos instrumentos de comunicação” (KATO, 1986, p. 7).

Segundo Kleiman (2005), letramento não é um método, alfabetização ou habilidade. Embora envolva tudo isso, a autora reconhece-o como uma prática sociocultural de uso da língua escrita – transformada em um *continuum* oral/escrito – ao longo do tempo e devido às reais necessidades comunicativas dos seres humanos que a utilizam. Nessa perspectiva, a alfabetização, como prática escolar, é um processo essencial e envolve saberes específicos visto que “todos – crianças, jovens ou adultos – precisam ser alfabetizados para poder participar, de *forma autônoma*, das muitas práticas de letramento de diferentes instituições” (*ibid.*, p. 16, grifos nossos).

Nesse momento, faz-se necessário distinguir os termos “prática de letramento” e “evento de letramento” para uma melhor compreensão de nosso trabalho. Nas palavras de Kleiman (2005, p. 12), o primeiro trata-se de um “conjunto de atividades envolvendo a língua escrita para alcançar um determinado objetivo numa determinada situação, associadas aos saberes, às tecnologias e às competências necessárias para a sua realização”, tais como assistir a aulas, enviar *e-mails* e ler jornais; já o segundo refere-se à situação concreta de uso da língua por meio da qual práticas de letramento surgem, como: expor oralmente uma opinião

³ Etimologicamente, a palavra *literacy* vem do latim (*littera*/letra) e significa estado ou condição daquele que aprende a ler e a escrever e, por esse motivo, o termo letramento é comumente confundido com alfabetização (SOARES, 1998).

durante a aula, acessar a internet para digitar um e-mail, pesquisar, entre as várias seções do jornal, onde se localizam as charges. Assim, os eventos focalizam uma situação particular na qual as atividades acontecem e podem ser vistas no momento em que acontecem; enquanto as práticas referem-se a concepções mais amplas de modos particulares de pensar sobre a leitura e a escrita e de realizá-las em contextos culturais diversos (STREET, 2012).

Em seus estudos, Street (2014, p. 43, 44) aborda dois modelos de letramento: o autônomo e o ideológico. Enquanto este se concentra em práticas sociais múltiplas de leitura e escrita, vinculando sujeito e língua, sociedade e ideologia; aquele se preocupa com a seguinte questão: “como ensinar as pessoas a decodificar sinais escritos e, por exemplo, evitar problemas de ortografia?”. O modelo autônomo, equivocadamente, pressupõe “progresso”, “civilidade” e “liberdade” como consequências da transmissão de conhecimentos, assim como enfatiza uma grande divisão entre as ações de ler e de escrever como se fossem variedades independentes e neutras. Tal concepção separa os grupos sociais em letrados e iletrados, relacionando-se as já conhecidas práticas de alfabetização. Quanto a essa questão, Soares (1998, p. 24) aponta:

Um indivíduo pode não saber ler e escrever, isto é, ser **analfabeto**, mas ser, de certa forma, **letrado** (atribuindo a este adjetivo sentido vinculado a *letramento*). Assim, um adulto pode ser analfabeto, porque marginalizado social e economicamente, mas, se vive em um meio em que a leitura e a escrita têm presença forte, se se interessa em *ouvir* a leitura de jornais feita por um alfabetizado, se recebe cartas que outros leem para ele, se *dita* cartas para que um alfabetizado as escreva (e é significativo que, em geral, dita usando vocabulário e estruturas próprios da língua escrita), se pede a alguém que lhe leia avisos ou indicações afixados em algum lugar, esse analfabeto é, de certa forma, **letrado**, porque faz uso da escrita, envolve-se em práticas sociais de leitura e escrita (grifos da autora).

Segundo Baynham (1995, *apud* Magalhães, 2012), essas pessoas que disponibilizam, formal ou informalmente, as próprias habilidades para que outros indivíduos realizem propósitos específicos de letramento são chamadas de “mediadores do letramento”. Por outro lado, no ambiente escolar, o professor – um agente social de letramento – precisa ter conhecimentos necessários para gerir recursos e saberes que apresentem funções significativas e socialmente relevantes à própria vida e a de seus alunos (KLEIMAN, 2005). Em ambos os casos, percebe-se que as práticas sociais de leitura e de escrita são atividades essencialmente colaborativas, independentemente do grau de instrução acadêmica dos indivíduos.

Para Street (2014, p. 44), o modelo ideológico força as pessoas a ficarem mais cautelosas em relação a certas generalizações sobre o letramento, visto que “ressalta a importância do processo de socialização na construção do significado do letramento [...] e se preocupa com as instituições sociais gerais por meio das quais esse processo se dá, e não somente com as instituições pedagógicas”. O autor declara ainda: o letramento está de tal modo relacionado às instituições escolares que, muitas vezes, é difícil se desvencilhar delas e compreender que, na maior parte da história, as práticas letradas acontecem em contextos socioculturais diversos, tais como a família, a igreja, a rua, o lugar de trabalho, quer dizer, “as pessoas podem levar vidas plenas sem os tipos de letramento pressupostos nos círculos educacionais” (*ibid.*, p.140).

Em harmonia com essas informações e sabendo que, segundo Street (2014), as raízes institucionais e históricas do letramento se encontram nas escolas, Kleiman (2005, p. 18) afirma que, no contexto escolar, é possível:

ensinar as habilidades e competências necessárias para participar de eventos de letramento relevantes para a inserção e participação social; ensinar como se age nos eventos de instituições cujas práticas de letramento vale a pena conhecer; criar e recriar situações que permitam aos alunos participar efetivamente de práticas letradas.

Em suas pesquisas, Oliveira (2010) argumenta que os letramentos, como práticas sociais, precisam ser entendidos em seus contextos sócio-históricos à medida que: i) são frutos de relações de poder e, portanto, sofrem interferência de posições ideológicas (explícitas e implícitas) que produzem, reproduzem e transformam a ordem social; ii) servem a propósitos sociais na construção e troca de significados em um mundo textualizado, onde consumir e produzir os inúmeros textos que circulam diariamente significa, além de acesso, poder comunicativo; iii) formatam e são formatados pela cultura, ou seja, relacionam-se ao multiculturalismo cuja relação local/global deve ser vista de forma inclusiva e agregadora de conhecimentos; iv) são dinâmicos e determinados por injunções econômicas, tecnológicas, políticas e históricas, as quais mudam em termos de forma e função e exigem constantemente novas estratégias dos indivíduos frente à sociedade.

Quanto às práticas de letramento, Street (2012, p. 82) ratifica as ideias de Soares (1998) e de Oliveira (2010) ao informar que elas “variam com o contexto cultural”, isto é, apresentam uma concepção pluralista, pois “não há um letramento autônomo, monolítico, único, cujas consequências para indivíduos e sociedades possam ser inferidas como resultados de suas características intrínsecas”.

Importante destacar também que a multiplicidade de textos resultante das grandes mudanças sociais, políticas e tecnológicas fundamenta a necessidade de um olhar diferente para as práticas educacionais, principalmente devido à inter-relação entre o homem, a linguagem e as novas interfaces comunicativas, o computador, por exemplo. Magalhães (2012, p. 12), baseando-se em Gee (2000), destaca que “o ensino de línguas mediado pela Internet é parte da chamada ‘virada social’, que pode ser associada ao novo capitalismo”.

Jessop (2000 *apud* Magalhães, 2012) esclarece que, após a crise social e econômica do pós-guerra, o mundo vivenciou um novo capitalismo, reestruturado por meio das tecnologias e da crescente subordinação das relações políticas à lógica da acumulação do capital. Termos como “economia da informação”, “globalização” e “cultura do aprendizado” são recorrentes nesse período e sugerem uma “economia globalizante dirigida para o conhecimento”, entretanto podem mascarar uma “forma dominante, senão hegemônica” de enfraquecimento da democracia e, por conseguinte, a “distribuição desigual da riqueza” (*ibid.*, p. 102, 103).

Em decorrência dessa vigente ordem globalizada, surge também o letramento multimodal ou multissemiótico que, segundo Rojo (2012, p. 19), admite “textos compostos de muitas linguagens (ou modos, ou semioses) e que exigem capacidades e práticas de compreensão e produção da cada uma delas (multiletramentos⁴) para se fazer significar”. Sendo a escola um dos ambientes propícios à (re)formulação de conhecimentos, seus sujeitos:

terão de aprender a lidar com os ícones e símbolos, como o pacote *Word for Windows* com todas as suas combinações de signos, símbolos, limites, fotos, palavras, textos, imagens e assim por diante. [...] estamos falando agora de sistemas semióticos que vão além da leitura, da escrita e da fala, incluindo todas essas outras formas semióticas de comunicação (STREET, 2012, p. 73).

Sabendo que nenhuma linguagem é neutra, nem ocorre no vácuo social, os textos multimodais podem carregar ideologias que servem para a sustentação de uma sociedade construída mediante relações desiguais, “marginalização de diversos grupos sociais e

⁴ Em 1996, o Grupo de Nova Londres (GNL), do qual fazem parte Fairclough, Gee e Kress, publicou um manifesto intitulado *A Pedagogy of Multiliteracies – Designing Social Futures* (Uma pedagogia dos multiletramentos – desenhando futuros sociais). Tal documento reivindicava “a necessidade de a escola tomar a seu cargo [...] os novos letramentos emergentes na sociedade contemporânea, em grande parte – mas não somente – devido às novas TICs, e de levar em conta e incluir nos currículos a grande variedade de culturas já presentes nas salas de aula de um mundo globalizado e caracterizada pela intolerância na convivência com a diversidade cultural, com a alteridade” (ROJO, 2012, p. 12).

econômicos, meritocracia, opressão e concentração do poder nas mãos de uma elite cultural e econômica” (SOUZA, 2014, p. 33).

Considerando que o papel da escola é propiciar a participação efetiva e democrática dos estudantes nas variadas situações comunicativas que fazem uso da linguagem em uma sociedade cada vez mais multissemiótica, “uma política de ensino de língua voltada basicamente para [...] o português gramaticalmente correto, além de perversa com as classes trabalhadoras, [...] é contra cidadãos e cidadãs, na medida em que forma indivíduos incapazes de reflexão crítica” (MAGALHÃES, 2012, p. 61).

Além disso, a sociedade contemporânea requer habilidades de letramento avançadas que incluem pensamento crítico, contextualização, análise, adaptação, tradução de informação e interação entre os indivíduos dentro e fora de sua comunidade (BRYDON, 2011). Sendo assim, o discurso educacional e as práticas de letramento realizadas na/pela escola devem atuar em torno de discussões sobre nação, cultura, identidade nacional, questões que favorecem a capacidade crítico-linguística dos aprendizes à proporção que os tornam conscientes de seu papel social.

1.1. Uma perspectiva crítica do letramento

No Brasil, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) explicitam o importante papel do ensino e da aprendizagem de Língua Portuguesa e apresentam como um de seus objetivos “analisar criticamente os diferentes discursos, inclusive o próprio, desenvolvendo a capacidade de avaliação dos textos” (BRASIL, 1998, p. 33). Além disso, ao detalhar o objetivo citado anteriormente, os autores dos PCNs enfatizam que os educandos devem ser capazes de: i) contrapor sua interpretação da realidade a diferentes opiniões; ii) inferir as possíveis intenções do autor marcadas no texto; iii) perceber os processos de convencimento utilizados para atuar sobre o interlocutor; iv) identificar e repensar juízos de valor tanto socioideológicos quanto histórico-culturais associados à linguagem e à língua; v) reafirmar sua identidade pessoal e social.

Street (2012, p.83), a partir de seu modelo ideológico, considera “o letramento um campo para investigar os processos de hegemonia, as práticas e os discursos em competição, em vez de explorar a grande divisão e a racionalidade relativa de sociedades modernas e tradicionais”. Nessa perspectiva, a leitura e a escrita como práticas sociais permeadas por relações de poder demandam uma observação maior à multiplicidade de textos e ao efeito de

suas ideologias uma vez que todos os discursos são frutos de uma seleção prévia. Portanto, segundo Magalhães (2012, p. 62):

[...] a construção de um futuro positivo para o Brasil está vinculada a um currículo que valorize todos os segmentos sociais, não apenas alguns grupos (ricos, homens, brancos, letrados), e que tenha um compromisso ético com todos os alunos, independentemente da etnia, gênero ou classe social. Para isso, é necessário modificar nossas práticas linguísticas, para não reproduzir o ciclo de opressão, evitando que nossas palavras contribuam para discriminar os mais fracos.

Em conformidade com os propósitos dos PCNs, com o modelo ideológico de Street (2012, 2014) e com as pesquisas de Magalhães (2012) sobre letramento, interessam-nos, sobretudo, a Pedagogia Crítica de Freire e os estudos de Janks que se baseiam em uma série de princípios para os quais o texto (oral, escrito, visual ou multimodal) torna-se uma grande oportunidade para reflexões críticas. Assim, a partir de uma abordagem reflexiva, o Letramento Crítico (LC) surge como instrumento capaz de auxiliar o sujeito no exercício da cidadania.

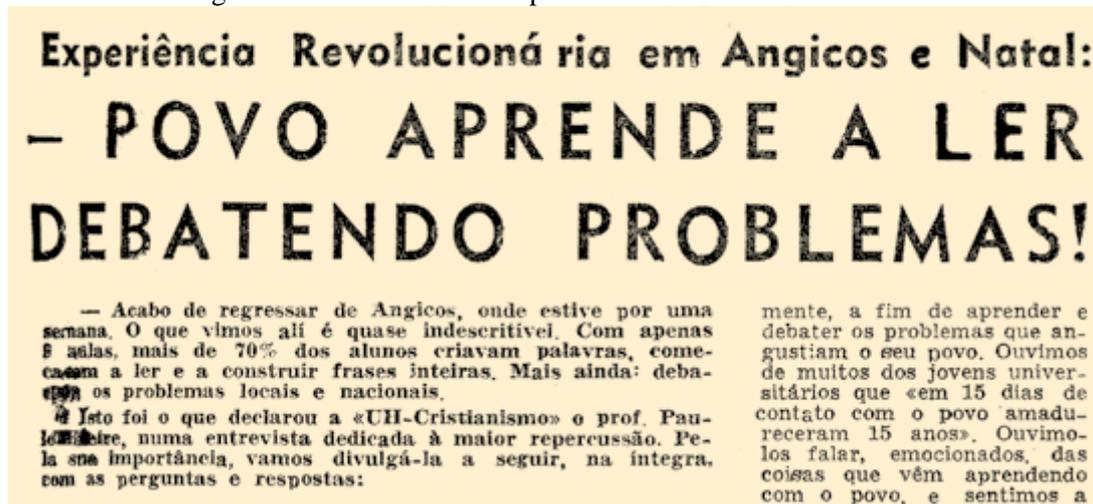
Durante as leituras sobre LC, percebemos que o termo “crítico” assume um sentido diferente do usual: deixa de ser apenas reflexão/análise para significar questionamentos, suposições e conhecimentos com um foco nas relações de poder e em prol de ações (re)construtivas, assim como a proposta de nossa pesquisa.

1.1.1. O letramento crítico na perspectiva de Paulo Freire

A Pedagogia Crítica de Freire, um dos grandes educadores do século XX, apresenta uma sólida contribuição para a abordagem do LC na medida em que se dedica à causa dos marginalizados, principalmente através da alfabetização, “concebendo-a e aplicando-a como instrumento de conscientização e libertação” (BRANDÃO, 2005, p. 7) assim como comprovam os seus Círculos⁵ de Leitura, ilustrados pela imagem seguinte. Além de ser um ato de conhecimento, educar é um ato político e, como sugere Freire (2000, p. 12), requer a leitura da “palavramundo”.

⁵ Para informações sobre os Círculos de Leitura de Freire, uma experiência pioneira de alfabetização, ler Brandão (2005) e *Cultura popular e educação popular: memória dos anos 60*, organizado por Osmar Fávero (1983).

Figura 1 – Notícia sobre a experiência dos Círculos de Leitura



Fonte: BRANDÃO, 2005, p. 57.

Em seus estudos, o pesquisador rechaça veementemente a educação bancária, uma concepção pedagógica alienadora, mas ainda presente em nossa sociedade. Nela, o professor, detentor do saber, aparece como um indiscutível agente, cuja tarefa é "encher" os educandos de conteúdos. "Conteúdos que são retalhos da realidade desconectados da totalidade em que se engendram e em cuja visão ganhariam significação" (FREIRE, 1987, p.37).

O autor (*ibid.*, p. 32) já nos alertava sobre a possível "autodesvalia" dos educandos que, acostumados às práticas "bancárias" da educação e de tanto ouvirem "que são incapazes, que não sabem nada, que não podem saber, que são enfermos, indolentes" terminem naturalizando tal incapacidade e convençam-se da necessidade do regime opressor, para lhes dizer exatamente o que fazer e o que pensar.

Como antídoto a essa visão redutora da educação, que privilegia a cultura do silêncio e dos seres adaptáveis, Freire (1987, 1991, 2015) propôs uma pedagogia capaz de libertar e iluminar criticamente homens, mulheres, crianças, jovens, adultos, idosos, no campo e/ou na cidade, sempre considerando a realidade e a diversidade desses sujeitos. Estamos falando da Pedagogia Crítica que, de caráter autenticamente reflexivo e dialógico: i) problematiza e busca o desvelamento da realidade; ii) liberta e se empenha na desmitificação das ideologias; iii) se funda na criatividade e estimula a transformação verdadeira dos seres.

Nesse sentido, de acordo com o pensamento freireano, àqueles que se comprometem verdadeiramente com uma pedagogia libertadora é indispensável que se revejam continuamente, pois "não há conhecimento novo que se apresente isento de vir a ser superado" (FREIRE, 1991, p. 45).

Com base na pedagogia de Freire, práticas de LC estão associadas à ideia de empoderamento⁶ do sujeito que, consciente do poder interventivo da linguagem, utiliza-a de modo a compreender como, por que e para quem funcionam/interessam certos discursos. Freire (2015, p. 106, 107) esclarece:

Quando falo em educação como intervenção, me refiro tanto à que aspira a mudanças radicais na sociedade, no campo da economia, das relações humanas, da propriedade, do direito ao trabalho, à terra, à educação, à saúde, quanto à que, pelo contrário, reacionariamente pretende imobilizar a história e manter a ordem injusta.

Dessa maneira, no âmbito escolar, o LC pretende engajar o aluno em atividades críticas que, estrategicamente, questionem as relações de poder e as implicações destas na vida social do indivíduo e de seus semelhantes. Agindo dessa forma, o educador, consciente de seu papel no mundo, rejeita a educação bancária e busca diversas maneiras para que os educandos se assumam como seres históricos, dialógicos, criativos e transformadores.

A obra de Freire nos convida a pensar também sobre a razão pela qual a mídia, muitas vezes, manifesta-se de modo diferente sobre um mesmo fato. Tal reflexão leva ao desenvolvimento da criticidade e, conseqüentemente, educandos e educadores, ao se depararem com os mais variados textos, serão capazes de identificar discursos excludentes e reconstruí-los.

No tocante a esse assunto, Freire (2015, p. 125) adverte ainda: “o discurso ideológico da globalização procura disfarçar que ela vem robustecendo a riqueza de uns poucos e verticalizando a pobreza e a miséria de milhões”. Nesse sentido, o LC caracteriza-se como uma estratégia que relaciona a tríade linguagem, poder e transformação e, por isso, reposiciona o discente a pesquisador-crítico capaz de entender e problematizar as constantes contradições sociais, bem como reagir a elas.

A partir de uma dimensão social da linguagem, o educador apoia-se na filosofia marxista que, segundo Barbosa (2015, p. 51), “considera as relações de classe e a opressão dos trabalhadores, que podem se manifestar nas formações sociais de gênero, raça, etnia, sexualidade, entre outras”. Por essa razão, “não basta saber ler que ‘Eva viu a uva’. É preciso compreender qual a posição que Eva ocupa no seu contexto social, quem trabalha para produzir a uva e quem lucra com esse trabalho” (GADOTTI, 1996, p.72, grifos do autor).

⁶ Empoderamento, do inglês *empowerment*, é um termo amplamente utilizado na Educação e nas Ciências Sociais que deriva das ideias de reflexão, ação e libertação dos homens na obra de Freire.

Magalhães (2012), examinando o debate entre progressistas e conservadores da educação brasileira, destaca que o texto de Freire (1987) apresenta uma proposta pedagógica capaz de preparar os educandos para questionarem a opressão no próprio contexto local e se afirmarem como pessoas, com uma identidade, uma língua e tradições culturais.

Desse modo, trabalhar o LC na educação atual favorece a reflexão crítica por meio de práticas sociais de leitura e escrita, nas quais o estudante pode, segundo Freire (2015), repensar sua posição no mundo e lutar para não ser apenas objeto da história, mas sujeito desta.

Uma das tarefas essenciais da escola, como centro de produção sistemática de conhecimento, é trabalhar criticamente a inteligibilidade das coisas e dos fatos e a sua comunicabilidade. É imprescindível, portanto, que a escola instigue constantemente a curiosidade do educando em vez de “amaciá”-la ou “domesticá”-la. É preciso mostrar ao educando que o uso ingênuo da curiosidade altera a sua capacidade de *achar* e obstaculiza a exatidão do *achado* (FREIRE, 2015, p. 121, grifos do autor).

Por essa razão, o LC na perspectiva freireana remete à libertação dos sujeitos, por intermédio de uma educação conscientizadora, como forma de enfrentamento das múltiplas situações capazes de ocultar ou mascarar realidades opressoras.

2.1.2. O letramento crítico na perspectiva de Hilary Janks

Baseado nas ideias de empoderamento de Freire, o trabalho de Janks (2010), professora da Universidade de Witwatersrand, na África do Sul, está comprometido com a busca de equidade e justiça social em contextos de pobreza, por meio do ensino de línguas e de sua relação direta com política e poder. Assim, as pesquisas de Janks também mostram que o LC, como prática social de leitura e escrita, ocorre na relação entre linguagem e poder a qual é definida pela cultura e regulamentada pelas instituições sociais. Ainda que o mundo fosse pacífico, sem desastres naturais ou guerras, onde todas as pessoas tivessem acesso à saúde, à educação, ao lazer e alimentação de qualidade, o LC seria necessário devido ao constante estabelecimento de novas conjecturas sociais, políticas e econômicas (JANKS, 2012).

Embora a leitura seja tradicionalmente vinculada a textos verbais, o LC relaciona-a também aos demais modos de codificação de sentidos socialmente produzidos e, por essa razão, para Janks, (2010, p.19), um professor consciente e crítico “[...] está interessado no que todos os tipos de textos (escritos, visuais e orais) fazem com os leitores, expectadores e

ouvintes [...]”⁷ para que estes compreendam a capacidade significativa das palavras e das imagens na construção de discursos locais e globais.

Segundo a autora, em uma sociedade estratificada em “gênero, raça, classe, geografia, religião, etnia, nacionalidade, língua”⁸ na qual a (re)produção de sentidos democratiza-se rapidamente na/pela Internet, o indivíduo com acesso às tecnologias da comunicação apresenta maiores chances de se tornar letrado visto que terá uma variedade de meios e modalidades a sua disposição para tal prática (JANKS, 2010, p. 5). Simultaneamente ao privilégio do letramento, é necessário atentar ao fato de que essa mesma tecnologia pode disseminar e reproduzir discursos múltiplos capazes de funcionar ideologicamente. Portanto, trabalhar a linguagem nessa direção crítica “envolve decodificar a dimensão ideológica dos textos, das instituições, das práticas sociais e das formas culturais [...] para revelar seus interesses seletivos” (OLIVEIRA, 2010, p. 336).

Janks destaca ainda que qualquer discurso construído pode ser desconstruído e, conseqüentemente, reconstruído a partir da consciência crítica dos envolvidos em práticas de letramento diversas. Essa constatação alia-se à autêntica libertação da qual fala Freire (1987, p. 43), “que é a humanização em processo [...]. É práxis, que implica na ação e na reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo”. Nas palavras da autora:

Uma abordagem crítica para a escrita nos ajuda a pensar sobre como os textos podem ser escritos e como textos multimodais podem ser redesenhados. Ela nos permite transformar textos, recriar a palavra. Se textos reposicionados estão vinculados a uma ética de justiça social, então redefinir pode contribuir para o tipo de transformação social e identitária que o trabalho de Freire defende (JANKS, 2010, p. 18)⁹.

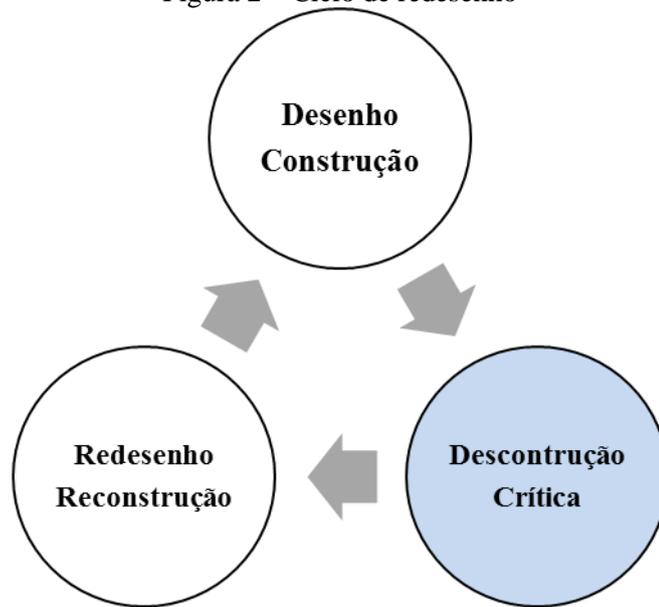
Desse modo, o LC evidencia tanto o consumo e a produção de textos, quanto à relação dialética que há entre os dois processos comunicativos. A desconstrução, ou crítica, que surge mediante essa associação é representada na figura seguinte.

⁷ “[...] interested in what all kinds of texts (written, visual and oral) do to readers, viewers and listeners [...]” (todas as traduções apresentadas no trabalho são de nossa autoria).

⁸ “gender, race, class, geography, religion, ethnicity, nationality, Language” (todas apresentadas no trabalho traduções são de nossa autoria).

⁹ A critical approach to writing helps us to think about how texts may be-written and how multimodal texts can be redesigned. It enables us to transform texts, to remake the word. If repositioning texts is tied to an ethic of social justice then redesign can contribute to the kind of identity and social transformation that Freire's work advocates.

Figura 2 – Ciclo de redesenho



Fonte: JANKS, 2010.

Ratifica-se, então, que o ciclo de redesenho de Janks (2010) baseia-se nos princípios da conscientização e libertação do oprimido, de Freire (1987), isto é, os educandos devem assumir o papel de sujeitos ativos e criativos para serem capazes de ler, refletir e problematizar as palavras e o mundo que os rodeia. Dessa forma, a inserção crítica – como autocapacitação – prepara os jovens para identificar e reconstruir discursos discriminatórios nos mais variados textos.

Nesse sentido, “os teóricos que trabalham com a visão de poder veem a linguagem, outras formas simbólicas, e o discurso de forma mais ampla, como um poderoso meio de manter e reproduzir relações de *dominação*” (JANKS, 2010, p. 23)¹⁰. Característica relacionada à pedagogia da Consciência Crítica da Linguagem (Critical Language Awareness – CLA) que considera a ideologia como algo eminentemente negativo e da qual Fairclough (1989, 2001, 2003) faz parte.

Em meio as suas pesquisas, Janks (2010) constata que os professores envolvidos no LC convivem com um verdadeiro paradoxo: como propiciar o *acesso* dos estudantes a formas dominantes simultaneamente à valorização de seus próprios discursos? A resposta para esse questionamento pode estar na *diversidade* visto que “diferentes formas de ler e escrever o mundo em uma variedade de modalidades é um recurso central para alterar a consciência”

¹⁰ “theorists working with the view of power see language, other symbolic forms, and discourse more broadly, as a powerful means of maintaining and reproducing relations of domination”.

(JANKS, 2010, p. 24)¹¹. Assim, gêneros textuais variados, quando bem selecionados e bem trabalhados em sala de aula auxiliam na mudança de perspectiva/comportamento social dos indivíduos. Além disso, conforme a pesquisadora, o *desenho* (produção, criatividade) capacita os discentes a utilizarem uma multiplicidade de sistemas semióticos em diversos contextos para reconstruir discursos existentes.

Dominação, acesso, diversidade e desenho são as orientações que a autora julga necessárias para um eficiente LC, ou seja, são conceitos e realizações a serem trabalhados interdependentemente na escola para “permitir os jovens a ler tanto a palavra quanto o mundo em relação ao poder, identidade, diferença e acesso a conhecimentos, habilidades, ferramentas e recursos” (JANKS, 2013, p.227)¹².

O quadro seguinte aponta alguns questionamentos de uma abordagem pedagógica que acredita na relação linguagem *versus* poder e objetiva criar uma “tensão produtiva” durante as práticas de LC.

Quadro 1 – Orientações para o letramento crítico

Orientações para o LC	Crítica / Questionamentos
Dominação	Quem se beneficia com determinados discursos? Quem está em (des)vantagem? Quem tem o poder?
Acesso	Como acessar discursos dominantes sem desvalorizar discursos coletivos?
Diversidade	Como agir e interagir por meio dos mais variados gêneros textuais, discursos e identidades?
Desenho	Como reconstruir discursos hegemônicos de modo ético e justo?

Fonte: JANKS, 2010, adaptado.

Portanto, segundo os estudos de Janks (2010), responder a essas perguntas significa, por meio da linguagem: i) substituir o leitor acrítico por um analista crítico; ii) posicionar-se no mundo; iii) contribuir para uma maior equidade e justiça social; iv) transformar os estudantes em verdadeiros agentes de mudança.

¹¹ “different ways of reading and writing the world in a range of modalities are a central resource for changing consciousness”.

¹² “enabling young people to read both the word and the world in relation to power, identity, difference and access to knowledge, skills, tools and resources”.

2. ANÁLISE DE DISCURSO CRÍTICA

Dir-se-á que o que cada indivíduo pode modificar é muito pouco, com relação as suas forças. Isto é verdadeiro apenas até um certo ponto, já que o indivíduo pode associar-se com todos os que querem a mesma modificação; e, se esta modificação é racional, o indivíduo pode multiplicar-se por um elevado número de vezes, obtendo uma modificação bem mais radical do que a primeira vista parecia possível (GRAMSCI, 1999).

Com base na Linguística Crítica, abordagem que estuda a língua em seu contexto de uso, desenvolvida na década de 1970, na Universidade de East Anglia (Grã-Bretanha), a Análise de Discurso Crítica (ADC) estuda a relação existente entre linguagem, sociedade e poder com vistas à transformação social.

Relativamente jovem, a ADC surgiu como disciplina no início da década de 1990, em um simpósio em Amsterdã, do qual participaram Teun van Dijk, Gunther Kress, Ruth Wodak, Theo van Leeuwen, além de Norman Fairclough, expoente máximo dessa área de análise do discurso.

Em âmbito nacional, a professora-pesquisadora Izabel Magalhães implementou e desenvolveu os estudos em ADC no país, tendo como referencial teórico-metodológico as contribuições da Teoria Social do Discurso (TSD), abordagem desenvolvida por Fairclough (1989, 2001, 2003). Magalhães (2005, p. 3) destaca: “A contribuição principal de Fairclough foi a criação de um método para o estudo do discurso e seu esforço extraordinário para explicar por que cientistas sociais e estudiosos da mídia precisam dos linguistas”.

Chouliaraki e Fairclough (1999, p.16) declaram:

Vemos a ADC trazendo uma variedade de teorias ao diálogo, especialmente teorias sociais, por um lado, e teorias linguísticas, por outro, de forma que a teoria da ADC é uma síntese mutante de outras teorias; não obstante, o que ela própria teoriza em particular é a mediação entre o social e o linguístico – a ‘ordem do discurso’, a estruturação social do hibridismo semiótico (interdiscursividade)¹³.

¹³ We see CDA as bringing a variety of theories as a critique dialogue, especially social theories on the one hand and linguistic theories on the other, so that its theory is a shifting synthesis of other theories, though what it itself theorises in particular is the mediation between the social and the linguistic - the 'order of discourse', the social structuring of semiotic hybridity (interdiscursivity).

Sendo assim, a ADC caracteriza-se como um campo de estudo transdisciplinar à medida que coaduna as Ciências Sociais e a Linguística Crítica para identificar a interação dialógica que há entre os elementos linguísticos e os atores sociais em toda prática sociodiscursiva, bem como para dar visibilidade aos aspectos ocultos dos discursos que se referem às desigualdades na sociedade moderna posterior.

“Modernidade posterior”, “modernidade tardia” ou “modernidade reflexiva” são termos usados por Giddens (1991, 2002) para referir-se às mudanças econômicas e socioculturais ocorridas desde as três últimas décadas do século XX, em que o crescimento das tecnologias da informação influenciou consideravelmente, em virtude de seu dinamismo, as práticas discursivas. Logo, o discurso deixou de apresentar uma localização específica para circular livremente por entre as “relações sociais ao longo de amplos intervalos de espaço-tempo, incluindo sistemas globais” (GIDDENS, 2002, p. 26).

O autor enfatiza que a reflexividade da vida social moderna consiste na capacidade de os atores sociais refletirem sobre essas mudanças e, a partir de aspectos externos, a mídia, por exemplo, tomarem atitudes que quebrem com as expectativas de uma sociedade tradicional. Dessa forma, o indivíduo toma consciência de si mesmo, dos outros e do poder criador da linguagem por meio da constante renovação de conhecimentos.

O modelo teórico-metodológico da ADC, “na tentativa de compreender os problemas sociais, não fica estagnado dentro de um único campo disciplinar. Pelo contrário, defende ser necessário atravessar e relacionar algumas disciplinas [...]” (OTTONI, 2014, p.28). Por isso, devido à complexa abordagem transdisciplinar da ADC, faz-se necessário discutir conceitos de autores como Bakhtin, Foucault, Gramsci, Giddens, Halliday e Thompson para uma melhor compreensão da teoria faircloughiana.

Os analistas de discurso crítico utilizam uma perspectiva funcionalista da linguagem à proporção que relacionam as suas funções interna e externa (forma e conteúdo), e consideram-nas essenciais à organização do sistema linguístico. O funcionalista investiga o modo pelo qual a forma influencia no conteúdo e vice-versa, ou seja, como os signos linguísticos interferem na “representação de eventos, na construção de relações sociais, na estruturação, reafirmação e contestação de hegemonias no discurso” (RESENDE; RAMALHO, 2014, p. 13). Vale ressaltar que:

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica e isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo *fenômeno social da interação verbal*, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação

verbal constitui assim a realidade fundamental da língua. (BAKHTIN, 2006, p.125, grifos nossos).

Percebe-se que Bakhtin (2006) supera a abordagem defendida até então pela Linguística saussuriana, em que há o emissor, ativo, e o receptor, passivo; e sustenta a noção de “dialogismo” por meio da relação irreduzível entre a atividade linguística, seus usuários e o contexto sociocultural no qual estão inseridos. Característica esta que reforça a mobilidade e o enfoque ideológico do discurso nas práticas sociais, bem como se liga às representações culturais de Hall (1997), ou seja, aos modos pelos quais determinados grupos conferem significados a situações, pessoas e acontecimentos e, conseqüentemente, operam na construção social de valores, na solidificação de (pre)conceitos, na formação de senso comum e na constituição de identidades.

Nesse sentido, o arcabouço conceitual faircloughiano mantém uma postura emancipatória a qual – utilizando-se dos gêneros textuais – objetiva mudanças sociais mediante a inserção do discurso e do papel ativo do leitor (ouvinte, receptor) para que este possa compreender o processo de naturalização de determinadas distorções, assim como para transformá-las.

2.1. Discurso e(como) prática social

À luz dessa abordagem sociodiscursiva, discurso e prática social formam um binômio de extrema importância para a ADC e, por isso, merecem destaque em nossa pesquisa. O vocábulo discurso apresenta inúmeros conceitos, mas nos interessam os pressupostos de Fairclough (2001, 2003) que o veem como parte da prática social, dialeticamente interconectada a outros elementos, tais como: o mundo material, as relações sociais e os sujeitos com suas crenças e valores.

Por sua vez, o discurso integra: i) linguagem – texto escrito, oral, visual, multimodal; ii) produção, interpretação e consumo textual; iii) ideologia e poder. O autor destaca ainda:

O discurso contribui para a constituição de todas as dimensões da estrutura social que, direta ou indiretamente, o *moldam e restringem* suas próprias normas e convenções e também as relações, as identidades e as instituições que lhe são subjacentes (FAIRCLOUGH, 2001, p. 91, grifos nossos).

Tal contribuição associa-se à ordem do discurso, de Foucault (1999, p. 8), cuja formação discursiva supõe “lutas, vitórias, ferimentos, dominações, servidões”, ou seja,

caracteriza-se como um jogo de poder, uma luta constante em que os sujeitos apresentam posições móveis e horizontais e, por isso, “há sempre um polo que momentaneamente se sobrepõe ao outro, mas jamais numa condição estática e permanente, por nenhuma das partes” (FISCHER, 2013, p. 132). Nas palavras do filósofo:

Suponho que em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade. (FOUCAULT, 1999, p. 9).

Nesse sentido, a capacidade do sujeito de selecionar e articular determinadas estruturas linguísticas (escolhendo o que pode/deve ser dito de acordo a posição social que ocupa) para instaurar, sustentar ou superar relações desiguais de poder converge para os propósitos críticos de nosso trabalho. Acosta e Resende, (2014, p. 148) reafirmam essa questão: “o discurso é entendido como palco de lutas pelo poder, pois no momento discursivo das práticas os embates sociais se materializam. É por meio [...] dos textos que emergem os discursos [...]”.

A partir da constatação de que o discurso constitui as estruturas sociais e é moldado por elas, o poder organiza-se como uma teia reflexiva de relações em que o ator social, simultaneamente, participa como alvo e como elemento organizacional (FOUCAULT, 1980 *apud*. MAGALHÃES, 2005), deixando implícitas certas ideologias. Acerca disso, Fairclough (2001) ressalta que as práticas sociais apresentam várias orientações (política, econômica, cultural, ideológica) nas quais o discurso liga-se às relações de poder, valores e identidades.

2.2. Uma concepção crítica de ideologia

Segundo Thompson (2011, p. 48), o conceito de ideologia surgiu no final do século XVIII, na França, como “parte de uma tentativa de desenvolver os ideais do Iluminismo no contexto das revoltas sociais e políticas que marcaram o nascimento das sociedades modernas”. Após um longo processo histórico de (re)formulações – entre elas a hipótese de que ideologia seja um conjunto concatenado de ideias, ou literalmente a Ciência das Ideias – e em consonância com os objetivos da ADC, Thompson (*ibid.*) assume as ideologias como recursos implícitos em práticas sociais pelos quais se constroem sentidos simbólicos que naturalizam relações de subordinação.

Resende e Ramalho (2014, p. 22) destacam que a obra de Fairclough, desde o início, contribuiu tanto para a “conscientização sobre os efeitos sociais de textos como para mudanças sociais que superassem relações assimétricas de poder parcialmente sustentadas pelo discurso”.

Ao sustentar-se nas considerações de Marx e Engels (1999), que ocupam uma posição de destaque nos estudos sobre ideologia, e conseqüentemente sobre ADC, Chauí (2001, p. 25 -26), afirma:

Em sociedades divididas em classes [...], nas quais uma classe explora e domina as outras, essas explicações ou essas ideias e representações serão produzidas e difundidas pela classe dominante para legitimar e assegurar seu poder econômico, social e político. Por esse motivo, essas ideias ou representações tenderão a esconder dos homens o modo real como suas relações sociais foram produzidas e a origem das formas sociais de exploração econômica e de dominação política. Esse ocultamento da realidade social chama-se ideologia.

Nesse sentido, Thompson (2011) apropria-se do caráter conceitual inerentemente negativo e crítico de Marx – ideologia como um sistema de representações que servem para sustentar relações de dominação de classes – e reformula três critérios importantes da filosofia marxista.

O primeiro refere-se ao julgamento das formas simbólicas como errôneas, ocultas e ilusórias, tal qual a analogia da “câmara escura”, de Marx e Engels (1999, p. 21) em que os homens e suas relações sociais aparecem invertidos. Essas características são possíveis, e não primordiais à ideologia, visto que o objetivo da análise não é estabelecer a verdade ou a falsidade das formas simbólicas, mas em que circunstâncias elas criam, alimentam, apoiam e/ou reproduzem relações desiguais de poder.

O segundo aspecto equivale às relações de poder que, para Marx, estão condicionadas às lutas de classes, causas principais dos contrastes nas sociedades humanas. Thompson (2011, p. 77) destaca que, atualmente, as ideologias servem também a outras formas de dominação, tais como conflitos “entre os sexos, entre os grupos étnicos, entre os indivíduos e o estado”. Fairclough (2001, p. 121) ratifica essa constatação quando especifica que:

As ideologias surgem nas sociedades caracterizadas por relações de dominação com base na classe, no gênero social, no grupo cultural, e assim por diante, e, à medida que os seres humanos são capazes de transcender tais sociedades, são capazes de transcender a ideologia.

Já o terceiro critério de reformulação envolve a falta de clareza quanto aos modos de operação da ideologia marxista, cuja tradição é capaz de aprisionar um povo levando-o a acreditar que o passado é seu futuro (THOMPSON, 2011). É bem verdade que “as formas simbólicas transmitidas pelo passado são constitutivas dos costumes, das práticas e das crenças cotidianas” (*ibid.*, p. 61), mas como essas formas simbólicas atuam efetivamente em circunstâncias de dominação e o quanto constituem a realidade social? Respondendo a essas questões, sem eliminar outras possibilidades, Thompson enumera cinco modos pelos quais a ideologia pode efetivar-se, são eles: a legitimação, a dissimulação, a unificação, a fragmentação e a reificação¹⁴.

Sendo as “formas simbólicas um amplo espectro de ações e falas, imagens e textos, que são produzidos por sujeitos e reconhecidos por eles e outros como construtos significativos” (THOMPSON, 2011, p. 79), em linhas gerais, a ideologia é o “sentido a serviço do poder” (*ibid.*, p. 16) a qual, dialeticamente, resulta das práticas sociais discursivas, além de constituí-las. Assim sendo:

as ideologias são significações/construções da realidade (o mundo físico, as relações sociais, as identidades sociais) que são construídas em várias dimensões das formas/sentidos das práticas discursivas e que contribuem para a produção, a reprodução ou a *transformação* das relações de dominação (FAIRCLOUGH, 2001, p. 117, grifos nossos).

Nessa perspectiva, Fairclough (2001, p. 28) rejeita a ideia althusseriana de assujeitamento do sujeito, pois há indivíduos ativos que combatem a interpelação ideológica quando se encontram em situações de desvantagem. Logo, é necessário “evitar uma imagem da mudança discursiva como um processo unilateral [...], há luta na estruturação de textos e ordens de discurso, e as pessoas podem resistir às mudanças que vêm de cima ou delas se apropriar”.

Outra característica da ideologia é seu teor de invisibilidade, pois ela é “mais efetiva quando sua ação é menos visível” (FAIRCLOUGH, 1989, p. 85)¹⁵, ou seja, o grau de naturalização das assimetrias sociais é proporcional a sua eficácia. Quanto a essa questão, Oliveira (2013, p. 290) informa haver “uma crença generalizada de que todos os que vivem numa sociedade democrática têm liberdade de expressão” e Chauí (2001, p. 74), em

¹⁴ Não é objetivo de nosso trabalho discorrer sobre os modos de operação da ideologia de Thompson.

¹⁵ “most effective when workings are least visible”

conformidade com a Constituição Federal de 1988, constata que “faz parte da ideologia burguesa afirmar que a educação é um direito de todos os homens”.

Assim, “a primeira etapa de toda manipulação consiste justamente em fazer o interlocutor crer que é livre” (BRETON, 1999 *apud*. OLIVEIRA, 2013, p. 290) e que o mundo é justo. Porém, quando alguém se torna consciente de que determinados aspectos do senso comum ocultam assimetrias de poder, esses aspectos deixam de ser senso comum e podem perder a capacidade de apoiar desigualdades, quer dizer, de funcionar ideologicamente (FAIRCLOUGH, 1989). E, nesse contexto de (des)articulações de práticas sociais, acontecem as lutas hegemônicas.

2.3. O poder das lutas hegemônicas

Conforme Jesus (1989, p. 33), nos primeiros escritos gramscianos, já se encontra implicitamente – utilizando termos como “prestígio” e “supremacia” – o conceito de hegemonia “manifesto pela necessidade histórica atribuída à classe proletária de se tornar dominante e dirigente”. Apoiando-se em Gramsci (1999), Jesus (1989, p. 33) defende que o objetivo da hegemonia é “dominar sem violência, mas pelo consenso nos campos político, cultural, moral e até linguístico”.

Hegemonia, desde o princípio, sugere poder/direção ou dominação/consenso; no entanto, a quem se deve atribuir verdadeiramente tal conceito? Gruppi (1978) *apud*. Jesus (1989, p. 36) assim defende:

Em Lênin encontramos a noção de hegemonia, em sua substância, ainda que não com o uso deste termo, em todas as páginas por ele dedicadas à ditadura do proletariado, mas, é evidente também uma profunda continuidade do conceito leninista da hegemonia, cuja reelaboração gramsciana vem se tornar original e enriquecedora do marxismo.

Portanto, é a partir da fusão de ideias gramscianas, leninistas e marxistas que Fairclough (2001, p. 122) retoma o termo hegemonia, em concordância com a dialética do discurso presente em sua ADC, como:

i) liderança tanto quanto dominação nos domínios econômico, político, cultural e ideológico de uma sociedade; ii) poder sobre a sociedade como um todo de uma das classes economicamente definidas como fundamentais em aliança com outras forças sociais, mas nunca atingido senão parcial e temporariamente, como um “equilíbrio instável”; iii) construção de alianças [...] mediante concessões ou meios ideológicos para ganhar seu

consentimento; iv) foco de constante luta [...] para manter ou romper alianças e relações de dominação/subordinação (grifos do autor).

De acordo com Resende e Ramalho (2014), Fairclough (1997) estabelece duas relações essenciais entre discurso e hegemonia: esta se assume como prática discursiva por meio da dialética entre discurso e sociedade; aquele, como elemento constitutivo da hegemonia, depende parcialmente da capacidade (poder) que os agentes sociais, em situações comunicativas estruturadas, possuem para criar novas práticas discursivas hegemônicas. Conseqüentemente, as lutas hegemônicas encontram-se em diversas esferas da sociedade civil – família, escola, igreja, mídia, associações sindicais – que são responsáveis pela “formação de um grupo orgânico e coeso em torno de princípios e necessidades defendidos pela classe dominante” (JESUS, 1989, p. 18).

Vale ressaltar que, no mundo moderno, os indivíduos não podem ignorar os pronunciamentos diários dessas esferas sociais que, devido à experiência mediada¹⁶, influenciam diretamente a sociedade da informação e do conhecimento (GIDDENS, 1991). Assim, para Santos (2013), a construção de novos consensos estabelece a (des)construção de uma série de outros consensos já cristalizados. Essa relação concorre para formar rupturas pela classe dominante, durante um período histórico, que só serão possíveis com o alargamento das conquistas econômicas e político-culturais das classes trabalhadoras. Por esse motivo, “a prática de dominação e as relações de poder, que estão intercaladas em todos os espaços, adquirem multifacetados formatos” (*ibid.*, p. 113).

Na concepção de Fairclough (2003), os textos, como elementos de eventos sociais, apresentam diversos efeitos causais: de imediato, podem provocar mudanças em nosso conhecimento, nossas crenças, atitudes e valores; em longo prazo, experiências prolongadas com textos publicitários, por exemplo, podem contribuir para a formação de identidade(s) dos indivíduos/consumidores. Embora haja certa manipulação midiática, que parte dos grupos dominantes objetivando o consenso dos excluídos, Resende e Ramalho (2014, p. 46) apontam que “os agentes sociais são dotados de relativa liberdade para estabelecer relações inovadoras na (inter)ação, exercendo sua criatividade e modificando práticas estabelecidas”. Isso significa que o discurso transita entre ações que regulamentam, legitimam ou modificam práticas sociais.

Sendo assim, do ponto de vista discursivo, a luta hegemônica pode ser compreendida como disputa pela sustentação de um caráter universal para representações particulares do

¹⁶ Inter-relação entre a modernidade e os meios de comunicação em geral.

mundo material, mental e social (FAIRCLOUGH, 2003). Chauí (2001, p. 119) reforça ainda que “uma classe é hegemônica [...] sobretudo porque suas ideias e valores são dominantes, e mantidos pelos dominados até mesmo quando lutam contra essa dominação”.

Para concluir, duas informações importantes: i) a ideologia, por meio das lutas de poder presentes nos mais variados âmbitos sociais, é uma das estratégias de manutenção da hegemonia a qual, sucintamente, é o domínio através do consenso; ii) fundamentado nos princípios gramscianos, Jesus (1989, p. 19) reconhece a educação – privilegiando a instituição escola – como “um processo para a concretização de uma concepção de mundo, cuja importância é incontestável tanto na manutenção como na renovação de uma hegemonia”. Tal característica associa-se aos propósitos da ADC de Fairclough, é ponto central de nossa pesquisa e será investigada durante nossa proposta de intervenção.

2.4. Os significados do discurso faircloughiano e a Linguística Sistêmico-Funcional

Devido à estreita relação entre linguagem e sociedade, faz-se necessário discorrer um pouco acerca da teoria linguística, segundo Fairclough (2003), mais apropriada para desenvolver os estudos em ADC: a Linguística Sistêmico-Funcional (LSF) de Halliday.

Halliday (1994, p. 13,14) defende uma semiótica social a partir da “metafuncionalidade” da língua e afirma que “todo texto – tudo que é dito ou escrito – se desenvolve em algum contexto de uso” e, conseqüentemente, “a linguagem evoluiu para satisfazer as necessidades humanas”. De acordo com Resende e Ramalho (2014), a LSF vê a linguagem como um sistema aberto a estímulos sociais, atentando para o caráter dialético e inovador dos discursos, o que lhe concede uma enorme capacidade na construção e reconstrução de significados.

Em virtude do caráter multifuncional da linguagem, o autor desenvolveu três metafunções (ou macrofunções) que atuam concomitantemente em todos os textos, são elas: a ideacional, a interpessoal e a textual. Essas funções obedecem, respectivamente, aos processos de representação da experiência linguística, de interação social e de construção do texto (aspectos gramaticais, semânticos e estruturais).

Adaptando alguns tópicos da LSF às finalidades da ADC (ver quadro 2), Fairclough (2003) propõe três tipos de significados do discurso: o acional, o representacional e o identificacional, relacionados ao tripé que sustenta sua obra (gêneros, discursos e estilos) e pautados no processo funcional da língua (texto e contexto). Resende e Ramalho (2014, p. 61) reforçam que “gêneros, discursos e estilos ligam o texto a outros elementos da esfera social

[...], por isso a operacionalização desses conceitos mantém o cerne do pensamento de Halliday”.

Quadro 2 – Recontextualização da LSF na ADC

LSF – Halliday (1994)	ADC – Fairclough (2001)	ADC – Fairclough (2003)
F. Ideacional	F. Ideacional	S. Representacional
F. Interpessoal	F. Identitária F. Relacional	S. Identificacional
F. Textual	F. Textual	S. Acional

Fonte: RESENDE; RAMALHO, 2014, p. 61.

2.4.1. O significado acional

O significado acional corresponde ao modo de agir e interagir, ou seja, relaciona-se à definição de gênero textual como “o aspecto especificamente discursivo de maneiras de ação e interação no decorrer de eventos sociais” (FAIRCLOUGH, 2003, p. 65)¹⁷. A partir desse significado, objetiva-se investigar como o texto atua, concretamente, nas práticas sociais e como acontecem as mudanças e as recombinações textuais em eventos discursivos variados. Bakhtin, um dos mais influentes teóricos para estudos sobre gêneros, explica:

Para falar, utilizamo-nos sempre dos gêneros do discurso, em outras palavras, todos os nossos enunciados dispõem de uma *forma padrão* e relativamente estável *de estruturação de um todo*. Possuímos um rico repertório dos gêneros do discurso orais (e escritos). Na *prática*, usamo-los com segurança e destreza, mas podemos ignorar totalmente a sua existência *teórica* (BAKHTIN, 1997, p.301, grifos do autor).

Por meio de gêneros textuais, os sujeitos pensam, dizem, fazem ou escrevem, integrando-se as mais diversas ações e contribuindo para transformar situações sociais nas quais poderes são hegemonicamente exercidos, ou seja, como destaca Bazerman (2005, p.102), “os gêneros moldam as intenções, os motivos, as expectativas, a atenção, a percepção” dos agentes envolvidos em todos os processos sociodiscursivos.

Corroborando com a ideia de Schneuwly (2004, p. 20), adotamos a noção de gênero como “um instrumento”. Instrumento à medida que, estando entre o indivíduo que atua e as situações em que ele interage, pode instaurar novos saberes e modificar comportamentos. O

¹⁷ “the specifically discursal aspect of ways of acting and interacting in the course of social events”

autor considera ainda o gênero como “um ‘megainstrumento’, como uma configuração estabilizada de vários subsistemas semióticos (sobretudo linguísticos, mas também paralinguísticos), permitindo agir eficazmente numa classe bem definida de situações de comunicação” (*ibid.*, p. 25, grifos do autor).

Em decorrência da necessidade de informação rápida, a sociedade moderna, marcada por profundas transformações tecnológicas e permeada por um amplo sistema semiótico, registra o aparecimento de novos gêneros textuais e a hibridização deles. Fairclough (2003) destaca que isso pode gerar uma tensão no grau de estabilização e homogeneização dos textos uma vez que alguns gêneros apresentam características mais rígidas e outros, mais flexíveis. Chouliaraki e Fairclough (1999) defendem ainda a ideia de gênero como um mecanismo linguístico regulador do que pode ou não ser usado discursivamente.

Quanto aos níveis de abstração, Fairclough (2003) ressalta as dificuldades em conceituar os gêneros e classifica-os: em pré-gêneros, gêneros situados e gêneros desencaixados. Os *pré-gêneros* são categorias abstratas e correspondem ao conceito de tipos/seqüências textuais, isto é, referem-se às construções estruturais do texto, como a narração, a descrição, a argumentação e outros poucos.

Fairclough (2001, p. 161) salienta que um gênero implica “processos particulares de produção, distribuição e consumo”. Nesse sentido, os *gêneros situados* são categorias concretas, ferramentas linguísticas, utilizadas diariamente nas mais variadas situações reais de uso da língua oral, escrita e multimodal, por exemplo: a aula expositiva, o sermão do padre durante a missa, o debate político no período das eleições, a charge publicada em um jornal, o bate-papo mediado pelo computador, entre outros muitos gêneros visto que estes constituem listagens abertas e relativamente flexíveis.

Já os *gêneros desencaixados* apresentam-se como categorias mais ou menos abstratas, pois se tratam de textos que foram deslocados de seu contexto usual. Por exemplo, uma tirinha utilizada em sala de aula, a fim de identificar elementos gramaticais ou uma carta pessoal solicitada pela professora com objetivos meramente avaliativos.

Ainda em relação ao significado acional, a intertextualidade é uma categoria analítica de suma importância para se compreender os modos de inter(agir) discursivamente em momentos sociais. A intertextualidade é a combinação e/ou recombinação de vozes verbais em um discurso, isto é, a capacidade de um texto referenciar-se a outros textos que já fazem parte da memória social de uma coletividade, em maior ou menor grau, explícita ou implicitamente.

Para Bakhtin (1997, p. 291), todo texto é polifônico, quer dizer, “cedo ou tarde, o que foi ouvido e compreendido de modo ativo encontrará um eco no discurso ou no comportamento subsequente do ouvinte”; dessa forma, “cada enunciado é um elo da cadeia muito complexa de outros enunciados”.

Fairclough (2003), que assume uma visão mais ampla de intertextualidade e supera o significado usual, afirma que paráfrases, resumos, relatos diretos e indiretos possibilitam a combinação de diferentes vozes em um mesmo discurso. Assim sendo:

Por meio da observação de escolhas linguísticas feitas pelo locutor para representar o discurso do outro, é possível analisar seu grau de engajamento com o que enuncia, em sua atitude responsiva ativa, ou seja, se ele concorda, discorda ou polemiza outros atos de fala da rede de práticas sociais (RESENDE; RAMALHO, 2014, p. 70).

Percebe-se que a relação existente entre essas vozes que aparecem nos mais variados gêneros discursivos pode ser de harmonia, cooperação ou tensão, podendo até ser uma forma de controle social e contribuir com relações assimétricas de poder (objeto de estudo da ADC).

2.4.2. O significado representacional

Já o significado representacional relaciona-se ao discurso como o modo de representar o mundo, material, mental e social, ou seja, como o uso da linguagem em práticas sociais reflete as distintas perspectivas dos atores envolvidos na comunicação. A representação, para Fairclough (2003), é um processo de construção social de práticas, incluindo a autoconstrução reflexiva. Conforme o autor:

Diferentes discursos são diferentes perspectivas do mundo, associadas a diferentes relações que as pessoas estabelecem com o mundo, o que, por sua vez, dependem de suas posições no mundo, de suas identidades pessoal e social, e das relações sociais que estabelecem com outras pessoas (FAIRCLOUGH, 2003, p. 124)¹⁸.

Por esse ângulo, investigar o discurso é avaliar como os indivíduos agem no mundo e constroem sua própria realidade. Além disso, em um cenário de mobilidade e mudança,

¹⁸ Different discourses are different perspectives on the world, and they are associated with the different relations people have to the world, which in turn depends on their positions in the world, their social and personal identities, and the social relationships in which they stand to other people.

identidades são construídas e reconstruídas a partir do modo pelo qual as pessoas articulam-se em práticas sociais.

A interdiscursividade, ou a presença de variados discursos em uma mesma relação dialógica, termo diretamente ligado à intertextualidade, pode gerar um conflito interno nas representações sociais e ocasionar novos discursos, ora de dominação, ora de liberação dos sujeitos envolvidos.

Como sabemos, as vozes que ecoam nos diversos gêneros textuais podem simbolizar discursos complementares ou divergentes em representações sociais, sejam estas particulares ou coletivas. Senso assim, certos discursos, dependendo do poder de quem os articula, apresentam um elevado grau de compartilhamento a ponto de serem considerados como verdades absolutas independentemente da certificação ou não de sua veracidade.

Assim como a interdiscursividade, a representação dos atores sociais, minuciosamente estudada por van Leeuwen (1997), é outra categoria analítica essencial para se compreender o significado representacional. Em textos verbais e não verbais, os atores podem ser ofuscados ou enfatizados de suas representações, quer dizer, podem ser incluídos e/ou excluídos nos/dos processos sociais de diversas formas: sem nome, nomeados, identificados por categorias gramaticais, classificados por alguma função, quantificados por dados estatísticos, entre outras. Por exemplo, no trecho “O projeto de integração do Rio São Francisco está com 81% de execução física”, a quantidade utilizada apenas para registrar um fato (81) pode produzir uma opinião de consenso.

Apesar de saber que produzimos textos e não vocábulos isolados, o significado das palavras é também um dos evidentes traços distintivos de um discurso. Nenhuma escolha é aleatória e todas, globalmente em um discurso, representam pontos de vista, ideias e intenções de grupos sociais. Nesse sentido, qual a visão de mundo daqueles que se referem à mulher como o “sexo frágil”, ao nordestino como o “morto de fome” e ao morador de uma comunidade como “bandido”?

Fairclough (2003) explica que os sentidos das palavras não são construções particulares, tratam-se de variáveis socioculturais amplas e que podem favorecer conflitos ideológicos. Resende e Ramalho (2014) reforçam: a seleção lexical de um texto pode ratificar os discursos a que se filiam e, por isso, analisar linguisticamente a representação dos atores sociais contribui para revelar posicionamentos ideológicos em relação a eles.

2.4.3. O significado identificacional

Por último, o significado identificacional corresponde ao modo de ser, ao estilo como aspecto linguístico e semiótico que constroi identidades. Para Fairclough (2003), os estilos ligam-se à identificação (como as pessoas se identificam e como são identificadas pelos outros) e manifestam-se através de diferentes recursos: pronúncia, entonação, vocabulário, modalidade, avaliação e recursos visuais.

A discussão sobre as identidades está relacionada à modernidade tardia, de Giddens (1991, 2002), período atual em que transformações tecnológicas e conhecimentos diversos interferem nos hábitos e costumes de uma sociedade reflexivamente globalizada. Boa parte dessa interferência é veiculada pela mídia que, segundo Thompson (1998), cria formas simbólicas deslocadas de seus contextos originais para serem decodificadas por uma diversidade de atores sociais. O autor esclarece: “ao interpretar as formas simbólicas, os indivíduos as incorporam na própria compreensão que têm de si mesmos e dos outros, as usam como veículos para reflexão e autorreflexão” (*ibid.*, p. 45).

Sabendo que a construção da identidade ocorre sempre em contextos de poder, Castells (1999) propõe três formas de construí-la: “identidade legitimadora”, introduzida por instituições dominantes; “identidade de resistência”, construída por indivíduos em situações desprivilegiadas; e “identidade de projeto”, constituída quando atores sociais tentam transformar suas posições.

Nesse sentido, Hall (2015) constata que devemos pensar em identidade como uma produção incompleta, dinâmica, e sempre em processo de reposicionamento a partir das práticas discursivas com o outro. Tal consciência contribui para a construção, reconstrução e alteração do eu, bem como nos remete à ideia de inacabamento/inconclusão do ser humano, de Freire (1987). Por sua vez, esse posicionamento reflete uma das investigações da ADC: descobrir como ocorre a luta identitária.

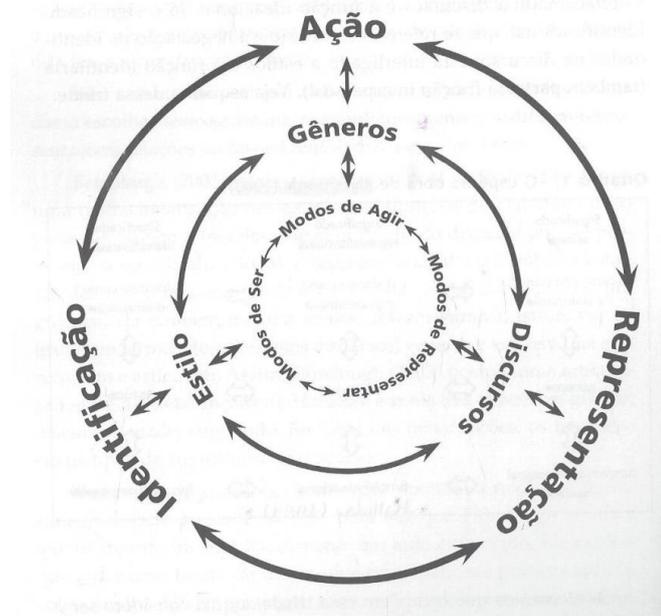
Partindo da ideia de uma relativa liberdade dos atores sociais, Fairclough (2003) utiliza os termos “agentes primários” e “agentes incorporados” para se referir ao modo pelo qual as pessoas são posicionadas no mundo. Por exemplo, a princípio, o indivíduo é impossibilitado de fazer escolhas relacionadas a gênero e à condição social (agente primário) para, em seguida, ser capaz de incorporar ações e operar mudanças sociais.

Os estilos possuem ainda avaliações, modalidades e metáforas que contribuem linguística e semanticamente para a construção de identidades. As avaliações apresentam juízo de valor e suas possíveis apreciações e intensidades, enquanto a modalidade pode ser

compreendida como a questão de quanto as pessoas se comprometem quando fazem declarações, perguntas, demandas e ofertas (FAIRCLOUGH, 2003). Por fim, as metáforas correspondem a conceitos simbólicos e particulares para representar e identificar o mundo.

A partir dos pressupostos de Fairclough, Resende e Ramalho (2014, p. 89) concluem que “a representação [...] também tem implicações sobre a ação, pois representações são formas de legitimação; a ação refere-se às relações sociais e ao poder; a identificação relaciona-se às relações consigo mesmo e à ética”, como mostra a figura abaixo.

Figura 3 – Relação dialética entre os tripés Faircloughianos



Fonte: OTTONI; LIMA, 2014, p. 32.

Desse modo, a separação dos significados acional, representacional e identificacional foi apenas para efeitos didáticos já que os três atuam dialeticamente nas práticas sociais.

3. GRAMÁTICA DO DESIGN VISUAL

Mas qualquer imagem pode ser lida? Ou, pelo menos, podemos criar uma leitura para qualquer imagem? E, se for assim, toda imagem encerra uma cifra simplesmente porque ela parece a nós, seus espectadores, um sistema auto-suficiente de signos e regras? Qualquer imagem admite tradução em uma linguagem compreensível [...]? (MANGUEL, 2001).

Desde os primórdios da civilização, com as pinturas rupestres, por exemplo, as imagens acompanham o ser humano, que necessita se expressar e registrar sua existência no mundo. Além disso, a linguagem alfabética, como a conhecemos hoje, evoluiu das imagens (DONDIS, 2003) e, portanto, o texto visual merece um lugar de destaque ao lado da prestigiada linguagem verbal visto que, “as imagens, assim como as palavras, são a matéria de que somos feitos” (MANGUEL, 2001, p. 21).

As transformações ocorridas a partir das últimas décadas do século XX, principalmente o advento dos meios tecnológicos que possibilitam aos homens um maior acesso à ciência, à cultura e à informação, desencadearam uma grande quantidade de textos multimodais nos quais diversos modos semióticos são articulados em práticas sociais.

Nesse contexto, Araújo (2011, p. 65) reforça a necessidade de o estudo de línguas lançar um olhar diferenciado às imagens, pois “não fosse a importância desse modo semiótico, o homem moderno não continuaria a retornar às inscrições rupestres, tampouco continuaria a desenvolver novas técnicas de produção visual, essenciais ao modo de vida contemporânea”.

Observa-se que as imagens em situações escolares nunca deixaram de existir (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006), porém, à medida que o caráter ilustrativo dos anos iniciais cede espaço a produções mais técnicas, o conceito tradicional de texto (cânone verbal) é elevado à categoria de linguagem “mais adequada” a ser trabalhada em sala de aula. Percebe-se, assim, uma marginalização do potencial significativo do discurso visual, o qual passa a ser desenvolvido de forma implícita e subordinado à escrita.

Segundo Kress e van Leeuwen (2006, p. 47), os textos visuais estão para além de apenas representar a realidade, eles também “produzem imagens da realidade”¹⁹ e, assim

¹⁹ “produce images of reality”

como a escrita, nos auxiliam na compreensão de valores, crenças e práticas socioculturais. Quando a escola compreende o valor da linguagem visual em seu ambiente, e fora dele, e passa a utilizá-la, “estimula a visão crítica dos alunos, questionando o que foi ideologicamente naturalizado, que acaba sendo dogmaticamente assumido como algo intocável” (BARBOSA, 2015, p. 56).

Ao considerar a linguagem como um instrumento social, cultural e humano, em suas múltiplas formas, Halliday (1994) e sua Linguística Sistêmico-Funcional (LSF) superaram o caráter prescritivo da gramática normativa e contribuíram significativamente para a sistematização de textos multimodais. Ancorados nas metafunções de Halliday, Kress e van Leeuwen desenvolveram, em 1996, uma ferramenta crítico-analítica para o estudo das estruturas visuais: a Gramática do Design Visual (GDV). Desse modo, tal gramática configura-se como:

a conscientização das imagens não como veículos neutros desprovidos de seu contexto social, político e cultural, mas enquanto códigos dotados de significado potencial, imbuídos de estruturas sintáticas próprias. [...] assim como a linguagem verbal, a linguagem visual é dotada de uma sintaxe própria, na qual elementos se organizam em estruturas visuais para comunicar um todo coerente [...] (FERNANDES; ALMEIDA, 2008, p.9).

Por exemplo, na comunicação verbal, os textos resultam da seleção de diferentes classes gramaticais, estruturas frasais e elementos coesivos; enquanto na expressão visual, o conteúdo pode ser apresentado a partir da utilização de cores, ângulos ou estruturações diversas. Em ambos os casos, a língua, dinâmica por si só, apresenta elementos internos e externos que se combinam para (re)construir significados.

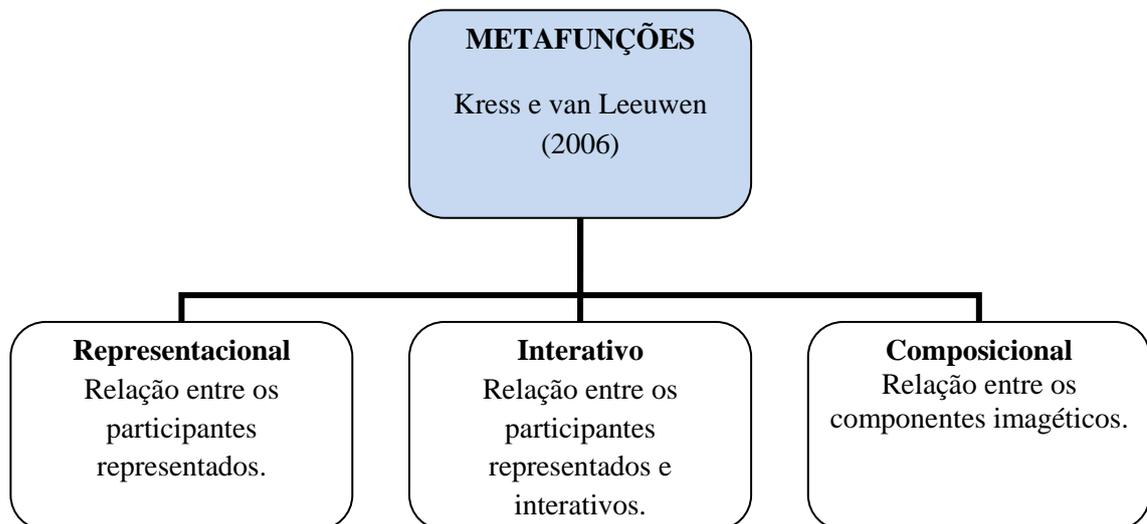
Kress e van Leeuwen (2006, p. 18) destacam que o texto imagético é uma mensagem organizada e “conectada ao texto verbal, mas de forma alguma dependente dele”²⁰. Reforçam ainda que não se trata de uma linguagem universal e transparente e, por esse motivo, precisa ser decodificada, problematizada e ensinada, em sala de aula, para evitar a naturalização de ideologias das classes dominantes.

Nessa perspectiva, a GDV utiliza uma organização metafuncional adaptada da LSF e defende que, assim como a linguagem verbal, a visual pode construir representações de mundo, atribuir papéis aos participantes e estabelecer diversas relações entre eles, bem como

²⁰ “connected with the verbal text, but in no way dependent on”

organizar esses sentidos coerentemente nas práticas discursivas. A figura 4 esquematiza essas funções as quais serão descritas e exemplificadas²¹ ao longo do capítulo.

Figura 4 – Metafunções de Kress e van Leeuwen



Fonte: elaborada pela autora.

3.1. Metafunção representacional

A metafunção representacional analisa a relação existente entre os participantes internos – pessoas, objetos ou lugares – das composições imagéticas. Divide-se em duas estruturas: a *narrativa*, que se refere aos elementos visuais envolvidos em eventos e ações, isto é, aos “participantes que falam, ouvem ou escrevem e leem, produzem imagens ou as visualizam”²²; e a *conceitual*, que descreve os participantes em termos de classe, estrutura ou significação, quer dizer, “aqueles que são o sujeito da comunicação, [...] os participantes sobre os quais se produzem imagens” (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p. 48)²³. Assim, as estruturas narrativas caracterizam-se pela sua dinamicidade, pois inserem os atores em experiências concretas de mundo; enquanto as conceituais são representações estáticas nas quais se atribuem valores aos participantes.

As construções de vetores²⁴ que conectam os elementos nas estruturas representacionais podem, segundo Barbosa (2015, p. 53), demonstrar “assimetria em relação

²¹ Pela natureza da pesquisa, não caberia utilizar uma charge para cada categoria das metafunções.

²² “participants who speak and listen or write and read, make images or view them”

²³ “constitute the subject matter of the communication [...] the participants about whom or which we are speaking or writing or producing images”

²⁴ Vetores são linhas imaginárias que indicam direcionalidade e representam construções que, na linguagem verbal, são realizadas por meio de verbos de ação (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006).

de (des)empoderamento” à medida que “auxilia na identificação de participantes interativos”. Conforme a relação vetorial e a quantidade de atores envolvidos, a estrutura narrativa pode apresentar *ação, reação, processo verbal e processo mental*.

Quando, na imagem, há participantes em ação cuja *meta* – alvo/direção – do *ator* é facilmente identificada, temos uma estrutura *transacional* (ver figura 5); por outro lado, quando existe apenas um ator em ação sem que esta seja direcionada a algo, temos uma estrutura *não-transacional* (ver figura 6). Kress e van Leeuwen (2006) alertam para o fato de que, em algumas relações transacionais, cada participante pode atuar ora como ator, ora como meta. Nesse caso, os participantes são chamados de *interatores* e a estrutura, de *bidirecional*.

Figura 5 - Estrutura narrativa transacional



Fonte: Blog Pádua Campos²⁵.

Há mais de um participante em ação e podemos identificar a quem a ação é dirigida.

Ator: sol; Ação: golpear; Meta: nordestino.

Figura 6 - Estrutura narrativa não-transacional



Fonte: Blog Sorriso Pensante – Humor Gráfico e Derivados²⁶.

Há somente um participante (o homem) cuja ação de carregar os baldes é dirigida a nada ou ninguém.

²⁵ Disponível em: <<http://paduacampos.com.br/2012/2013/03/27/charge-um-nordeste-cada-vez-mais-seco/>>. Acesso em: set. 2015.

²⁶ Disponível em: <<http://www.ivancabral.com/2015/01/charge-do-dia-seca.html>>. Acesso em: mai. 2016.

No momento em que o foco da ação envolve o olhar do participante, que nesse caso precisa ter necessariamente traços humanos, em direção a algo ou a alguém, dá-se o processo da reação, em que haverá *reator* (aquele que olha) e *fenômeno* (o que é olhado), em vez de ator e meta respectivamente. Seguindo o mesmo princípio das ações, as reações podem ser transacionais (ver figura 7) e não transacionais (ver figura 8). Nestas, os participantes visualizam algo que se encontra fora da moldura imagética e, por essa razão, são caracterizados como visionários, que esperam algo do futuro.

Figura 7 - Estrutura narrativa reacional transacional



Fonte: Blog Sorriso Pensante – Humor Gráfico e Derivados²⁷.
O alvo do olhar do homem (reator) é a nuvem (fenômeno).

Figura 8 - Estrutura narrativa reacional não-transacional



Fonte: Blog Pesquisa pela Verdade²⁸.
Não é possível identificar, na imagem, o alvo do olhar do homem.

Já as composições imagéticas que trazem balões com falas ou pensamentos conectados a participantes humanos ou personificados caracterizam os processos verbais e

²⁷ Disponível em: < <http://www.ivancabral.com/2014/11/charge-do-dia-nuvem-seca.html> >. Acesso em: set. 2015.

²⁸ Disponível em: < <http://pesquisapela verdade.blogspot.com.br/2015/12/poluicao-atmosferica-global-em-tempo.html> >. Acesso em: out. 2015.

mentais, dos quais participam os *dizentes* (ver figura 9) e os *experienciadores* (ver figura 10), que produzem: *enunciado*, o dito, e *fenômeno*, o pensando.

Figura 9 - Processo verbal



Fonte: Blog Pádua Campos²⁹.

Dizente: menino; Enunciado: “Mãe, que cor é essa?”.

Figura 10 - Processo mental



Fonte: S1 Notícias³⁰.

Experienciadores: político e nordestino; Fenômenos: reflexões de cada um sobre a seca.

Diferentemente dos processos narrativos, as estruturas conceituais³¹ são desprovidas de vetores e apresentam participantes apenas como “sendo” e não “fazendo” algo, por isso “representam o mundo em seu estado mais ou menos permanente de afazeres e verdades” (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p. 109)³². Essas estruturas ocorrem nos seguintes processos: *classificacional*, *analítico* e *simbólico*.

No processo classificacional, os participantes são simetricamente apresentados com características comuns que os fazem pertencentes a um mesmo grupo ou classe. Nesse caso,

²⁹ Disponível em: <<http://paduacampos.com.br/2012/2013/03/19/charge-com-a-seca/>>. Acesso em: set. 2015.

³⁰ Disponível em: <<http://www.humorpolitico.com.br/semiarido/reflexoes-da-seca/>>. Acesso em: mai. 2016.

³¹ Mesmo que as estruturas conceituais não caracterizem as charges selecionadas para a nossa prática de letramento multimodal crítico, optamos por apresentar a GDV de forma completa.

³² "represent the world in terms of more or less permanent states of affairs or general"

há uma interação hierárquica entre eles oriunda da relação *subordinado versus superordinado*. Já o processo analítico relaciona os participantes visuais através de uma estrutura entre o todo (*portador*) e as partes (*atributos possessivos*), que pode ser: estruturada, com descrições sobre suas partes, ou desestruturada, sem especificação. Por fim, o processo simbólico (ver figura 11) apresenta a identidade dos participantes a partir de atributos acentuados, como tamanho, escolha das cores, dos posicionamentos, da iluminação.

Figura 11 - Estrutura conceitual simbólica



Fonte: Econexos por ecomeninas³³.

O Brasil é simbolizado através da bandeira, que perdeu a cor verde, como um país de seca.

Barbosa (2015, p.54) explica que, na propaganda, “esse tipo de recurso contribui para formular uma posição idealizada dos participantes”. Quando os participantes são ressaltados por meio de elementos visuais específicos e com detalhes aparentes, o processo é caracterizado como *atributivo*. Se o participante aparece como um contorno (silhueta), sendo caracterizado com poucos detalhes cuja significação é extraída de uma atmosfera formada por uma mistura de cores, por uma tonalização ou iluminação específicas, o processo é chamado de *sugestivo*.

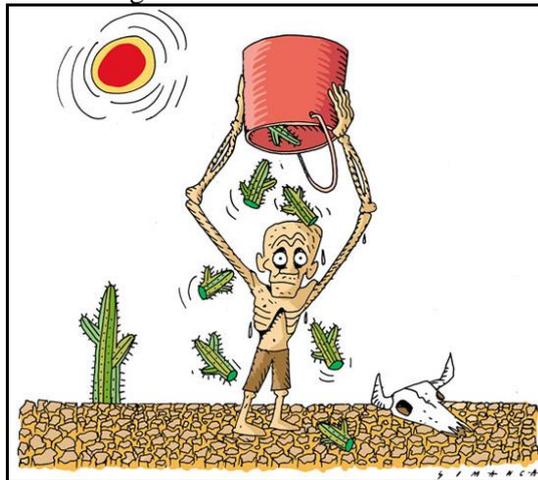
3.2. Metafunção interativa

A metafunção interativa refere-se às estratégias de proximidade ou distanciamento entre os participantes do texto visual e o leitor. Segundo Kress e van Leeuwen (2006), recursos como *contato*, *distância social*, *perspectiva* e *modalidade* objetivam criar um elo entre a tríade visual: produtor, imagem e observador.

³³ Disponível em: <<http://econexos.com.br/category/crise-ambiental>>. Acesso em: out. 2015.

Quando o participante representado na imagem olha diretamente para o leitor/observador, estabelece com este um contato de *demanda* e convida-o, de modo sedutor, agressivo ou imperativo, à interação (ver figura 12). Por outro lado, se o participante não olha diretamente nos olhos do leitor, nenhuma relação é criada e ocorre um contato de *oferta* (ver figura 13).

Figura 12 - Contato demanda



Fonte: Blog do Josias³⁴.

O participante olha diretamente para o leitor e parece requisitar algo.

Figura 13 - Contato oferta



Fonte: Humor Político – Rir pra não Chorar³⁵.

O participante não olha diretamente para o leitor e, assim, parece um objeto de contemplação.

A distância social relaciona-se com a exposição do participante representado, perto ou longe do leitor. Assim como no cinema e na fotografia, Kress e van Leeuwen (2006) utilizam os planos *close shot* (fechado), *medium shot* (médio) e *long-shot* (aberto) para o

³⁴ Disponível em: <<http://josiasdesouza.blogosfera.uol.com.br/2014/08/24/desafio-do-balde-de/>>. Acesso em: mai. 2016.

³⁵ Disponível em: <<http://www.humorpolitico.com.br/nordeste-2/seca-no-nordeste-e-a-pior-em-decadas/>>. Acesso em: ago. 2015.

enquadramento de suas imagens. Dependendo da escolha, a distância entre os participantes internos e externos pode representar relações de intimidade, sociabilidade (ver figura 14) ou até estranhamento (ver figura 15).

Figura 14 - Plano médio



Fonte: Blog do Robson Freitas³⁶.

Metade do corpo dos participantes é apresentada de forma a manter apenas um vínculo social com o leitor.

Figura 15 - Plano aberto



Fonte: Blog Carlos Brito³⁷

O participante é apresentado de corpo inteiro, mantendo total distanciamento do observador.

Em relação à perspectiva, ou ponto de vista, a gramática visual considera as atitudes subjetivas do leitor em relação ao participante representado através dos seguintes ângulos: *frontal*, que sugere envolvimento entre o observador e o participante; *oblíquo*, que estabelece uma relação de alheamento, deixando implícito que o leitor não pertence ao mundo

³⁶ Disponível em: <<http://blogdorobsonfreitas.blogspot.com.br/2015/10/seca-no-interior-do-rn-inspira-charge.html>>. Acesso em: mai. 2016.

³⁷ Disponível em: <<http://carlosbritto.ne10.uol.com.br/enquanto-isso-518/charge-seca/>>. Acesso em: set. 2015.

representado na imagem; e *vertical* (câmera alta, baixa ou de nível ocular) que assinala diversas relações de poder representadas entre os participantes (ver figura 16).

Figura 16 - Ângulo vertical câmera alta



Fonte: Blog Sorriso Pensante – Humor Gráfico e Derivados³⁸.
Destaca-se o poder do leitor sobre os participantes.

Por último, a modalidade diz respeito ao nível de verdade (confiabilidade) que as imagens representam, sendo mais próximas da realidade concreta (*naturalista*) – figura 17 – ou de um mundo subjetivo (*sensorial*) – figura 18. Cores diversificadas, saturações, sombreamentos, técnicas de perspectiva, profundidade e iluminação são recursos modais essenciais para que o produtor imagético alcance o objetivo pretendido. Caldas-Coulthard e van Leeuwen (2004) *apud* Fernandes e Almeida (2008) afirmam que “uma teoria semiótica social não pode estabelecer a verdade ou a inverdade absoluta das representações. Este tipo de teoria só é capaz de mostrar se uma dada proposição é representada como verdadeira ou não”.

Figura 17 – Modalidade naturalista



³⁸ Disponível em: <<http://www.ivancabral.com/2015/09/charge-do-dia-triste-partida.html>>. Acesso em: set. 2015.

Fonte: Diário Cedrense³⁹.

A alta saturação de cores e a presença de um plano de fundo bem definido colaboram para uma maior correspondência entre o imagético e o real.

Figura 18 – Modalidade sensorial



Fonte: Blog Diálogos Políticos⁴⁰.

A utilização do preto e branco ajuda a criar um clima mais subjetivo na representação visual distanciando-a da realidade.

3.3. Metafunção composicional

A última das três metafunções, a composicional integra os elementos representacionais e interativos, ou seja, interliga as partes visuais de uma imagem a fim de obter um todo coerente e coeso. Essa composição apresenta três recursos básicos: *valor de informação, saliência e estruturação*.

O valor informacional refere-se à disposição dos elementos visuais, pois, dependendo de sua localização (*esquerda/direita, topo/base, centro/margem*), as informações são apresentadas como já conhecidas, novas, ideais, reais ou mais/menos importantes. Nascimento, Bezerra e Heberle (2011, p. 542) chamam nossa atenção à diagramação adotada no texto visual visto que:

estamos culturalmente propensos a atribuir determinados valores a cada item representado conforme a área do texto em que está localizado, o que significa dizer que não há uma interpretação universal, nem puramente individual desse texto, ou seja, o momento individual de leitura é informado pelo meio social no qual o leitor está inserido.

³⁹ Disponível em: <<http://diariocedrense.blogspot.com.br/2013/03/charge-do-dia-dia-mundial-da-agua.html>>. Acesso em: set. 2015.

⁴⁰ Disponível em: <<https://dialogospoliticos.wordpress.com/2012/11/07/175-municipios-do-ceara-estao-em-situacao-de-emergencia-por-cao-da-seca/>>. Acesso em: set. 2015.

Normalmente, o lado esquerdo da imagem, o primeiro a ser visto pelos ocidentais, contem informações previamente conhecidas pelo leitor; enquanto o lado direito traz o elemento novo, a informação principal que merece maior atenção (ver figura 19). Já os posicionamentos central e marginal apontam para a preponderância informacional como o núcleo da imagem em torno do qual giram informes complementares (ver figura 20).

Figura 19 - Dado / novo



Fonte: Blog Sorriso Pensante – Humor Gráfico e Derivados⁴¹.

No lado esquerdo, encontra-se a informação já conhecida, crianças brincando de Amarelinha; e, no lado direito, o novo, a água tão desejada por quem sofre devido à seca.

Figura 20 – Centro / margem



Fonte: Blog Pádua Campos⁴².

No centro da imagem, encontra-se um cacto chorando, personificando o sofrimento de muitos nordestinos em virtude da seca.

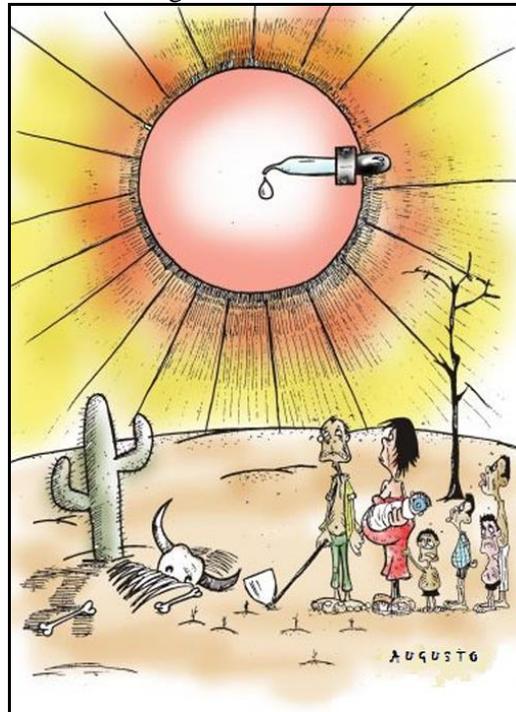
A saliência (ver figura 21) é o recurso utilizado para dar maior ou menor visibilidade a certos participantes de uma estrutura imagética. Intensificação ou suavização de cores, superposição, brilho e contraste podem reforçar ou diminuir o grau de saliência, ou seja,

⁴¹ Disponível em: <http://www.ivancabral.com/2013_03_01_archive.html>. Acesso em: out. 2015.

⁴² Disponível em: <<http://paduacampos.com.br/2012/2012/06/15/charge-nordeste-vive-sua-pior-seca/>>. Acesso em: set. 2015.

contribuem para o peso de um elemento no contexto visual (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006).

Figura 21 - Saliência



Fonte: Notícias TV Saj⁴³.

A saliência está no elemento sol. Seu tamanho, cor e brilho enfatizam o drama vivenciado pelos nordestinos: a seca.

Finalmente, outro elemento importante para as composições visuais é a estruturação, ou moldura, que se refere à presença ou à ausência de elementos interligados. Para Kress e van Leeuwen (2006), quando as conjunturas que marcam as unidades distintas estiverem ausentes nos textos visuais, a *conexão* será criada (ver figura 22). Por sua vez, surgirá a *desconexão* quando os contrastes entre cores e formas forem salientados, o que reforça a presença de estruturação (ver figura 23). Araújo (2011, p.78) conclui assim: “o sentido do contínuo, do agrupamento, do coletivo, constitui-se na ausência total ou parcial de estruturação em oposição ao descontínuo, segregado e individual marcado por uma forte fragmentação através do recurso da estruturação”.

⁴³ Disponível em: < <http://www.tvsaj.com.br/index/noticias/id-73389/>>. Acesso em: set. 2015.

Figura 22 – Estruturação fraca: conexão



Fonte: Blog Pádua Campos⁴⁴.

A ausência de elementos interligando a imagem marca a fraca estruturação.

Figura 23 - Estruturação forte: desconexão



Fonte: Blog Sorriso Pensante – Humor Gráfico e Derivados⁴⁵.

O contraste de cores e a presença de linhas que marcam o início e o final da imagem caracterizam a forte estruturação.

Após a explanação das funções que compreendem a GDV, percebe-se que Kress e van Leeuwen nos forneceram um aparato metodológico capaz de tirar a capa de invisibilidade das imagens e contribuir para a formação de leitores/produtores críticos de textos visuais. Sendo assim, “qualquer imagem pode ser lida” como questiona Manguel (2001, p. 21), inclusive com diversas possibilidades de sentidos e efeitos.

Retrospectivamente, podemos sintetizar os elementos que compõem as metafunções de Kress e van Leeuwen (2006) da seguinte forma:

⁴⁴ Disponível em: <<http://paduacampos.com.br/2012/tag/seca-no-nordeste/>>. Acesso em: set. 2015.

⁴⁵ Disponível em: <<http://www.ivancabral.com/2010/11/charge-do-dia-xenofobia.html>>. Acesso em: out. 2015.

Quadro 3 – Resumo das metafunções da GDV

Representacional	Narrativa (Com vetores)	Ação	Ator Meta
		Reação	Reator Fenômeno
		Processo Verbal	Dizente Enunciado
		Processo Mental	Experienciador Fenômeno
	Conceitual (Sem vetores)	Classificacional	Subordinado Superordinado
		Analítico	Portador Atributos possessivos
		Simbólico	Atributivo Sugestivo
Interacional	Contato	Olhar	Demanda Oferta
	Distância Social	Enquadramento	Fechado Médio Aberto
	Perspectiva	Ângulos	Frontal Oblíquo Vertical
	Modalidade	Realismo	Naturalista Sensorial
Composicional	Valor Informacional	Posicionamento	Esquerda / Direita Topo / Base Centro / Margem
	Saliência	Ênfase	Intensificação Suavização
	Estruturação	Moldura	Conexão Desconexão

Fonte: elaborado pela autora.

4. PRÁTICA DE LETRAMENTO MULTIMODAL CRÍTICO

[...] mesmo se nós nunca nos banharmos duas vezes no mesmo rio, segundo a fórmula heraclitiana, ocorre-nos olhar duas vezes o mesmo objeto sob ângulos diferentes. É o espírito mesmo da multirreferencialidade (BARBIER, 2002).

Para nossa prática de letramento multimodal crítico, optamos pela abordagem intervencionista ou pesquisa-ação, visto que objetiva mudanças no ambiente onde os participantes (professor e alunos) atuam, nesse caso, na escola. A seguir, apresentaremos o tipo de pesquisa realizada, o contexto social em que esta foi aplicada, os participantes diretamente envolvidos, o objeto de estudo, a temática e as categorias de análise, assim como descreveremos as etapas do percurso metodológico que foi desenvolvido ao longo do projeto.

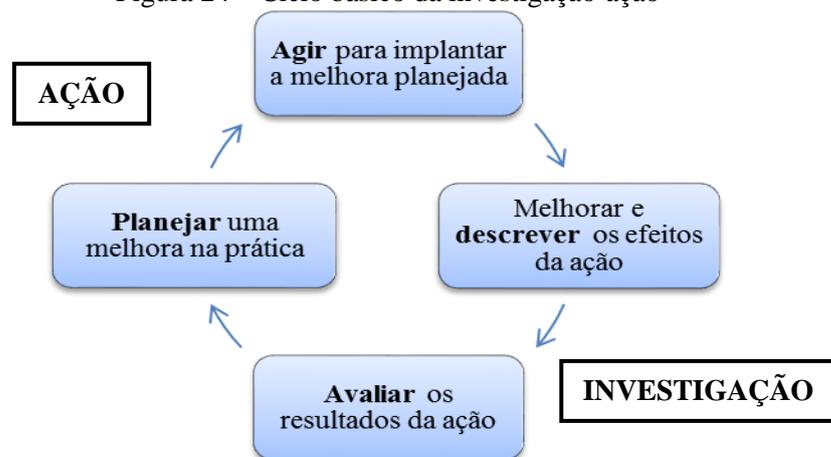
4.1. Tipo de pesquisa

Com base empírica e qualitativa, a pesquisa-ação na área educacional caracteriza-se como uma estratégia capaz de auxiliar os docentes no aperfeiçoamento de suas práticas pedagógicas e, conseqüentemente, intervir de modo positivo no aprendizado dos educandos. Tal perspectiva nos foi apresentada no início das aulas do Mestrado Profissional em Letras – Profletras – posto que, como professores de Língua Portuguesa em turmas do Ensino Fundamental, nossa responsabilidade seria a de desenvolver uma proposta intervencionista, a partir da investigação de problemas que afligem o cotidiano da sala de aula, com vistas à transformação tanto dos alunos como do professor-pesquisador.

Nas palavras de Thiollent (2011, p. 32), essa estratégia é compreendida como um “modo de conceber e de organizar uma pesquisa social de finalidade prática e que esteja de acordo com as exigências próprias da ação e da participação dos atores da situação observada”. Nesse sentido, a pesquisa-ação é um método interativo e engajado que visa preencher possíveis lacunas existentes entre a teoria e a prática educativa e, por isso, “compreender o problema e saber por que ele ocorre são essenciais para projetar mudanças que melhorem a situação” vivenciada pelo professor-pesquisador no ambiente de trabalho (TRIPP, 2005, p. 449).

O autor sustenta ainda que a pesquisa-ação é um dos inúmeros tipos de processos que seguem o ciclo básico da investigação-ação (ver figura 24), no qual o pesquisador aperfeiçoa seus métodos pela flexibilização sistemática entre “agir no campo da prática e investigar a respeito dela” (*ibid.*, p. 446). Característica que evoca o binômio “reflexão/ação” de Freire (1987), o “desenho” de Janks (2010) e a “prática social” de Fairclough (2001), além de ser uma grande oportunidade para o docente problematizar, teórico-metodologicamente, as suas atividades pedagógicas, como citado anteriormente.

Figura 24 – Ciclo básico da investigação-ação



Fonte: TRIPP, 2005, p. 446.

Desse modo, a reflexão é constante e essencial à pesquisa-ação, pois ela acontece desde o início do processo, quando o pesquisador reflete sobre a própria prática a fim de identificar problemas e possíveis soluções; perpassa as fases de planejamento, implantação e monitoramento; até alcançar o momento final, em que se analisa tudo o que ocorreu e propõem-se, caso sejam necessárias, novas mudanças.

Como espirais de ação, Thiollent (2011) aponta os principais aspectos da pesquisa-ação que colaboram para aumentar o conhecimento dos pesquisadores e/ou o nível de consciência das pessoas envolvidas, são eles: i) ampla interação entre os participantes; ii) explícita ordem de prioridade acerca dos problemas e das soluções; iii) situação social como objeto de investigação; iv) resolução/esclarecimento dos problemas como objetivo; v) acompanhamento das decisões.

Para Barbier (2002, p. 119), “toda pesquisa-ação é singular e define-se por uma situação precisa concernente a um lugar, a pessoas, a um tempo, a práticas e a valores sociais e à esperança de uma mudança possível”. Portanto, por meio de uma prática de letramento multimodal crítico, nossa intervenção busca ratificar os propósitos de Freire (1987), Janks

(2010), Fairclough (1989, 2001), Kress e van Leeuwen (2006) destacam as práticas sociais de leitura e de escrita como atividades libertadoras e capazes de empoderar os sujeitos envolvidos através da desnaturalização dos discursos que sustentam estruturas desiguais de poder. Dessa maneira, a escola, como um *lócus* propício aos saberes formal e informal, deve suscitar nos alunos questionamentos sobre as diversas formas de injustiças para que estes contribuam com a transformação social.

4.2. Contexto da pesquisa: escola e sujeitos

A pesquisa foi desenvolvida em duas das sete turmas de 9º anos de uma instituição⁴⁶ de Ensino Fundamental e Médio, da rede pública do Ceará, visando analisar charges que abordam a seca no Nordeste, reconstruir a identidade do nordestino e, por conseguinte, contribuir para o letramento multimodal crítico dos estudantes.

Localizada na área do grande Vicente Pinzón, em Fortaleza, e funcionando nos três turnos, a escola recebe jovens das comunidades do Caça e Pesca, Praia do Futuro e Serviluz, e oferece do 8º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio.

Os sujeitos participantes da pesquisa são alunos que frequentam duas turmas de 9º anos, no turno da manhã, do ano de 2016, da referida escola. Em cada uma delas, havia um total de 38 jovens matriculados no início do ano letivo os quais concluíram o 1º bimestre regularmente; porém, durante a greve⁴⁷ de professores do estado do Ceará, uma estudante de cada turma transferiu-se para outro colégio. Com faixa etária entre 13 e 17 anos e com diferentes níveis de aprendizagem e de participação nas aulas, os discentes encontram-se distribuídos da seguinte maneira:

Quadro 4 - Distribuição dos alunos por turma

Turmas	Meninos	Meninas	Total
A	13	24	37
B	20	17	37

Fonte: elaborado pela autora.

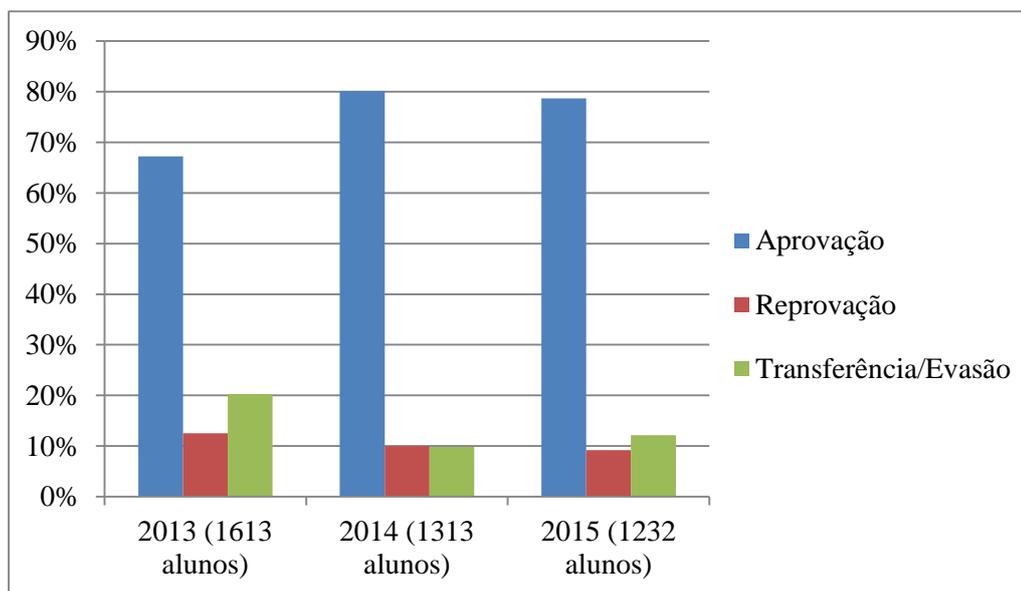
⁴⁶ A instituição participante da pesquisa não será identificada para evitar exposição da escola e dos alunos.

⁴⁷ A greve dos professores do Estado do Ceará iniciou em 25 de abril e finalizou em 09 de agosto de 2016, propiciando uma quebra na sequência de nossa prática de letramento.

Como pesquisadora e professora-regente dessas turmas, pudemos inserir a prática de letramento no plano⁴⁸ de curso e, durante o período das atividades que será descrito posteriormente, utilizamos duas das cinco aulas semanais de Língua Portuguesa, na disciplina de Português I, destinada à produção textual.

Conforme dados coletados pela gestão escolar e divulgados, anualmente, aos professores durante a Semana Pedagógica, os números referentes aos alunos matriculados nos três últimos anos foram os seguintes:

Gráfico 1 – Índices da escola nós últimos três anos



Fonte: elaborado pela autora.

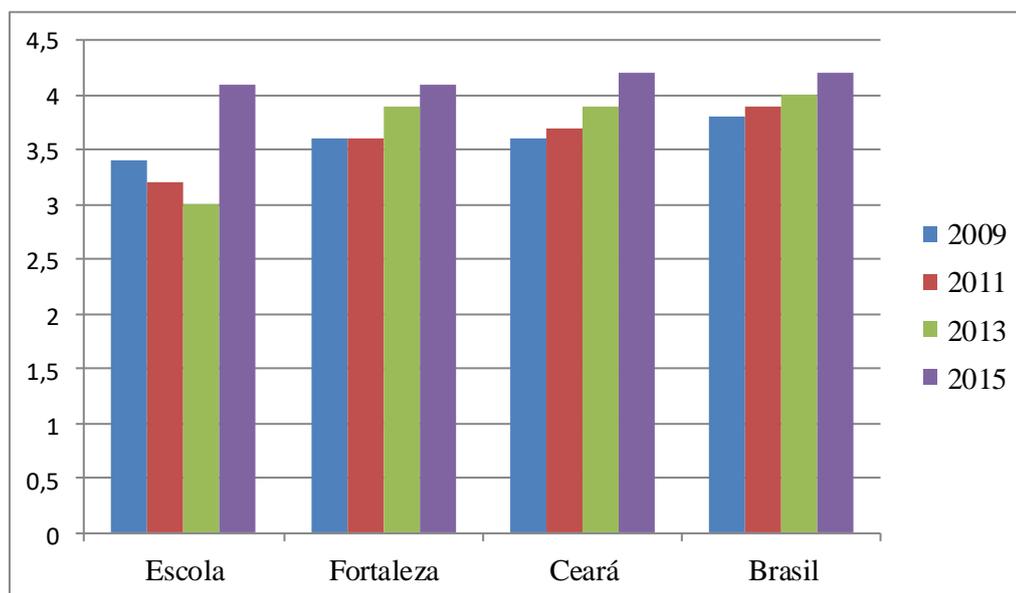
O gráfico chama a atenção para o índice de transferência/evasão no ano de 2013, que foi de 20%, assim como para o número de alunos matriculados se compararmos com os anos subsequentes. Essa redução vem acontecendo por dois motivos específicos: devido aos propósitos da Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC) de, gradativamente, ofertar apenas turmas de Ensino Médio; em virtude da reconstrução de nosso prédio, dividimos o espaço com uma escola profissionalizante em fase inaugural que nos cedeu, temporariamente, algumas de suas salas. Já as taxas de aprovação, reprovação e transferência/evasão mantiveram-se semelhantes nos anos de 2014 e 2015.

Para uma melhor compreensão do contexto no qual nossa pesquisa está inserida, o gráfico abaixo mostra um comparativo entre o desempenho de nossa escola e as médias

⁴⁸ A gestão da escola estava ciente da realização de nossa pesquisa, bem como das alterações feitas no plano anual das turmas A e B em relação aos demais 9º anos.

municipal, estadual e nacional da rede pública nas séries finais do Ensino Fundamental nos quatro últimos resultados do IDEB⁴⁹.

Gráfico 2 – Resultados obtidos no IDEB



Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

Tais resultados nos mostram que nossa escola ficou abaixo da média nacional por três períodos consecutivos, principalmente no ano de 2013; pois, enquanto a rede pública do país apresentou indicador de 4 pontos (ainda aquém do desejado para uma educação de qualidade), a estadual e a municipal conquistaram 3,9, a instituição em questão registrou apenas 3.

Em face dessa grave situação escolar, desde o segundo semestre de 2014, algumas medidas começaram a ser aplicadas para reverter esse quadro de insucesso, das quais destacamos três: i) um maior acompanhamento dos alunos, em relação ao desempenho, às faltas e à disciplina por parte da gestão e da família; ii) a implantação do projeto Jovem de Futuro⁵⁰ pela SEDUC; iii) os cursos ofertados aos professores por meio do Pacto Nacional

⁴⁹ O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), criado em 2007, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), foi formulado para medir a qualidade do aprendizado nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino. O indicador, que varia de 0 a 10, combina informações de desempenho dos alunos em exames padronizados, como a Prova Brasil, obtidos ao final das etapas de ensino (5º e 9º anos do Fundamental e 3º ano do Médio) com informações sobre aprovação escolar. Para maiores informações, acessar: <<http://ideb.inep.gov.br/>>.

⁵⁰ O projeto Jovem de Futuro foi criado pelo Instituto Unibanco, em 2007, com a premissa de que a gestão escolar de qualidade, orientada para resultados, pode proporcionar um impacto significativo no aprendizado dos estudantes. Com isso, as escolas recebem capacitação e assessoria técnica para planejar, executar, acompanhar e avaliar uma proposta de melhoria de seus resultados. Para maiores informações, acessar: <http://www.portalinstitutounibanco.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=10&Itemid=8> .

pelo Fortalecimento do Ensino Médio⁵¹. Embora ambos os projetos sejam destinados, preferencialmente, ao Ensino Médio, acreditamos que essas ações foram fundamentais para o avanço considerável de nossos alunos no IDEB de 2015, que saltou de 3 pontos para 4,1, porque a maioria dos professores da escola atuam nos dois níveis de ensino. Outrossim, as medidas citadas reforçam a necessidade de (re)pensarmos a educação como uma construção conjunta entre família, escola e governo, na qual todos possam efetivamente cumprir os papéis que lhes cabem.

4.3. Delineamento do objeto de estudo

Durante os 12 anos de experiência como professora de Língua Portuguesa, percebemos a crescente presença de textos visuais e/ou multimodais (anúncios, tirinhas, cartuns, charges, cartazes, entre outros) que circulam socialmente; no entanto, a escola parece ainda não ter compreendido as múltiplas potencialidades das imagens que, sozinhas ou articuladas às palavras, (re)criam significados.

Por diversas vezes, em atividades rotineiras de leitura/compreensão em sala de aula, presenciemos situações nas quais os alunos não reconhecem uma fotografia, um gráfico ou outro gênero em que prevalece a linguagem não verbal como texto. Assim, é bastante comum a seguinte indagação: “Que texto, professora? Só vejo um desenho”. Em vista disso, consideramos necessário o letramento multimodal crítico nas aulas de língua materna para que, gradualmente, os estudantes realizem leituras eficientes atentando tanto para os aspectos linguísticos e visuais como para elementos sociais, discursivos e ideológicos que compõem as condições de produção e consumo dos textos.

A escolha do gênero textual charge para a pesquisa ocorreu por quatro motivos principais: i) capacidade de, através do humor, revelar opinião e crítica; ii) predomínio de informação pictográfica; iii) adequação ao nível da turma; iv) presença constante em livros didáticos e avaliações externas. No tocante a essas questões, Souza e Machado (2005, p. 63) salientam:

⁵¹ O Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, instituído em 2013, representa a articulação e a coordenação de ações entre a União e os governos estaduais na formulação e implantação de políticas para elevar o padrão de qualidade do Ensino Médio brasileiro. Para maiores informações, acessar: <http://pactoensinomedio.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=1:pacto-pelo-fortalecimento-do-ensino-medio&catid=8&Itemid=101>.

ler (interpretar e apreender os sentidos) uma charge pode não ser tarefa das mais fáceis para muitos, mas pode se tornar algo extremamente atraente quando bem trabalhado, pois trata-se de um gênero que, [...] pode ser formador de opiniões e, conseqüentemente, tornar-se auxiliar nos trabalhos referentes à produção de seqüências argumentativas.

Seguindo o mesmo raciocínio e a fim de colaborar com a formação de leitores-produtores de texto mais críticos e atentos aos problemas sociais, decidimos abordar o tema da seca e da identidade do nordestino por considerá-lo capaz de suscitar discussões reveladoras de práticas hegemonicamente ideológicas.

Nosso objeto de estudo é composto por 22 charges sobre a seca no Nordeste publicadas na internet⁵² no período de 2011 a 2016. Parte dessas charges foi utilizada também como exemplificação dos elementos da Gramática do Design Visual, em um dos capítulos de nossa fundamentação teórica, a qual nos auxilia na compreensão da linguagem não verbal nos textos multimodais.

Por outro lado, para selecionar o material utilizado diretamente com os alunos em nossa prática de letramento multimodal crítico, levamos em consideração dois critérios essenciais:

- A charge deveria apresentar participantes em ação;
- A charge deveria desempoderar o nordestino em relação ao fenômeno da seca.

Sendo assim, elegemos 14 textos em que o nordestino é estereotipado como a caricatura da miséria e do atraso social. Conseqüentemente, nossa intervenção configura-se como uma oportunidade de questionar e desfazer tal preconceito midiático, o qual é aceito por muitas pessoas como verdades absolutas.

4.4. Material empírico da pesquisa: o gênero textual charge

Lugar de destaque em jornais, o gênero textual charge – parente da caricatura⁵³ – passou a circular livremente na escola, na década de 90⁵⁴, com o objetivo de proporcionar

⁵² A seleção das charges utilizadas durante nosso trabalho ocorreu no período de agosto de 2015 a maio de 2016, em diversos *blogs* e jornais, por meio da seguinte página: <<https://www.google.com.br/webhp?sourceid=chrome-instant&ion=1&espv=2&ie=UTF-8#q=charges+sobre+a+seca+no+nordeste>>.

⁵³ O termo caricatura não é derivado de ‘cara’, ‘retrato’, como muitos falantes da Língua Portuguesa acreditam. Caricatura (do latim *caricare*) e charge (do francês *charger*) significam ‘carregar’, ‘exagerar’: fato que justifica a proximidade entre esses dois gêneros discursivos (RABAÇA; BARBOSA, 1978).

⁵⁴ Os quadrinhos (caricatura, charge e cartum) se consolidaram como ferramenta pedagógica quando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) legitimaram a inserção de outras linguagens e manifestações artísticas na Educação Básica (SANTOS; VERGUEIRO, 2012).

aulas mais lúdicas e produzir humor a partir das imagens. Entendendo a linguagem como forma de interação social, podemos explorar outras potencialidades do referido gênero, que vão além do humor, colaboram com o processo de ensino-aprendizagem e possibilitam a formação de leitores mais atentos aos fatos cotidianos.

Segundo Beltrão (1960) *apud* Romualdo (2000), as primeiras caricaturas brasileiras, que deram origem à charge, apareceram em 1831, no Recife, no periódico *O Carcundão*. No entanto, o trabalho de Lima (1963) contesta essa informação e comprova que a primeira caricatura, como opinião ilustrada e representação satírica de indivíduos e acontecimentos, surgiu somente no ano de 1837, no Rio de Janeiro. Publicada e vendida de forma avulsa, a ilustração de Manuel de Araújo Porto-Alegre criticava as propinas recebidas por um funcionário do governo ligado ao Correio Oficial.

De acordo com Romualdo (2000, p. 13), o surgimento da *Lanterna Mágica – Jornal de Caricaturas*, em 1844, e conseqüentemente, a publicação sistemática de caricaturas, iniciou oficialmente a “fase das publicações ilustradas com desenhos humorísticos” e concedeu “à imprensa recursos de enorme amplitude anunciando uma mudança que iria fustigar o processo político” (ARBACH, 2007, p. 205).

Romualdo (2000) destaca ainda que, a partir da segunda metade do século XIX, com o desenvolvimento de inventos que facilitavam a reprodução de ilustrações, os jornais e revistas começaram a dispor de condições técnicas e a produzir caricaturas relacionadas a questões nacionais. Assim, conforme Arbach (2007, p. 204), “as caricaturas e as charges passaram a ser mais adotadas nos periódicos e com elas os jornais puderam ampliar sua capacidade crítica, aumentando a influência que exerciam sobre o leitor e a opinião pública”.

Nessa concepção e em consonância com as pesquisas de Miani (2012), as características próprias da caricatura do século XIX constituem, hoje, o universo conceitual da charge. Além disso, esta foi conquistando o direito de significar o desenho humorístico de natureza política em que se destacam acontecimentos históricos com o objetivo de ilustrar opiniões.

Para compreender melhor o conceito de charge, inicialmente, destacamos algumas contribuições: i) a charge, assim como a caricatura, o cartum, e as histórias em quadrinhos, constituem modalidades das chamadas linguagens iconográficas à medida que se definem como representações artísticas humorísticas constituídas por meio da imagem produzida pelo traço humano. (MIANI, 2012); ii) “texto visual humorístico que critica uma personagem, fato ou acontecimento político específico. Por focalizar uma realidade específica, ela se prende mais ao momento, tendo, portanto, uma limitação temporal” (ROMUALDO, 2000, p. 21); iii)

“desenho humorístico sobre fato real ocorrido recentemente na política economia, sociedade, esportes etc. Caracteriza-se pelo aspecto temporal (atual) e crítico” (RIANI-COSTA, 2002, p. 47).

A partir dessas informações, percebe-se que a charge é um texto primordialmente não verbal que, de forma humorística, representa e satiriza fatos sociopolíticos atuais, portanto, apresenta natureza dissertativo-argumentativa e sinaliza uma ótima oportunidade para se trabalhar o letramento crítico multimodal dos estudantes no contexto da escola, e fora dela.

Em relação à estrutura, a charge normalmente aparece em um único quadro no qual a associação entre o verbal e o pictórico expressa a ideia do artista. Entretanto, a charge, às vezes, pode vir sem nenhuma representação da escrita, isto é, o visual fala por si mesmo devido ao poder da imagem. Quanto aos constituintes estéticos e à linguagem, Miani (2012, p. 40) explica:

como tradicionalmente é apresentada em desenho, podemos citar a linha, o espaço, o plano, o ponto de enfoque, o volume, a luz e a sombra, o movimento, a narrativa, o balão, a onomatopeia e o texto verbal, não aparecendo, necessariamente, todos estes elementos em todas as charges.

Os elementos citados enfatizam a importância da GDV, de Kress e van Leeuwen (2006), para a compreensão crítica da charge posto que contribui para identificar sistematicamente as estruturas visuais e seus códigos semióticos, o que reforça a produção dos efeitos de sentidos.

Assim como as informações que permeiam o nosso cotidiano não são neutras, a charge é um gênero textual de natureza eminentemente política e formadora de opiniões. Por exemplo, antes de produzir um texto semiótico, o chargista faz, de modo intencional, diversas escolhas subjetivas, como os aspectos do fato e/ou da imagem a realçar, os detalhes da escrita a serem reforçados e a posição em que os elementos aparecerão. Essas escolhas podem induzir os leitores a determinadas compreensões.

Por esse motivo, Maringoni (1996, p. 86) destaca que “a charge acaba sendo uma espécie de editorial ‘gráfico’ [...] e por vezes ela atingiu o *status* de grande meio de expressão”. No entanto, há uma importante observação a ser feita: “enquanto num artigo o autor pode, após um contundente ataque, emendar um ‘mas-contudo-todavia’, na charge estes malabarismos de estilo não são muito permitidos” devido à predominância da linguagem não

verbal. As “acrobacias de estilo e conteúdo” das quais o autor fala ficam sob a responsabilidade dos elementos visuais citados anteriormente.

Mesmo que a charge apresente certa autonomia interpretativa, durante a sua leitura e análise, entre outros conhecimentos, ativamos informações e valores oriundos dos mais variados veículos midiáticos. Dessa forma, é impossível analisá-la de modo absolutamente autônomo, pois, como destacam Koch e Elias (2014), a produção de sentido é uma atividade orientada por nossa bagagem sociocognitiva: conhecimento da língua e das coisas do mundo (lugares sociais, crenças, valores, vivências). Característica esta que integra a charge às produções intertextuais e, de algum modo, a limita ao tempo de sua veiculação. Quanto a essa questão, Maringoni (1996, p. 89) mostra-se mais enfático: “por ser datada, a charge é tão pereña quanto um pão amanhecido”.

O processo de construção das charges, segundo Romualdo (2000), baseia-se na diversidade de textos e discursos, convergentes ou divergentes, presentes na realidade do leitor. Nesse sentido, charges e notícias jornalísticas apresentam uma relação de complementaridade, mesmo quando os enfoques forem diferentes. O referido autor afirma que a opinião expressa na charge sobre determinado assunto deve ser um fato importante para a sociedade, logo há grandes possibilidades de o mesmo assunto aparecer em outros textos do jornal, ou ainda em revistas, noticiários de televisão e internet.

Esse universo discursivo, que recria, de um modo particular e com os recursos gráficos que lhe são próprios, fatos reais, estabelece relações intertextuais e engloba o aspecto multissemiótico da linguagem como reforçadores de significados permite que o leitor exercite o senso crítico diante dos problemas sociais. Conseqüentemente, a charge apresenta-se como um meio de formação para a cidadania ao passo que conduz discursos e constitui fonte significativa para a (re)construção de ideologias.

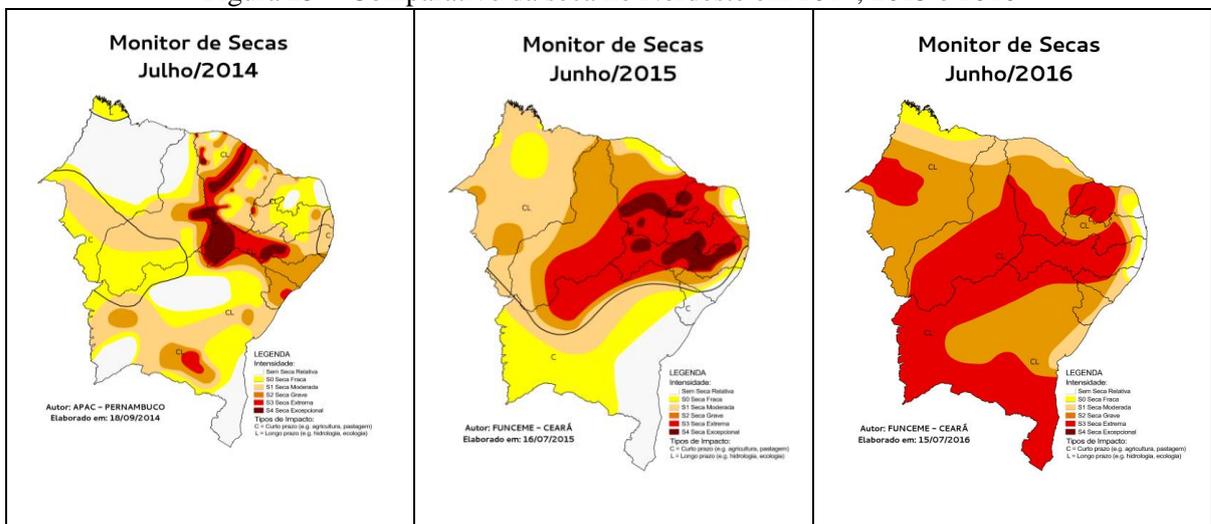
4.5. Contexto temático da pesquisa: a seca e a identidade do nordestino

Caracterizada pela má distribuição de chuvas no tempo e no espaço, além de uma alta taxa de evapotranspiração, a seca atinge frequentemente 18,2% do território brasileiro, área conhecida como Polígono das Secas e formada por oito estados da região Nordeste – Rio Grande do Norte, Pernambuco, Ceará, Paraíba, Bahia, Piauí, Sergipe, Alagoas – e Minas Gerais (SUASSUNA, 2002; BRASIL, 2009).

Essa imensa e, muitas vezes, invisível região sofre com a estiagem desde o século XVI quando, entre 1583 e 1585, de acordo com Suassuna (2010), surgiram as primeiras

notícias sobre a seca. A estiagem de 1877 atingiu todo o Nordeste e dizimou 500 mil pessoas, mais da metade da população da época. Já em 1979, registrou-se uma das secas mais prolongadas, a qual deixou um rastro de pobreza – população faminta, armazéns saqueados, animais mortos, lavouras perdidas – e uma grande marca de destruição na história do país, mais de 3 milhões de pessoas mortas devido à desnutrição, principalmente crianças. Desde então, tal problema se repete sistematicamente, como se pode observar nos mapas abaixo (ver figura 25) que mostram a ocorrência e a intensidade de uma das piores secas das últimas décadas, e oculta interesses escusos daqueles que detêm o poder político e/ou econômico.

Figura 25 – Comparativo da seca no Nordeste em 2014, 2015 e 2016



Fonte: Fundação Cearense de Meteorologia e Hídricos (Funceme)⁵⁵

Legenda:

	Sem Seca Relativa		S0 - Seca Fraca		S1 - Seca Moderada
	S2 - Seca Grave		S3 - Seca Extrema		S4 - Seca Excepcional

As pesquisas de Fon (1994) constataam que obras suntuosas como o açude do Cedro – resultado de uma promessa do imperador Pedro II, iniciado em 1884 e concluído somente em 1906 – e a polêmica transposição das águas do rio São Francisco – projeto idealizado por volta de 1847, concebido em 1985 e ainda não concluído – comprovam o quanto a interpretação dos discursos da seca é um importante instrumento de validação e manipulação sociopolítica. Nesse sentido:

O semiárido é um espaço com grande concentração de terra, da água e dos meios de comunicação, que historicamente sempre estiveram nas mãos de

⁵⁵ Disponível em: <<http://msne.funceme.br/map/mapa-monitor/comparacao>>. Acesso em: jul. 2016.

uma pequena elite. Essa situação gera níveis altíssimos de exclusão social e de degradação ambiental e são fatores determinantes da crise socioambiental e econômica vivida na região (ASA, s/d).

Ademais, quando se pensa em Nordeste, é inevitável a relação direta entre estiagem e migração – esta como consequência daquela e considerada por muitos a única solução para os problemas vivenciados. Guillen (2001) explica que migrar tem sempre um sentido ambíguo: uma imposição das condições econômicas e ambientais, e uma escolha contra as adversidades do sertão. Considerando a migração uma das consequências da globalização na modernidade tardia, Hall (2015, p. 48) sublinha que:

Impulsionadas pela pobreza, pela seca, pela fome, pelo subdesenvolvimento e por colheitas fracassadas, [...] as pessoas mais pobres do globo, em grande número, acabam por acreditar na "mensagem" do consumismo global e se mudam para os locais de onde vêm os "bens" e onde as chances de sobrevivência são maiores (grifos do autor).

Silva (2003, p. 362) salienta ainda que “a seca, divulgada nacionalmente como um grave problema, torna-se um argumento político quase irrefutável para conseguir recursos, obras e outras benesses que seriam monopolizadas pelas elites dominantes locais”. Por isso, em meio à calamidade instaurada, constrói-se um grande negócio, reproduzido até os dias atuais e popularmente conhecido com indústria⁵⁶ da seca.

Tradicionalmente, a intervenção governamental limita-se a ações estruturais, como açudes, adutoras, barragens, poços e cisternas, associadas a medidas assistenciais durante o período das secas, como bolsa estiagem e cesta básica. Embora esse conjunto de práticas seja relevante à subsistência regional,

Não se trata apenas de programas emergenciais e de ações de *combate à pobreza*. A sustentabilidade com base na convivência implica e requer políticas públicas permanentes e apropriadas que tenham como referência a expansão das capacidades humanas locais, sendo necessário romper com as estruturas de concentração da terra, da água, do poder e do acesso aos serviços sociais básicos (SILVA, 2003, p. 379, grifos do autor).

A escassez de água no Nordeste não pode ser apontada como a grande responsável pelo subdesenvolvimento da região e, a partir de deduções simplistas, compor o imaginário

⁵⁶ Valendo-se de seus aliados políticos, os grandes latifundiários nordestinos interferem nas decisões tomadas e se beneficiam dos investimentos realizados e dos créditos bancários concedidos. Muitas vezes, aplicam os financiamentos obtidos em outros setores que não o agrícola e se aproveitam da divulgação dramática das secas para não pagarem as dívidas contraídas. Os grupos dominantes têm saído fortalecidos enquanto é protelada a busca de soluções para os problemas sociais e de oferta de trabalho às populações pobres (GASPAR, 2003).

amplamente difundido na mídia posto que crises climáticas periódicas, como enchentes, geadas e secas, ocorrem em qualquer lugar do mundo; no entanto, só se transformam em flagelo social quando precárias condições políticas e econômicas assim o permitem (GASPAR, 2003). Por esse ângulo, a perspectiva de convivência com essa adversidade é legítima desde que políticas oficiais e permanentes, as quais respeitem as particularidades da região e de seus habitantes, sejam inseridas, fiscalizadas e cumpridas no Nordeste brasileiro.

4.5.1. A identidade do nordestino em períodos de seca

“Maior parte dos migrantes do Brasil sai do Nordeste, segundo o IBGE”, “Seca atinge mais de mil municípios do Nordeste e causa situação de emergência”, “Algumas regiões do Nordeste entram no quarto ano seguido de seca”, “Seca no nordeste: o problema vai além da falta de chuva! Desvio de verbas públicas, corrupção na Administração”, “Governo libera R\$ 790 milhões para ações de combate à seca no Nordeste”⁵⁷: notícias como essas, publicadas nos veículos de comunicação durante as constantes estiagens, associadas às imagens de chão rachado, plantação seca, gado morto e pessoas passando fome fortalecem representações simplórias e caricatas que buscam identificar o nordestino como miserável, sofredor, ignorante e submisso.

Essa construção é, segundo Silva (2003), fruto de apreciações superficiais sobre a realidade do semiárido brasileiro e dos interesses políticos das elites locais que procuram explicar o subdesenvolvimento da região como resultado de condições naturais adversas e da formação de sua gente. De um modo geral, “faz parte da lógica das ideologias aceitar os clichês sem discussão, como se fossem verdades inquestionáveis” (CARVALHO, 2010) e, por esse motivo, a institucionalização do discurso das secas é desenvolvida para perpetuar a relação de dependência e flagelo do nordestino.

O estereótipo do nordestino criado pela mídia assemelha-se à estratégia das “tradições inventadas” que, de acordo com Hobsbawm & Ranger *apud* Hall (2015, p. 32), são práticas “de natureza ritual ou simbólica, que buscam inculcar certos valores e normas de comportamentos através da repetição, a qual, automaticamente, implica continuidade com um

⁵⁷ As notícias encontram-se disponíveis em: <<http://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2013/08/maior-parte-dos-migrantes-do-brasil-sai-do-nordeste-segundo-o-ibge.html>>; <<http://www.opovo.com.br/app/maisnoticias/brasil/2014/09/10/noticiasbrasil,3312516/seca-atingide-mais-de-mil-municipios-do-nordeste.shtml>>; <<http://g1.globo.com/bom-dia-brasil/noticia/2015/02/algumas-regioes-do-nordeste-estao-entrando-no-quarto-ano-seguido-de-seca.html>>; <<http://lanyy.jusbrasil.com.br/artigos/191569307/seca-no-nordeste-o-problema-vai-alem-da-falta-de-chuva-desvio-de-verbas-publicas-corrupcao-na-administracao>>; <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/politica/noticia/2016-07/governo-libera-r-790-milhoes-para-acoes-de-combate-seca-no-nordeste>>. Acesso em: jul. 2016.

passado histórico adequado”. Por exemplo, nada parece ser mais obsoleto que, em pleno século XXI, associar, sem questionar, o estigma de vítimas e de pobres coitados aos nordestinos em períodos de seca. Em razão disso, Hall (2015, p. 12) informa que “a identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia” e, portanto, o nordestino pode assumir “identidades diferentes em diferentes momentos”, não se limitando à representação hegemonicamente repassada pela mídia.

4.6. Percurso metodológico

A partir da pesquisa-ação, o percurso metodológico de nossa prática de letramento multimodal crítico foi (re)pensado para auxiliar no desenvolvimento da tomada de consciência e conscientização dos principais agentes envolvidos no projeto: os alunos. Nesse sentido,

não se trata apenas de resolver um problema imediato e sim desenvolver a consciência da coletividade nos planos político ou cultural a respeito dos problemas que enfrenta, mesmo quando não se veem soluções a curto prazo como, por exemplo, nos casos de secas [...]. O objetivo é tornar mais evidente aos olhos dos interessados a natureza e a complexidade dos problemas considerados (THIOLLENT, 2011, p. 24,25).

A primeira atividade realizada previamente pelo professor-pesquisador, detalhada anteriormente, foi identificar, na internet, charges sobre a seca no Nordeste e, a partir delas, escolher algumas que desempoderam os nordestinos em relação a esse fenômeno natural.

Durante os oito encontros com os alunos, cada um com duração de duas horas-aula de cinquenta minutos, foram realizadas atividades de leitura, análise e produção de texto multimodal envolvendo a ADC e a GDV que contribuíram para a compreensão dos elementos verbais e não verbais presentes nas charges, capazes de naturalizar discursos carregados de ideologias e mantenedores de relações desiguais de poder.

Os procedimentos adotados na pesquisa foram divididos em cinco etapas – resumidas a seguir (ver quadro 5) e especificadas posteriormente – e objetivaram intervir, no contexto escolar e por meio de charges veiculadas na internet sobre a seca no Nordeste, com vistas ao letramento multimodal crítico de alunos do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública de Fortaleza (Ceará).

Quadro 5 – Resumo da prática de letramento aplicada em sala de aula

OBJETIVOS	PROCEDIMENTOS	MATERIAIS
Etapa I - Apresentação do projeto de pesquisa e aplicação do pré-teste (14/03/16)		
Compreender o propósito pedagógico do trabalho; Conhecer o tema (a seca no Nordeste) e o objeto de pesquisa (charge); Aplicar os conhecimentos textuais adquiridos ao longo da vida escolar e social.	Escuta da exposição do trabalho; Leitura individual; Análise e interpretação de uma charge (pré-teste).	Quadro branco; <i>Notebook</i> ; Data-show; <i>Slides</i> ; Questionário manuscrito composto por dez questões discursivas.
Etapa II – Prática de leitura e análise de charges (21 e 28/03/16)		
Conhecer outras charges que abordam a seca no Nordeste; Identificar elementos e características comuns nos textos.	Leitura individual, oral e coletiva; Análise e interpretação de charges; Identificação de elementos verbais e não verbais que compõem as charges e a caracterização do nordestino.	Quadro branco; <i>Notebook</i> ; Data-show; <i>Slides</i> ; Cópias de diversas charges.
Etapa III - Apresentação do arcabouço teórico (11 e 18/04/16)		
Compreender conceitos da Análise de Discurso Crítica e da Gramática do Design Visual.	Escuta da exposição teórica; Registro de informações; Leitura oral e coletiva; Análise de charges; Visualização e análise de um vídeo.	Quadro branco; <i>Notebook</i> ; Data-show; <i>Slides</i> .
Etapa IV - Revisão teórica e aplicação do pós-teste (22/08/16)		
Revisar alguns fundamentos teóricos; Aplicar os conhecimentos textuais adquiridos ao longo das atividades do projeto.	Escuta da revisão teórica; Leitura individual; Análise e interpretação de uma charge (pós-teste).	Quadro branco; <i>Notebook</i> ; Data-show; <i>Slides</i> ; Questionário digitado composto por dez questões discursivas.
Etapa V – Prática de produção textual (29/08/16 e 05/09/16)		
Produzir textos multimodais reconstruindo a identidade do nordestino a partir das charges analisadas.	Escuta das instruções da atividade; Divisão dos grupos; Produção textual.	Quadro branco; Papel sulfite 60 kg; Lápis de cor; Canetinha.

Fonte: elaborado pela autora.

O resumo da prática de letramento em consonância com as questões que motivaram nossa investigação oportunizaram o desenvolvimento de um quadro (6, ver em seguida) que mostra a relação direta entre os objetivos específicos da pesquisa, as etapas desenvolvidas e as categorias analíticas utilizadas na intervenção.

Quadro 6 – Problemática de pesquisa

Questões de pesquisa	Objetivos específicos	Etapas	Categorias de análise
Que elementos multimodais caracterizam as charges e como eles contribuem para a construção ideológica da identidade do nordestino durante a seca?	Analisar charges sobre a seca no Nordeste identificando como os aspectos verbais e não verbais articulam-se e naturalizam discursos identitários potencialmente ideológicos.	I II III IV	Significados da ADC: <ul style="list-style-type: none"> • Acional; • Representacional; • Identificacional.
Como o trabalho com a ADC alinhado à GDV pode favorecer o letramento multimodal crítico, antes e depois do contato com essas teorias, de estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental?	Comparar, através de pré e pós-teste, o nível de letramento multimodal crítico dos alunos antes e depois do contato com as teorias da ADC e GDV.	III IV	Metafunções da GDV: <ul style="list-style-type: none"> • Representacional; • Interativa; • Composicional.
De que maneira é possível empoderar o nordestino, a partir da reconstrução, pelos alunos de língua materna, de charges sobre a seca?	Elaborar proposta de produção textual visando o redesenho da identidade do nordestino no contexto da seca.	V	

Fonte: elaborado pela autora.

4.6.1. Etapas da prática de letramento multimodal crítico

- **Etapa I – Apresentação do projeto de pesquisa e aplicação do pré-teste**

A etapa I refere-se ao contato inicial com as turmas, no qual apresentamos nosso projeto de pesquisa, enfatizando tratar-se de um trabalho científico de Mestrado cujo objetivo principal é intervir no letramento multimodal crítico dos estudantes por meio da análise e do redesenho de charges sobre a seca no Nordeste. Nesse momento, os alunos mostraram-se bastante interessados em colaborar com as atividades que seriam propostas ao longo da pesquisa, a qual pretende promover efetivas mudanças no processo de ensino-aprendizagem nas aulas de língua materna.

Em seguida, com o propósito de sondar os conhecimentos prévios dos estudantes sobre o gênero charge e seus elementos constitutivos, aplicamos uma atividade de leitura e compreensão textual (pré-teste, ver quadro 7) composta por dez questões discursivas a respeito da charge *Bolsa estiagem*. Os alunos foram orientados a prestar bastante atenção ao

texto⁵⁸, ler as questões tranquilamente e respondê-las em silêncio e individualmente, sem interferência dos colegas. Ainda assim, durante a resolução, alguns deles tiveram dúvidas e tentaram esclarecê-las com os companheiros de sala, porém foram instruídos a responder do modo que considerassem correto e, somente em último caso, deixar a questão em branco.

Após recolher o pré-teste de todos, reforçamos que, nas aulas seguintes de Português I, eles teriam contato com diversas charges e estudariam as características e as funções desse gênero multimodal, fato que lhes ajudariam na construção de um novo olhar crítico diante dos textos que circulam no dia a dia. Ressaltamos também que a prática de letramento a ser aplicada envolveria o discurso utilizado que é responsável pelo desempoderamento do nordestino nas charges selecionadas.

Quadro 7 – Pré-teste de leitura

➤ **A partir da observação e análise da charge *Bolsa Estiagem*, responda às seguintes questões.**

1. Quais as características de uma charge?
2. A charge em análise aborda que tema?
3. O que significa Bolsa Estiagem?
4. Quantos e quais participantes você identifica na charge?
5. Quais informações identificam o nordestino na charge?
6. Existe ação sendo praticada? Em caso afirmativo, por que ela acontece?
7. Qual a cor predominante na imagem? O que ela pode simbolizar?
8. Como você vê as informações da charge?
9. Identifique os elementos que representam, na charge:
 - a) a linguagem verbal;
 - b) a linguagem não verbal.
10. Quais informações você avalia como mais importantes na charge? Justifique.



Fonte: elaborado pela autora.

• Etapa II – Prática de leitura e análise de charges

A etapa II⁵⁹ (dividida em dois encontros) destinou-se a um maior contato dos discentes com os textos multimodais que abordam a temática de nosso estudo, para que percebessem atributos recorrentes quanto ao gênero charge, ao discurso da seca e à imagem do nordestino. No primeiro momento, foram analisadas duas charges (ver quadro 8) nas quais

⁵⁸ Durante todo o período da atividade, a charge ficou exposta por meio de *slide* e data show.

⁵⁹ Para essa etapa, as charges foram exibidas através de *slides* e também foram disponibilizadas cópias.

o nordestino é representado como um indivíduo ignorante, desprovido de conhecimentos básicos. Coletivamente e de forma oral, fizemos uma leitura dos textos e os alunos, com a ajuda do professor-pesquisador, identificaram alguns de seus elementos, tais como: participantes, ações, cores e contexto. No decorrer das discussões, os discentes fizeram vários questionamentos que foram respondidos pelos próprios colegas, por exemplo:

Professora, como é que esse menino não conhece a cor verde?
 Onde ele vive?
 Será que essa criança não estuda?
 Pra que esse chapéu se ele está dentro de casa?
 Como pode um homem desse tamanho não saber o que é chuva?
 Por que os dois estão sem camisa?

Em seguida, eles sistematizaram algumas dessas informações por escrito e responderam, individualmente, à seguinte questão: “Além da temática da seca, o que há em comum na representação dos nordestinos?”.

Quadro 8 – Atividade de leitura e compreensão de charges 1

The image contains two comic strips. The top strip shows a boy in a hat sitting at a desk, holding a green marker and looking at a piece of paper. He asks, "MÃE, QUE COR É ESSA?" (Mom, what color is this?). The background shows a window with a view of a dry, desert landscape. The bottom strip shows a man in a hat, sweating and looking distressed, holding a large sheet of paper with a grid. He asks, "FENÔMENO CAUSADO PELO ACÚMULO DE ÁGUA NAS NUVEENS... COM 5 LETRAS, COMEÇANDO COM 'CH' E TERMINANDO COM 'JA'?!?" (Phenomenon caused by the accumulation of water in the clouds... with 5 letters, starting with 'CH' and ending with 'JA'?!?). A speech bubble from a dog says, "VIXI... DIFÍCIL ESSA... PERGUNTA PROS 'NERVESITÁRIOS'." (I died... this question is difficult for the 'nerves'!). A label "ESTIAGEM" (Drought) is in the top left corner. The artist's signature "Bianca" and the website "www.nabiscoadobium.com.br" are visible on the right side of the strip.

➤ Além da temática da seca, o que há em comum na representação dos nordestinos (menino/homem) nessas charges?

Fonte: elaborado pela autora.

No segundo momento da etapa II, os alunos leram e analisaram oralmente outras três charges, as quais trazem famílias de nordestinos, no contexto da seca, diante da descoberta de

água no planeta Marte. Ao longo da análise, a principal indagação foi se as imagens correspondiam a sequência de uma história, posto que primeiro os participantes sabem da notícia de água em Marte através do rádio, depois um deles pretende se mudar para lá e, por último, aparece uma família viajando. Por vezes, questionaram também sobre como essa família chegaria a outro planeta de carroça. Tais dúvidas eram sanadas pelos próprios colegas e também pelo professor, mediador da prática de leitura.

Em seguida, dividimos a turma em dupla para que, de maneira colaborativa e escrita, identificassem alguns elementos dos textos em análise (ver quadro 9). Essa etapa colabora qualitativamente com o *corpus* de nossa pesquisa à medida que compõe, junto com o pré-teste, o material de sondagem que será utilizado para “comparar informações, articular conceitos, avaliar ou discutir resultados, elaborar generalizações” (THIOLLENT, 2011, p. 34).

Quadro 9 – Atividade de leitura e compreensão de charges 2

➤ **Identifique, nas três charges em estudo, os itens abaixo.**



- ✓ Participantes
- ✓ Ação
- ✓ Elementos mais importantes (verbais e não verbais)
- ✓ Elemento(s) em comum
- ✓ Caracterização (identidade) do nordestino
- ✓ Período de publicação



Fonte: elaborado pela autora.

- **Etapa III – Apresentação do arcabouço teórico: Análise de Discurso Crítica e Gramática do Design Visual**

Já a etapa III foi destinada à exposição teórica⁶⁰ da ADC e da GDV, na qual enfatizamos o *gênero textual* charge e suas especificidades multimodais, o *discurso* desempoderador que permeia a indústria da seca no Nordeste e a *identidade* dos atores envolvidos nas práticas sociais em questão, os nordestinos.

No primeiro momento dessa etapa, explicamos o conceito de criticidade, ou seja, a capacidade de o leitor identificar, nos textos, posicionamentos ideológicos, refletir acerca destes e reconstruir discursos hegemônicos a partir de uma “tensão produtiva”, da qual trata Janks (2010). Em seguida, exploramos o gênero charge – definições, características e funções – destacando os elementos verbais e não verbais que o compõem, a intertextualidade e a relação dele com outros textos presentes em jornais e revistas, como notícias, reportagens, editoriais e artigos de opinião. À medida que o apresentávamos como um texto primordialmente não verbal, destacávamos uma das peculiaridades das charges em análise: a presença de ações envolvendo os participantes da imagem, característica que nos leva às representações narrativas da GDV. Durante a explanação da intertextualidade como um aspecto marcante do gênero, exibimos o título de duas notícias⁶¹ que destacam o descobrimento de água em Marte e um vídeo com a composição *A triste partida*⁶², visto que uma das charges recebe o mesmo nome da canção e mostra uma família de nordestinos querendo chegar a tal planeta.

Posteriormente, no segundo momento dedicado às teorias, apresentamos outras charges para explicar o discurso representativo da seca no Nordeste – permeado por relações de poder – e a identidade do nordestino o qual, em períodos de estiagem, é desenhado em meio a elementos linguísticos e visuais que denotam miséria, fragilidade e dependência. Simultaneamente a essas informações, explicávamos as estruturas internas e externas que compõem as imagens, como: posição, participante, distância, saliência, cor. Importante ressaltar que, devido à complexidade do assunto, os termos utilizados durante a exposição de

⁶⁰ Os *slides* exibidos na etapa III encontram-se nos apêndices, assim como os demais materiais utilizados.

⁶¹ As notícias são: “Nasa apresenta provas da existência de água líquida e corrente em Marte” e “Marte tem 'córregos' sazonais de água salgada, revela sonda da Nasa”. Disponíveis em: <<http://noticias.uol.com.br/ciencia/ultimas-noticias/redacao/2015/09/28/nasa-apresenta-provas-concretas-de-agua-liquida-e-corrente-em-marte.htm>> e <<http://g1.globo.com/ciencia-e-saude/noticia/2015/09/marte-tem-corregos-sazonais-de-agua-salgada-revela-sonda-da-nasa.html>>. Acesso em: abr. 2016.

⁶² O vídeo *A Triste partida*, uma composição de Patativa do Assaré, gravada na voz de Luiz Gonzaga, encontra-se disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=905CjiG0FRg>>. Acesso em: abr. 2016.

conteúdos foram adaptados a uma linguagem mais próxima do nosso público sem, no entanto, perder a essência da ADC e da GDV. Além disso, é válido destacar que, durante os esclarecimentos teóricos, os alunos faziam anotações em seus cadernos, liam/comentavam as charges exibidas e questionavam informações não compreendidas.

No final das explicações, perguntamos se os estudantes concordavam com a imagem do nordestino apresentada nas charges em estudo. A maioria respondeu que os textos eram preconceituosos, pois nem todos os nordestinos são tristes, magros, cansados, humildes e com pouco conhecimento como os textos representam. Destacamos as seguintes respostas: i) “Não concordo, porque a maioria das pessoas (como eu) não somos assim e nem temos nenhuma dessas características” (ALUNO X); ii) “Pensar do jeito que as charges mostram é igual pensar que na África só tem negro” (ALUNO Y); iii) “Nem sempre, porque eles falam do nordestino como o pobre coitado, falam assim de um modo geral, mas muitos nordestinos estão bem de vida e sabem lutar pelos seus direitos. Muitos nordestinos não passam fome e nem sede. Temos muita força de vontade. Todos falam dos nordestinos, mas todo mundo sabe que os nordestinos são os mais trabalhadeiros do Brasil” (ALUNO Z)⁶³.

- **Etapa IV – Revisão teórica e aplicação do pós-teste**

O foco da etapa IV era, por meio da aplicação do pós-teste, avaliar a leitura e a análise multimodal crítica dos alunos após o contato deles com as teorias-base da pesquisa; no entanto, depois de uma longa pausa em nossas atividades devido à greve dos professores, vimos a necessidade de revisar alguns fundamentos e conceitos antes da reaplicação do teste. Portanto, exibimos as explicações em *slides* apresentando algumas charges novas e outras já conhecidas pelos alunos, os quais colaboravam com as explicações na medida em que se lembravam das informações vistas anteriormente. O tempo da primeira hora-aula foi destinado à exposição teórica e, em seguida, durante a segunda hora-aula, os estudantes responderam, de maneira silenciosa e individual, ao questionário (pós-teste) com as mesmas dez perguntas discursivas da etapa inicial de nossa prática de letramento.

⁶³ Discursos obtidos por meio de áudios feitos em alguns encontros.

- **Etapa V – Prática de produção textual**

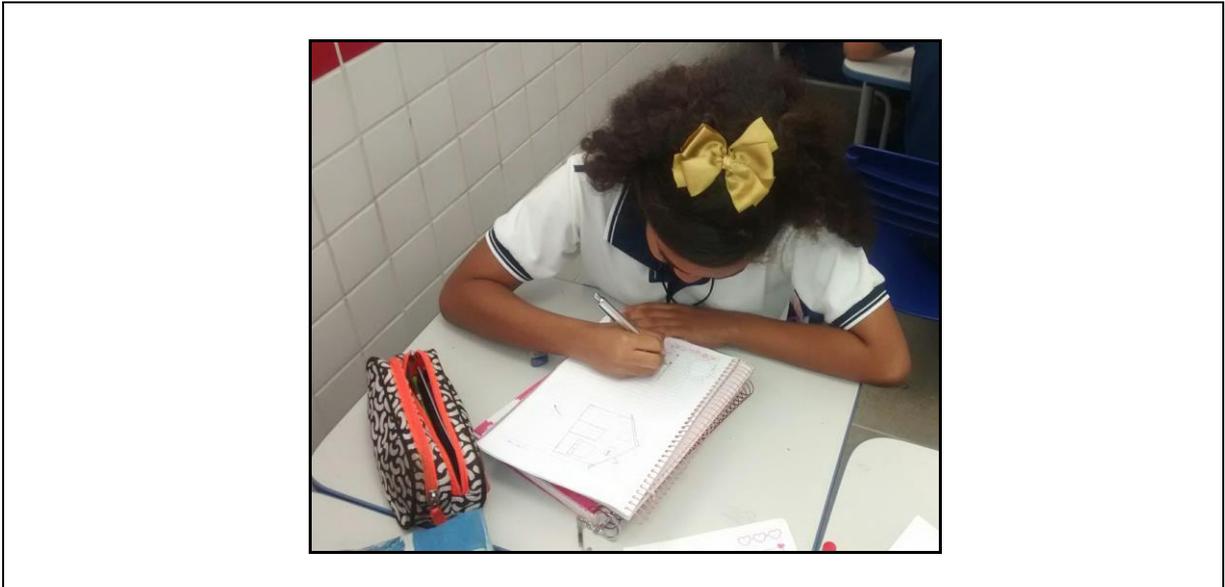
A etapa V, que encerra a coleta de dados, foi dedicada à produção textual e realizada em dois momentos. Inicialmente, explicamos à turma o objetivo da atividade: reconstruir em novos textos multimodais e, a partir das charges sobre a seca, a identidade do nordestino sob uma perspectiva de empoderamento e alicerçada na ADC e na GDV. Em seguida, os alunos dividiram-se em equipes de três a quatro componentes, escolhendo espontaneamente seus parceiros, e receberam os materiais necessários (papel sulfite, lápis de cor, canetinha) para que produzissem os próprios textos. Durante o processo de construção textual, passamos nos grupos fazendo intervenções e explicando novamente o propósito da tarefa. Ao final desse primeiro momento, recolhi as produções e constatei que alguns deles conseguiram iniciar o esboço das imagens, enquanto outros apenas delimitaram a ideia.

Na aula seguinte, reforçamos o propósito da tarefa, devolvemos as produções aos grupos para a devida finalização e formamos novas equipes com os alunos que faltaram à aula anterior. Os quinze minutos finais desse encontro foram dedicados à apresentação dos trabalhos: um componente de cada grupo exibiu sua produção e falou rapidamente sobre o que ela representava aos colegas.

A produção textual foi uma etapa bastante envolvente para os alunos, os quais se mostraram mais empolgados com a atividade, interessados em sua conclusão, além de receptivos a registros fotográficos, como mostram as imagens abaixo.

Quadro 10 – Eventos de letramento





Fonte: captado pela autora.

4.6.2. Divulgação de resultados

Considerando que “produzir conhecimentos, adquirir experiência, contribuir para a discussão ou fazer avançar o debate acerca das questões abordadas” (THIOLLENT, 2011, p. 28) são consequências da pesquisa-ação, é imprescindível que os resultados gerados por meio de práticas intervencionistas cheguem, de maneira apropriada, aos sujeitos envolvidos, os quais participaram ativamente para a concretude da investigação. Segundo o autor, essa restituição permite a construção de um efeito de “visão de conjunto que não seria possível ao nível da simples captação de informação” (*ibid.*, p. 81).

Em razão disso, após a análise das atividades de leitura e produção de textos multimodais realizadas pelos alunos ao longo das etapas de nossa prática de letramento, elaboramos um *banner*⁶⁴ para que a comunidade escolar conhecesse o resultado de nossa intervenção de Mestrado.

No dia da exposição do *banner*, como mostra a figura 27, convidamos as turmas diretamente envolvidas (9º A e B), assim como outros alunos e professores da escola para, no horário do intervalo, apreciar o nosso trabalho interventivo. Acreditamos que ações como essas, além de valorizar o processo de ensino-aprendizagem, podem fomentar as habilidades críticas e criativas dos estudantes e motivá-los a participar conscientemente de outras

⁶⁴ O *banner*, que apresenta um comparativo entre os redesenhos dos alunos e as charges analisadas em sala de aula, ficou exposto em um local de grande visualização na escola.

atividades pedagógicas. Faz-se necessário compreender que “estudar é uma forma de reinventar, de recriar, de reescrever – tarefa de sujeito e não de objeto. Desta maneira, não é possível a quem estuda, numa tal perspectiva, alienar-se ao texto, renunciando assim à sua atitude crítica em face dele” (FREIRE, 1981, p. 9).

Figura 26 – Exposição dos redesenhos



Fonte: captada pela autora.

Constatamos, durante a visualização do *banner*, o orgulho e a alegria de muitos alunos por terem seus redesenhos expostos e comentados pelos colegas. Vale destacar ainda as seguintes declarações de dois estudantes: “professora, os desenhos ficaram tão legais que agora nem parece que foi a gente que fez” e “o meu desenho deve tá bom, porque a professora escolheu ele pra colocar aí”.

Tais falas revelam que, inúmeras vezes, os próprios jovens não acreditam na capacidade que têm e, por essa razão, na pedagogia crítica, “o professor é visto como um intelectual transformador cujo papel consiste em promover o fortalecimento e a emancipação do aluno” (OLIVEIRA; TINOCO; SANTOS; 2014, p. 96).

Em seguida, já em sala de aula, agradecemos a participação das turmas e solicitamos aos alunos que avaliassem, por escrito, a nossa prática de letramento multimodal crítico através da seguinte pergunta: “Qual a sua avaliação sobre as atividades de leitura e produção textual realizadas em sala? Contribuíram para você refletir criticamente acerca da identidade do nordestino nas charges sobre a seca? Justifique sua resposta.”.

Como a pesquisa-ação não se restringe a uma ação, requer reflexão também, a autoavaliação pretende verificar se os sujeitos envolvidos no processo pedagógico reconhecem possíveis mudanças – ocorridas durante a prática de letramento – em seu modo de ver e analisar criticamente a identidade do nordestino no contexto da seca.

5. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Avaliar a prática é analisar o que se faz, comparando os resultados obtidos com as finalidades que procuramos avançar com a prática. A avaliação da prática revela acertos, erros e imprecisões (FREIRE, 2000).

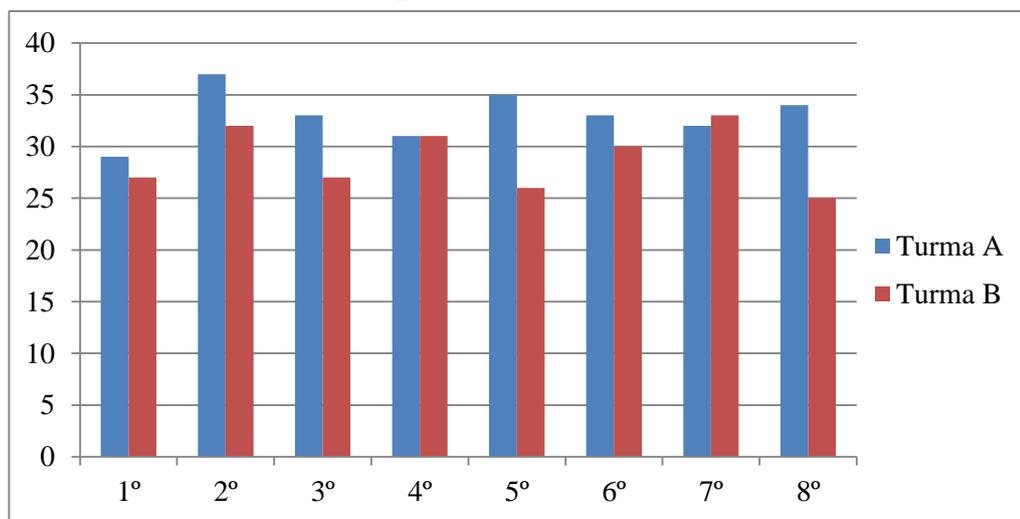
Este capítulo destina-se à seleção e análise dos dados obtidos na referida prática de letramento multimodal crítico cuja discussão fundamenta-se nas categorias analíticas da ADC e da GDV, apresentadas ao longo da dissertação, com vistas à crítica e à reconstrução textual, de Freire (1987) e Janks (2010).

A princípio, o *corpus* de nossa pesquisa, coletado em duas turmas de 9º anos com 37 alunos cada, compõe-se de:

- Questionário pré e pós-teste de leitura;
- Atividade de leitura e compreensão de charges;
- Produção de texto multimodal (redesenho).

Diante de um extenso grupo de sujeitos participantes (74 alunos), optamos por trabalhar com amostragem; pois, como destaca Thiollent (2011), a pesquisa pode ser efetuada a partir de um pequeno grupo de pessoas que é estatisticamente representativo do conjunto. Para isso, observemos:

Gráfico 3– Participação dos alunos durante os encontros



Fonte: elaborado pela autora.

Verificando o quadro com a participação dos alunos, nota-se que a turma A apresentou maior frequência durante os encontros de nossa prática de letramento e, por essa razão, fizemos a primeira seleção. Em seguida, em uma verificação minuciosa, constatamos que, dos 37 discentes, 17 participaram de todas as atividades e, portanto, estariam aptos a terem seus trabalhos analisados. Não obstante, em função de tal demanda, limitamos um pouco mais nosso *corpus* utilizando o princípio da aleatoriedade, o qual geralmente “é considerado como condição de objetividade” e sustenta que “a informação gerada por cada unidade investigada possui a mesma relevância” (THIOLLENT, 2011, p. 71). Dessa maneira, chegamos a um quantitativo de 10 participantes – como mostra o quadro 11 – que efetivamente compõem nosso material de análise e constituem referenciais mediante uma prática social de uso da língua.

Quadro 11 – Delineamento dos sujeitos participantes da pesquisa

Escola	Turmas	Total de alunos	Alunos aptos⁶⁵	Alunos selecionados
X	A	37	17	10
	B	37	10	-

Fonte: elaborado pela autora.

Após essa seleção, passamos a analisar os resultados obtidos em nossa prática cientes da “importância de a leitura e a escrita serem trabalhadas como ferramentas para a agência social, garantindo a mudança, a emancipação e a autonomia, requisitos indispensáveis ao exercício da cidadania” (OLIVEIRA, TINOCO, SANTOS, 2014, p. 13).

Nessa perspectiva e para fins didáticos, dividimos esse momento em duas partes, sendo a primeira dedicada às atividades de leitura e compreensão das charges, bem como à investigação dos elementos que as estruturam; e a segunda, à atividade de produção textual. Após essas etapas, apresentamos a avaliação do grupo de alunos sobre o trabalho realizado.

⁶⁵ Consideramos como alunos aptos aqueles que participaram dos oito encontros de nossa prática de letramento e, portanto, realizaram todas as atividades aplicadas.

5.1. Análise da prática de leitura e compreensão das charges

Para facilitar a compreensão de nossa análise, elaboramos quadros correspondentes às dez questões do pré e pós-teste (relacionadas à charge ao lado⁶⁶) com os discursos dos alunos e, em seguida, expusemos as considerações que julgamos pertinentes a cada um delas.



Quadro 12 – Discursos dos alunos em relação à questão 1

QUAIS AS CARACTERÍSTICAS DE UMA CHARGE?		
Alunos	Pré-teste	Pós-teste
A1	Tornar um fato triste em motivo de piada (relacionar a crise com a seca).	A charge traz ⁶⁷ uma crítica com um senso de <u>humor</u> e mostra a situação da seca mas com um modo exagerado e traz uma caricatura infiel ao personagem abordado.
A2	Mostrar algo importante de uma forma engraçada	Crítica de uma forma <u>engraçada</u> .
A3	A crítica tema. O humor que ela traz.	Linguagens verbais e não verbais, cores, <u>humor</u> , “irônia” dependendo da situação, críticas .
A4	A linguagem, personagens	Crítica , modificação, reconstrução,
A5	Todas as charges tem humor	Tem <u>humor</u> e fazem crítica .
A6	Todas as charges tem humor	tem <u>humor</u> e fazem crítica , e pode vim com um balão de fala
A7	–	O tema, os desenhos o fato de ser <u>engraçado</u> é interessante
A8	–	Personagens, tema, cor predominante.
A9	Acho que todas as charges tem algum humorístico um balãozinho também	Passa <u>humor</u> e uma noticia de uma forma mais engraçada
A10	Todas as charges tem um balão	Consiste em passar informação de uma maneira <u>humorada</u>

Fonte: elaborado pela autora, grifos nossos.

A primeira pergunta do questionário buscava verificar que conhecimentos os alunos já possuíam acerca do gênero textual, material empírico de nossa pesquisa e uma das

⁶⁶ A charge em questão foi devidamente referenciada no capítulo 3 (figura 15, página 54).

⁶⁷ Os discursos dos alunos foram transcritos fielmente para garantir a veracidade de nossa pesquisa.

categorias analíticas da ADC. Como se trata de um gênero presente no cotidiano dos alunos – em jornais, revistas, internet, livros didáticos e avaliações externas – a charge, enquanto texto multimodal, atrai os leitores por meio de uma rápida e condensada leitura a qual, através do humor, suscita diversas informações.

Percebe-se que, no pré-teste, 2 alunos não souberam responder a tal questão e, dos 8 que opinaram, 6 apontaram corretamente o humor⁶⁸, como uma característica marcante da charge. Por sua vez, após o contato com os aportes teóricos de nossa pesquisa, tivemos a participação de todos os discentes com discursos mais completos e reconhecendo outro traço inerente ao texto chargístico: a crítica.

Ressaltamos também a observação de A1 ao citar a expressão “caricatura infiel ao personagem abordado”, que nos sugere a não aceitação do exagero hegemonicamente proposital e ideológico na identificação do personagem presente no texto, nesse caso, do nordestino. Exclusivamente esse participante identificou outra peculiaridade de nosso gênero: a charge teve origem na caricatura e, em razão disso, é muito comum que haja certa confusão na história de ambas. Vejamos como um dicionário de comunicação define caricatura.

1. é a representação da fisionomia humana com características grotescas, cômicas ou humorísticas. A forma caricatural não precisa estar ligada apenas ao ser humano (pode-se fazer caricatura de qualquer coisa), mas a referência humana é sempre necessária. 2. Arte de caricaturar. Designação geral e abrangente da caricatura como forma de arte [...] Nesta acepção, são subdivisões da caricatura: a **charge**, o cartum, o desenho de humor, a tira cômica, a história em quadrinhos de humor e a caricatura propriamente dita (a caricatura pessoal) (RABAÇA; BARBOSA, 1978, p.19, grifo nosso).

À sua maneira, o alunado compreendeu que “o conteúdo chargístico revela muito mais uma opinião, uma crítica através do humor, que uma informação propriamente dita” (SOUZA, MACHADO, 2005, p. 66). Ademais, a charge é capaz de destronar os poderosos e revelar o que está oculto em fatos, personagens e ações políticas (ROMUALDO, 2000).

Quadro 13 – Discursos dos alunos em relação à questão 2

A CHARGE EM ANÁLISE ABORDA QUE TEMA?		
Alunos	Pré-teste	Pós-teste
A1	A seca na vida do nordestino compara com a crise.	A seca no nordeste.
A2	Seca.	Seca.

⁶⁸ Apesar de não ser ênfase em nossa pesquisa, o humor apresenta-se como uma das características primordiais do gênero charge.

A3	Bolsa estiagem.	A falta de água no sertão.
A4	A seca no sertão.	A seca no Nordeste
A5	A falta de água	A seca do Nordeste e a falta de chuvas.
A6	A falta de água	Estiagem
A7	O sertão, seca	O tema que a charge aborda e a seca que tem no sertão.
A8	A bolsa estiagem.	A seca no Nordeste
A9	Acho que aborda o tema e falta de água	A seca “Bolsa estiagem”
A10	A escassez de água	A seca no Nordeste e a estiagem

Fonte: elaborado pela autora, grifos nossos.

Quanto à segunda questão, que interroga sobre o contexto temático da pesquisa, não houve problemas consideráveis visto que, no pré-teste, apenas A3 e A8 confundiram o título da charge com o tema, enquanto os outros variavam seus discursos em: “a seca no sertão”, “a falta de água” e “a escassez de água”. Já no pós-teste, todos identificaram o tema e 5 alunos especificaram o Nordeste como a região em que ocorre a seca.

Mesmo diante da inexistência de elementos, na charge, que relacionem diretamente o Nordeste à representação da seca, não houve discursos que apontassem para estiagens no Sul ou no Sudeste, por exemplo, ainda que esses locais tenham sofrido recentemente devido à crise hídrica, como comprovam as seguintes notícias: “*La Niña* chega em outubro com seca no Sul e chuvas no Norte e Nordeste”, “Seca no Sudeste: uma realidade assustadora”, “Seca no Sudeste pode durar 30 anos, aponta meteorologista da Somar”⁶⁹.

Conclui-se, então, que as bases geográficas e naturais do Nordeste são simbolizadas pela mídia de modo tão negativo que, normalmente, até os próprios nordestinos, como é o caso de todos os sujeitos envolvidos nesse estudo, veem a região como símbolo da seca e da miséria.

Quadro 14 – Discursos dos alunos em relação à questão 3

O QUE SIGNIFICA BOLSA ESTIAGEM?		
Alunos	Pré-teste	Pós-teste
A1	–	Bolsa de estiagem e um valor que o nordestino deveria receber no período da seca, como um reforço financeiro .
A2	Como se fosse um pagamento de chuva.	recebendo o pagamento , que é a chuva, na seca.
A3	–	A palavra traz uma certa irônia, em falar

⁶⁹Disponíveis em: <http://www.agrolink.com.br/agrotempo/noticia/la-nina-chega-em-outubro-com-seca-no-sul-e-chuvas-no-norte-e-nordeste_358383.html>; <<http://www.cartamaior.com.br/?/Editoria/Meio-Ambiente/Seca-no-Sudeste-uma-realidade-assustadora/3/31534>>; <<http://revistagloborural.globo.com/Noticias/Sustentabilidade/noticia/2015/04/seca-no-sudeste-pode-durar-30-anos-aponta-meteorologista-da-somar.html>>. Acesso em: set. 2016.

		Bolsa, estiagem vem da falta, então já dá pra ter uma noção de uma coisa que eles tem muito, no caso a seca
A4	significa a chuva	A seca
A5	Falta de chuva e anos de seca.	É um benefício dado pelo governo
A6	que a população tem direito a um pouco da água	é um benefício recebido do governo
A7	–	na minha opinião bolsa estiagem representa tempo de seca.
A8	Terra seca	a seca
A9	um tema	A charge tirou bolsa estiagem de bolsa família tipo bolsa estiagem por que estau na seca tipo uma continha em água
A10	Uma mistura de bolsa família com a estiagem do sertão	uma maneira humorada de modifica o projeto bolsa família

Fonte: elaborado pela autora, grifos nossos.

A terceira pergunta questiona o significado da expressão *Bolsa Estiagem*, título da charge, e objetiva que os discentes percebam a relação de intertextualidade convergente com o benefício Bolsa Família. Dessa forma, poderiam assimilar que se trata também de um auxílio do Governo Federal, porém destinado a agricultores familiares que vivem em municípios afetados pela seca e, com isso, relacionar os períodos de estiagem no Nordeste à dependência de políticas públicas assistencialistas.

Para compreender o sentido de Bolsa Estiagem, foi necessário que os estudantes ativassem os conhecimentos prévios relacionando-os à charge e/ou a outros textos lidos. *A priori*, essa relação não deveria ser algo complexo devido ao fato de que o Bolsa Família faz parte da realidade de muitos alunos da escola pública; todavia, o quadro 14 provou que, no primeiro momento, 3 alunos deixaram a questão em branco, 6 responderam de forma inadequada e apenas A10 conseguiu aproximar-se de uma definição apropriada.

Posteriormente, todos responderam à questão e 6 deles demonstraram um avanço significativo na compreensão de tal questionamento ao utilizarem expressões como “reforço financeiro”, “pagamento”, “benefício” e “bolsa-família”. Em especial, destacamos o êxito de A1 que formulou o seguinte conceito: “Bolsa de estiagem e um valor que o nordestino deveria⁷⁰ receber no período da seca, como um reforço financeiro”. Por ocasião, é importante associar o conceito de intertextualidade à produtividade, ou seja, “os textos podem transformar textos anteriores e reestruturar as convenções existentes (gêneros, discursos) para gerar novos textos” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 135).

⁷⁰ Apesar de apresentar a essência do conceito de Bolsa Estiagem, o verbo “deveria” mostra que, para o aluno, esse benefício ainda não existe.

Quadro 15 – Discursos dos alunos em relação à questão 4

QUANTOS E QUAIS PARTICIPANTES VOCÊ IDENTIFICA NA CHARGE?		
Alunos	Pré-teste	Pós-teste
A1	1 o nordestino	2, o homem e a gota d'água.
A2	4. o menino, o clima seco, a gota de chuva e a caneca.	O menino, a gota de água e a seca em geral.
A3	1 participante.	O rapaz da xícara e a gota de água.
A4	1 participantes, o homem,	3, o pigo d'água, o copo e o menino
A5	Só uma.	Um participante, o homem nordestino.
A6	2 – o homem e a água	2 – o menino e a água
A7	1 participante, o nordestino	2 – o homem e a gota d'água
A8	Só 1	1. um menino
A9	So um nordestino	So um participante o menino
A10	Um homem falando	O homem

Fonte: elaborado pela autora, grifos nossos.

Já a quarta questão aborda um dos elementos da metafunção representacional da GDV, o qual analisa a presença de participantes nos textos multimodais, bem como a interação que há entre eles. Nesse quesito, observou-se uma grande dificuldade de os alunos perceberem que, segundo a gramática de Kress e van Leeuwen (2006), não somente pessoas, mas lugares e coisas também podem representar os participantes em eventos e ações.

Verificando os discursos contidos no quadro 15, comprovamos essa complexidade posto que, no pré-teste, apenas A6 conseguiu identificar os dois participantes interativos do texto (o homem e a gota d'água) e, após o contato com outras charges e com a teoria da gramática visual, além de A6, somente 3 outros alunos atingiram satisfatoriamente o propósito da questão. Talvez, a ideia cristalizada por muitos leitores de que os participantes da narrativa (sujeitos, atores) necessitam ter traços humanos tenha impedido uma melhor compreensão desse conceito. Além disso, a teoria em destaque é bastante nova para aqueles habituados a olhar unicamente em direção a textos verbais.

Quadro 16 – Discursos dos alunos em relação à questão 5

QUAIS INFORMAÇÕES IDENTIFICAM O NORDESTINO NA CHARGE?		
Alunos	Pré-teste	Pós-teste
A1	A caracterização pelo vestimento e o cenário.	O chapél as roupas , as sandalhas tudo caracteriza o nordestino.
A2	O chápeu , o clima.	A seca, a roupa do menino.
A3	O chão rececado, “cenário”, o chapéu do personagem que parece um chapéu de cangaceiro	As roupas , o cenário seco, chão ressecado, o rapas com roupas “velhas” e bem acabadas e um chapéu de nordestino.

A4	A alegria de ver a chuva chegando.	Que ele está alegre ao ver a água. (gota)
A5	o fundo de imagem o jeito do homem de vesti	O chapéu , o cacto
A6	o jeito da imagem seca, representa o nordeste.	O cacto e o chapeu
A7	O chapéu , o chinelo, a roupa	O calçado, o chapéu , as roupas
A8	–	a forma de como o garoto se veste e a “seca”.
A9	o chapeú a roupa a caneca o copo	Pelo chapeú as roupas do nordestino
A10	o chapeú , roupas , cenário	o chapeu , o cenário, os trajes em si

Fonte: elaborado pela autora, grifos nossos.

A quinta pergunta avalia os elementos lexicais e visuais capazes de identificar o personagem central da charge – o nordestino. Ideologicamente construída, a caracterização do nordestino em todas as charges é marcada por um cenário hostil, vestimentas humildes e um clima de dependência e ignorância que buscam legitimar determinada imagem mediante a unificação que, segundo Thompson (2011), trata-se da construção de uma identidade coletiva.

Constatamos que os alunos facilmente reconheceram o personagem por meio do ambiente seco no qual está representado o nordestino e, principalmente, por suas vestimentas, destacando o chapéu como marca registrada e indispensável para se proteger do inclemente sol da região, fato que contraria o princípio da diversidade identitária de Janks (2010). No pré-teste, apenas A8 não soube responder à questão, enquanto todos os outros destacaram importantes informações; já no pós-teste, os 10 estudantes formularam conclusões satisfatórias e reveladoras do discurso discriminador construído e repassado pela mídia. Além disso, a declaração de A4 – “a alegria de ver a chuva chegando” – salienta o estereótipo do Nordeste (região-problema) que, segundo a mídia e uma grande parte da população brasileira, sofre com a estiagem o ano inteiro.

Quadro 17 – Discursos dos alunos em relação à questão 6

EXISTE AÇÃO SENDO PRATICADA? EM CASO AFIRMATIVO, POR QUE ELA ACONTECE?		
Alunos	Pré-teste	Pós-teste
A1	Sim, porque o nordestino está correndo para pegar uma gota d’água.	Sim, o homem tenta capturar a gota d’água para que ela não caia e ele não consiga pegala.
A2	Sim, para ele pegar água.	Sim, o menino atrás da gota de água.
A3	Existe, por que o personagem tenta pegar a gota de água que vai cair.	Existe, um rapaz tentando pegar uma gota d’água.
A4	Correndo para pegar a água que estar faltando.	Sim, eles esta correndo alegremente por causa da gota d’água.

A5	Sim, o homem corredor com o corpo para pegar um corpo d'água	sim, o menino com um copo na mão e paga o pigo d'água
A6	sim, ele está correndo	sim, por que ele correu pra não perde a gota de água
A7	sim. porque ele esta correndo para pegar uma gota de água.	sim. o homem correndo com um copo vazio para pegar a gota d'água
A8	Sim, porque o nordestino esta correndo para pegar a agua.	Sim, pois o homem ta correndo àtras da água.
A9	Sim existe o nordestino esta correndo para pega a gota de água	Sim, o menino correndo para pegar a gota de água correndo feliz
A10	Sim, ele corre em busca de agua	sim, por que o homem corre para pegar a gota

Fonte: elaborado pela autora, grifos nossos.

O quadro referente à sexta questão mostra claramente que todos os discentes perceberam a presença de uma estrutura narrativa transacional, ou seja, o processo visual da GDV cujo ator (participante mais saliente) pratica uma ação em direção a uma meta; no entanto, apenas A6 não identificou, no pré-teste, o objetivo do personagem no evento que se desencadeia em espaço e tempo definidos.

Ressaltemos que A4 e A9, no pós-teste, evidenciam novamente a ideia de “alegria” e “felicidade” do nordestino associada à chegada de água, como se essas sensações estivessem subordinadas apenas ao período de chuvas.

Quadro 18 – Discursos dos alunos em relação à questão 7

QUAL A COR PREDOMINANTE NA IMAGEM? O QUE ELA PODE SIMBOLIZAR?		
Alunos	Pré-teste	Pós-teste
A1	<u>Marrom</u> , Apresenta um cenário árido e abandonado.	O <u>marrom</u> , a falta de vegetação, falta de vida naquele local e é a cor do cansaço e a falta de esperança.
A2	Amarelo queimado, a seca.	<u>Marrom</u> , o solo seco.
A3	<u>Marrom</u> claro, ela simboliza “seca” a falta d'água deserto ou sertão	O amarelo bem fraco simbolizando, calor, seca e a gota d'água na cor azul se destaca na imagem.
A4	<u>Marrom</u> , verde escuro e meio acinzentado simbolizando a mata seca.	O amarelo e o <u>marrom</u> . Significa a seca no sertão.
A5	Amarelo palha, a cor do sertão.	Amarelo , a seca.
A6	Amarelo	Amarelo , porque é quente
A7	amarelo . simboliza o sol quente do sertão e a seca	Amarelo , simboliza o sol quente do sertão
A8	Amarelo , a seca.	amarelo , a seca
A9	<u>marrom</u> amarelado estimula a seca do	o <u>marrom</u> simbolizar a seca no nordeste

	nordeste	
A10	<u>Marrom</u> amarelado, simboliza a seca	Um meio <u>marrom</u> , simboliza a seca no nordeste

Fonte: elaborado pela autora, grifos nossos.

Examinar as cores que predominam na charge, ou em textos multimodais diversos, é estudar um dos princípios da metafunção composicional da semiótica de Kress e van Leeuwen (2006) cuja finalidade é interligar todos os elementos visuais dispostos na imagem para obter um todo coerente. Nesse caso, a sétima questão pretende que os alunos compreendam a capacidade das cores (intensificação, suavização, contraste, brilho) de naturalizar discursos carregados de ideologias.

Ao observar os discursos dos estudantes, notamos que os tons “amarelo” e “marrom” oscilaram tanto no pré quanto no pós-teste. O primeiro simbolizando o sol intenso e rigoroso do Nordeste, e o segundo representando a aridez, a terra ressecada da região. A3, no pós-teste, também destacou o “azul” da gota d’água, estrategicamente posicionada em uma área superior e apresentada como uma informação ideal (desejável), a qual contrasta com o restante do cenário, a realidade do nordestino em períodos de seca.

Quadro 19 – Discursos dos alunos em relação à questão 8

COMO VOCÊ VÊ AS INFORMAÇÕES DA CHARGE?		
Alunos	Pré-teste	Pós-teste
A1	–	Elas estão todas ligadas para abordar um tema a seca é prejudicial a vida dos nordestinos e eles não recebem apoio.
A2	Ta faltando água :(.	–
A3	Com os olhos	–
A4	A grande estiagem e a grande falta d’água.	A falta de água e a necessidade dela.
A5	–	O menino passa a situação do nordestino atualmente sem água e que se alegra com uma gota d’água
A6	Pelo balão de fala	–
A7	–	–
A8	–	o sofrimento dos nordestinos com a “seca”
A9	um tema	Fala de humor demonstrando falando um assunto serio para ficar mais tipo fácil de interpretar
A10	Vejo como ironia por que no Nordeste esta com falta de agua e ele brinca como se fosse pagamento	Vejo como meio que uma certa mentira, mais que é uma realidade em muitos estados.

Fonte: elaborado pela autora, grifos nossos.

A questão 8, que aborda um dos elementos do significado representacional da ADC e da metafunção interacional da GDV, objetiva avaliar o modo de representar o mundo, ou seja, o nível de verdade que as composições multimodais são capazes de reproduzir; entretanto, os discursos dos discentes comprovam que não houve progresso nesse item; pois somente A10 percebeu que se trata de uma “ironia” ou “mentira”, “mais que é uma realidade em muitos estados”.

Observando com mais atenção o comando da pergunta, acreditamos que esta não ficou suficientemente clara em virtude da utilização do verbo “vê”, que possibilitou várias interpretações. Talvez, com a pergunta “Como você *avalia* as informações da charge? Justifique sua resposta.”, teríamos alcançado nosso objetivo. Portanto, os alunos não alcançaram o êxito desejado e tivemos resultados semelhantes antes e depois do contato com as teorias: 5 responderam de forma inadequada, 4 deixaram em branco e somente 1 compreendeu o cerne da questão.

Quadro 20 – Discursos dos alunos em relação à questão 9

IDENTIFIQUE OS ELEMENTOS QUE REPRESENTAM, NA CHARGE: A) A LINGUAGEM VERBAL; B) A LINGUAGEM NÃO VERBAL.		
Alunos	Pré-teste	Pós-teste
A1	–	A) a escrita (o balão de fala) B) tudo que não é escrita como a imagem a ação e etc...
A2	–	A) o menino falando. B) o menino correndo atrás da gota de chuva.
A3	–	A) O rapaz falando: “liberaram a primeira parcela”, e a palavra bolsa estiagem, como título da charge. B) A imagem do rapaz tentando pegar a gota e o cenário em volta, mesmo que tenha poucas coisas.
A4	–	A) as palavras B) o chão, o cacto, o copo e o pigo d’água
A5	A) o balão de fala. B) a felicidade dele por causa da água.	A) que apresenta falas na charge. B) que não apresentam falas, só a imagem.
A6	A) o balão de fala. B) a felicidade de por ter “um pouco” de água.	A) o balão de fala B) A gota de água e a felicidade dele
A7	–	A) a linguagem verbal e quando o personagem fala como “LIBERARAM A 1ª PARCELA”

		B) a linguagem não verbal e tudo aquilo que não tem fala como a cor, o homem correndo, o local que ele estar, etc...
A8	–	A) a fala do personagem “liberaram a primeira parcela”. B) tudo que tem na charge.
A9	–	A) a verbal e a que ele fala o que ele estar falando B) a não verbal e a que não fala, so ver o jeito o que ele esta fazendo não falando
A10	–	A) balão que o homem fala B) o copo, a gota, o cacto, o homem

Fonte: elaborado pela autora, grifos nossos.

Verificando as afirmações expostas, concluímos que a nona pergunta corresponde ao momento de maior lacuna para os alunos no pré-teste, posto que 8 deles não conseguiram respondê-la. Esperava-se que identificassem os aspectos verbais (o título e a fala do nordestino) e não verbais (os participantes, o cenário, as cores, a expressão fisionômica do participante humano) que transmitem informações e opiniões à medida que estruturam o texto chárstico em análise.

O trabalho realizado com as diversas charges ao longo de nossa intervenção resultou em uma exitosa constatação: todos os discentes compreenderam a tal questão e responderam-na adequadamente no pós-teste, sendo 6 deles de modo completo. É interessante observamos a afirmação de A8 quanto à linguagem não verbal: “tudo que tem na charge”. Analisando assim, isoladamente, é possível inferir que não houve assimilação das informações; porém, levando em consideração o reconhecimento da linguagem verbal, “a fala do personagem ‘liberaram a primeira parcela’”, podemos concluir que a declaração anterior refere-se aos outros elementos visuais do texto.

Quadro 21 – Discursos dos alunos em relação à questão 10

QUAIS INFORMAÇÕES VOCÊ AVALIA COMO MAIS IMPORTANTES NA CHARGE? JUSTIFIQUE.		
Alunos	Pré-teste	Pós-teste
A1	A falta de água no nordeste e a crise porque eu acho que nos lugares que esta faltando água deveriam doar água para esses lugares	A crítica para abolir a seca de um modo que tentem ajudar ou melhorar as condições no sertão o humor para que em meio a tanto sofrimento podemos ter entretenimento e ver se conseguimos chamar a atenção dos órgãos responsáveis.
A2	A frase que o menino fala. Que vê a	A gota, porque é o foco principal.

	água como pagamento.	
A3	–	A reflexão que ela traz, no sentido de eles terem tão pouco, podendo dizer. A imagem traz um sentido de pouco, sem e até mesmo uma certa irônia como já falei em questões anteriores.
A4	A importância da água e que falta muita água.	Que as pessoas do sertão precisam de água para sobreviver, os governos não acham solução para a estiagem fazem muitas promessas.
A5	O nordestino com esperança de chuva, a gota de água	O menino alegre com uma gota d'água
A6	a frase do balão	O balão com as falas pois comunica o que ta acontecendo
A7	a frase e o desenho porque é importante	a informação importante é a seca que tem no sertão, que cai uma gota d'água do céu que o homem pega por que a seca tá grande
A8	–	Só a alegria dele por saber que chegou “água”
A9	o tema o cenário	O menino por que ele é o protagonista ele é o principal
A10	A falta de água, por que realmente no Nordeste está em escassez de água e afeta a vida de muito nordestinos.	A falta de água no nordeste, porque querendo ou não é uma realidade em muitos lugares.

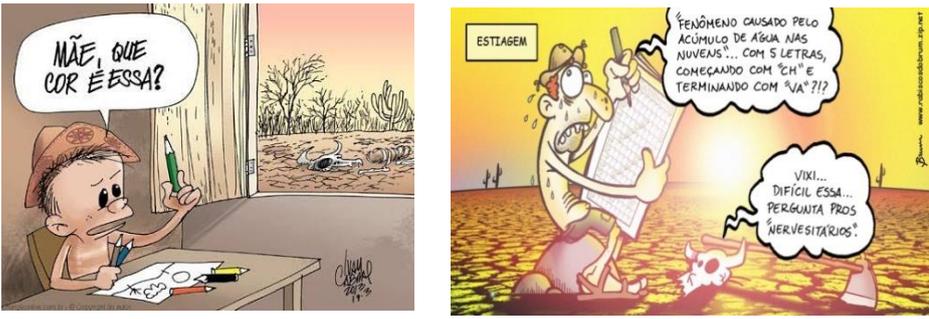
Fonte: elaborado pela autora, grifos nossos.

Em relação à décima questão, que aborda a importância de se analisar o modo pelo qual diferentes recursos semióticos, além do léxico, integram-se nas práticas sociodiscursivas, as declarações da maioria dos alunos comprovam que o processo de leitura e produção textual está mudando para acompanhar as novas configurações de um mundo cada vez mais interconectado social e culturalmente. No entanto, A2 e A7 (pré-teste), e A6 (pré e pós-teste) ratificam a supremacia que, por muito tempo, destinou-se à linguagem verbal opondo-se ao crescente espaço que as imagens ocupam atualmente nos mais variados discursos.

De um modo geral, percebemos uma evolução no pós-teste, pois todos os alunos responderam à questão, o que não ocorreu no pré-teste, e 9 deles assimilaram, cada um a seu modo, que “imagens produzem e reproduzem relações sociais, comunicam fatos, divulgam eventos e interagem com seus leitores com uma força semelhante a de um texto formatado por palavras” (FERNANDES; ALMEIDA, 2008, p. 11). Dessa forma, as imagens que compõem textos multimodais não são apenas meios de entretenimento, pois elementos visuais assim como os lexicais podem ser carregados de teor discriminador. Isso explica o fato de que nenhuma escolha textual é significativamente neutra.

Após a análise das atividades de pré e pós-teste, decidimos também inserir três outras questões realizadas pelos alunos durante a etapa II de nossa metodologia, que objetivava ampliar o repertório de leitura e identificação dos elementos das charges sobre a temática da pesquisa. Observemos os quadros seguintes e os respectivos comentários.

Quadro 22 – Discursos dos alunos em relação à atividade de leitura 1

<p>TEXTOS</p> 	
<p>ALUNOS</p>	<p>ALÉM DA TEMÁTICA DA SECA, O QUE HÁ EM COMUM NA REPRESENTAÇÃO DOS NORDESTINOS (MENINO/HOMEM) NESSAS CHARGES?</p>
<p>A1</p>	<p>Os dois são nordestinos os dois tentando saber coisas que deveriam saber como o menino não sabe o que é o verde e o homem não sabe o que é chuva.</p>
<p>A2</p>	<p>O fato de eles serem nordestino e o fato de serem analfabetizados.</p>
<p>A3</p>	<p>Os dois sofrem com a falta de um elemento que pra nós parece muito comum. (plantas, vegetação, água)</p>
<p>A4</p>	<p>A falta de aprendizagem.</p>
<p>A5</p>	<p>A criança não sabe diferenciar a cor do lápis, e o homem não sabe a palavra da cruzadinha.</p>
<p>A6</p>	<p>A desnutrição, eles dois são magros e o chapéu daqui do nordeste.</p>
<p>A7</p>	<p>O fato de não saber coisas fácil.</p>
<p>A8</p>	<p>Os dois moram no mesmo local onde a seca, predomina, o jeito de se vestir o fato de não saberem coisas tão simples as cores que predominam.</p>
<p>A9</p>	<p>Os dois estão sentado com o lápis tentando descobrir alguma coisa</p>
<p>A10</p>	<p>Os dois estão tentando desenhar ou escrever coisas que eles nunca viram na vida.</p>

Fonte: elaborado pela autora, grifos nossos.

As duas charges pretendem naturalizar um dado que é socialmente construído fazendo o leitor acreditar que a seca é o elemento desestabilizador da vida social do nordestino e responsável pela pobreza que domina a região, como se esse problema estivesse presente somente no Nordeste. Conseqüentemente, o discurso construído acerca do sujeito é marcado por representações socioideológicas que o identificam como ignorante, seja ele criança ou adulto.

Verificando o quadro 22, constata-se facilmente que a estratégia utilizada pelos chargistas foi alcançada com sucesso visto que 8 dos 10 alunos apontaram a falta de conhecimento, o analfabetismo, como característica principal do nordestino. A partir dessa identificação, espera-se que os discentes rechacem tal ideia e a redesenhem de modo a favorecer o empoderamento dos moradores da região Nordeste. Assim, a educação pode contribuir para que os estudantes tornem-se agentes de mudança (JANKS, 2013).

Quadro 23 – Discursos dos alunos em relação à atividade de leitura 2

TEXTOS		
		
ALUNOS	ELEMENTO(S) EM COMUM	CARACTERIZAÇÃO DO NORDESTINO
A1, A2	ossos de gado, o sol escaldante, o aparecimento do cacto e o solo seco.	A fala, as vestes, a ignorância , humildes e tristes pela terra que não vinga mais.
A3	Todos possuem um sertão “sofrido”, sem muitos “elementos”. Casas pobres, solos ressecados, galhos secos.	Pessoas com roupas remendadas, aparências de sujas e muito tristes .
A4	O nordeste seco, chão rachado, casas de barro, sem telha, roupas.	O chapéu, as casas, a pá, o cacto, o chinelo.
A5, A6	Animais mortos, cactos e a seca.	A charge identifica o nordestino como uma pessoa cansada e sofrida .
A7	Caveiras, cactos, plantas secas, chão rachado.	As roupas, o chapéu, a fala.
A8	A seca, cactos, cabeças de boi, chão rachado, falta de água.	Modo de fala, modo de vestimento e a pouca inteligência .
A9, A10	Os cactos, as caveiras, as casas e a terra seca.	O chapéu de couro, as vestes, a fala.

Fonte: elaborado pela autora, grifos nossos.

Quanto aos elementos em comum entre as três charges, os alunos tranquilamente identificaram o cenário desolador do Nordeste em períodos de estiagem: chão rachado, terra seca, sol escaldante, casas pobres, cactos e animais mortos. No entanto, nenhum deles apontou a descoberta de água em Marte como assunto que interliga esses textos, talvez pelo desconhecimento de que se trata de uma informação verídica. Nesse caso, a linguagem verbal,

principalmente os diálogos⁷¹ entres os participantes da narrativa ficaram à margem, prevalecendo as informações visuais citadas anteriormente.

As falas “Então vamo se mudá pra lá, hõmi.” e “Pai, ainda tá muito longe de Marte?” associadas à imagem de uma família em uma carroça poderiam ter levantado questionamentos acerca da migração que, por vezes, é considerada a única solução de uma vida melhor, ou mesmo diferente, para os nordestinos. A esse respeito, Guillen (2001, p. 1) lembra que faz parte do imaginário sociocultural a figura do “migrante nordestino dentro do pau de arara, lotado de retirantes, expulso pela seca, perseguindo o sonho de uma vida melhor no Sul Maravilha [...]”.

Já em relação à identidade do nordestino, novamente, as características são de um sujeito com vestimentas humildes e aspecto de tristeza, sofrimento e ignorância. Essa construção relaciona-se à unificação como *modus operandi* da ideologia, pois relações de dominação são estabelecidas e sustentadas, no nível simbólico, através de “uma unidade que interliga os indivíduos numa identidade coletiva, independentemente das diferenças e divisões que possam separá-los” (THOMPSON, 2011, p. 86).

Parafraçando Chauí (2001, 67), façamos os seguintes questionamentos: i) como explicar que essa representação do nordestino no contexto da seca “nos apareça como natural, normal, racional, aceitável?” ii) de onde vem o obscurecimento da existência de contradições sociais no próprio Nordeste brasileiro? iii) de onde vem a aceitação da existência do Sul/Sudeste como regiões privilegiadas em detrimento das outras?

A resposta a tudo isso nos conduz à ideologia, a qual deve ser desconstruída por meio do reconhecimento desse fenômeno e da compreensão de que o seu poder não é absoluto. Desse modo, os discentes poderão investir na transformação identitária do nordestino em suas produções textuais.

5.2. Análise da prática de produção textual

Nossa prática de produção propôs que os discentes reconstruíssem, em textos multimodais inéditos, a identidade do nordestino no contexto da seca empoderando-o por meio dos conhecimentos adquiridos após contato com as teorias da ADC e da GDV.

⁷¹ “Sonda descobre evidências da existência de água em Marte! / Oxe, manda essa bichinha pra cá!”
 “Descobriram água em Marte. / Então vamo se mudá pra lá, hõmi.”
 “Pai, ainda tá muito longe de Marte?”

Em sua proposta de redesenho, Janks (2010) apoia-se no binômio “ação e reflexão” de Freire (1987) e constata a possibilidade de capacitar criticamente os jovens através de uma diversidade de textos e discursos. Nessa perspectiva, e considerando a necessidade de interligar a análise crítica de Fairclough (2001, 2003) e a multimodalidade de Kress e van Leeuwen (2006), optamos por não separar rigorosamente as categorias analíticas dos aportes teórico-metodológicos durante a leitura dos textos produzidos pelos alunos.

Para orientar a compreensão de nossas conclusões, esquematizamos, no quadro 24, as teorias utilizadas na pesquisa realçando o propósito do redesenho. Para isso, lembramos que o objeto de nossa pesquisa pertence ao gênero charge e apresenta a identidade do nordestino, permeada por relações de poder, em períodos de estiagem: características que nos permitem investigar os significados acional, representacional e identificacional da ADC. Constatando que não seria necessário trabalhar todas as categorias da GDV⁷² para atingir nosso objetivo, evidenciamos a estrutura narrativa, o contato, o valor da informação e a saliência nas estruturas imagéticas; assim, analisaremos alguns elementos das metafunções representacional, interativa e composicional da gramática visual.

Quadro 24 – Categorias de análise para a produção textual

ADC (Fairclough, 2001, 2003)	GDV (Kress e van Leeuwen, 2006)	LC (Janks, 2010)
Significado Acional <i>Gênero Textual Charge</i>	Metafunção Representacional <i>Estrutura Narrativa</i>	R E D E S E N H O
Significado Representacional <i>Discurso da Seca no Nordeste</i>	Metafunção Interativa <i>Distância Social Contato</i>	
Significado Identificacional <i>Identidade do Nordeste</i>	Metafunção Composicional <i>Valor da Informação Saliência</i>	

Fonte: elaborado pela autora.

A seguir, expomos os redesenhos selecionados para análise e as respectivas considerações embasadas nas categorias do quadro acima.

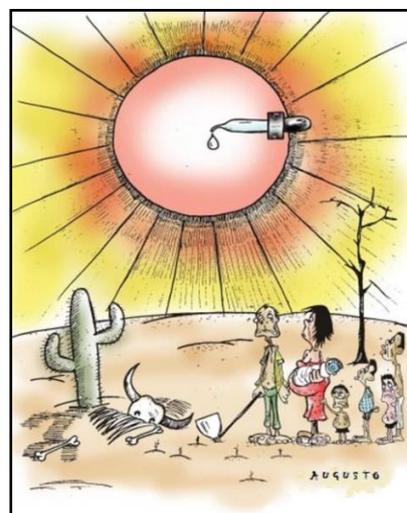
⁷² Em nossa investigação, interessam-nos os elementos da GDV que enfoquem a criticidade presente nos redesenhos dos alunos.

Figura 27 – Redesenho 1



Fonte: elaborado pelo grupo de A3 e A6.

O redesenho 1, contrariando o cenário de tristeza dos textos analisados durante as atividades (como, por exemplo, a charge ao lado⁷³), apresenta o nordestino em um grande momento de festa e celebração devido à chegada da chuva, uma das alternativas naturais para amenizar a problemática vivenciada por muitas pessoas no semiárido. Assim, com o início do inverno, a plantaço ressecada ganhará novas cores e, conseqüentemente, representará uma vida nova para os moradores da região. Característica esta que nos remete aos seguintes versos: “Chegando o tempo do inverno, tudo é amoroso e terno, sentindo o Pai Eterno sua bondade sem fim. O nosso sertão amado, estrumicado e pelado, fica logo transformado no mais bonito jardim”⁷⁴.



Nota-se que o dizente (participante que fala) traz em seu enunciado – “Aqui no sertão, quando o céu chora, a gente faz e rir” – duas figuras de linguagem: a personificação “o

⁷³ As charges que se repetem nesse momento de análise estão devidamente referenciadas no capítulo 3 e objetivam facilitar o estudo comparativo dos redesenhos dos alunos.

⁷⁴ Versos do poema *Festa da natureza*, de Patativa do Assaré e Gereba. Disponível em: <<http://www.amoremversoeprosa.com/cirandas/367festadanatureza.htm>>. Acesso em: out. 2016.

céu chora” para referir-se à água da chuva, o motivo de sua felicidade; e a antítese “o céu chora, a gente ri” para contrastar as sensações vivenciadas por ele nesse momento chuvoso. É possível fazer uma associação à religiosidade do povo nordestino, que considera a chuva como uma verdadeira bênção divina para quem sofre com longos períodos de estiagem. Por esse motivo também, as gotas d’água aparecem de maneira mais saliente e no centro da imagem, o que pode simbolizar progresso e, a partir de agora, a nova realidade do Nordeste.

Ademais, o dizente com os braços levantados, expressão de alegria e olhando diretamente para o leitor estabelece com este um contato de demanda, ou seja, uma relação de afinidade social. Nesse caso, pode-se dizer que o nordestino, ao receber a chuva, convida, de forma sedutora, os leitores a participarem de sua comemoração.

“Sustentado por valores que nos orientam sobre como conseguir uma vida melhor para todos”⁷⁵ (JANKS, 2013, p. 239), de uma maneira geral, o redesenho 1 contribui para o letramento crítico dos alunos à medida que eles reconfiguraram o modo de ver o nordestino no contexto da seca e, através da chuva, quebraram a hegemonia de miséria e pobreza da região.

Figura 28 – Redesenho 2



Fonte: elaborado pelo grupo de A4.

⁷⁵ underpinned by values that direct us regarding how to achieve a better life for all.

Já o redesenho 2, intitulado de *A independência do nordestino*, mostra explicitamente a capacidade do povo do Nordeste de conviver dignamente com os períodos de estiagem que assolam a região sem depender da assistência do governo, como se vê na charge abaixo.

Figura 29 - Charge Carro-pipa



Fonte: Blog Sorriso Pensante – Humos Gráfico e Derivados⁷⁶.

O texto dos alunos apresenta duas cenas narrativas divididas espacialmente pelo valor informacional que apresentam. Do lado esquerdo, uma mulher caminha com uma cesta em direção a sua casa: fato corriqueiro e com o qual a maioria dos leitores já está familiarizada. Do lado direito, em primeiro plano, aparece a informação-chave, aquela que fará toda a diferença no contexto visual: um homem retira água de um poço bem próximo à residência (sim, é possível ter água no semiárido). Essa imagem desmistifica a ideia de que o nordestino sofre o ano inteiro com problemas hídricos e depende de assistencialismo governamental.

Além disso, no centro da composição multimodal, há um cercado com animais e, abaixo da janela da casa, há um jardim bem cuidado – contrapondo-se ao gado morto e à plantação seca das charges anteriores – informações acessórias que reforçam as potencialidades da região como um “espaço onde é possível construir ou resgatar relações de convivência entre os seres humanos e a natureza, com base no tripé da sustentabilidade ambiental, da qualidade de vida das famílias sertanejas e do incentivo às atividades econômicas apropriadas” (SILVA, 2003, p. 376).

⁷⁶ Disponível em: < <http://www.ivancabral.com/2015/09/charge-do-dia-novo-carro-pipa.html>>. Acesso em: set. 2015.

Importante destacar, no texto, a presença de elementos que identificam o nordestino no contexto da seca, tais como: o chapéu do participante masculino, o cacto e o sol forte cuja intensidade é representada por suas rajadas e pela sombra dos participantes da narrativa.

A coerência entre os itens lexicais e imagéticos presentes no redesenho 2 colaborou para que os discentes desocultassem as crenças difundidas pela mídia de que a seca é responsável pelo subdesenvolvimento do Nordeste e, por conseguinte, contribuiu com o processo de transformação identitária do nordestino (HALL, 2015).

Desse modo, práticas de letramento realizadas por meio de discursos que abordam relações de poder reiteram a educação crítica, de Freire (1979, p. 42), para quem “os homens são seres que se superam, que vão para a frente e olham para o futuro, seres para os quais a imobilidade representa uma ameaça fatal [...]”.

Figura 30 – Redesenho 3



Fonte: elaborado pelo grupo de A1 e A7.

O redesenho 3 segue a mesma linha de raciocínio do texto anterior (redesenho 2): a perspectiva da convivência com qualidade de vida no Nordeste e, novamente, desfaz o viés determinista e simplista que condena o nordestino a uma posição de inferioridade no cenário brasileiro.

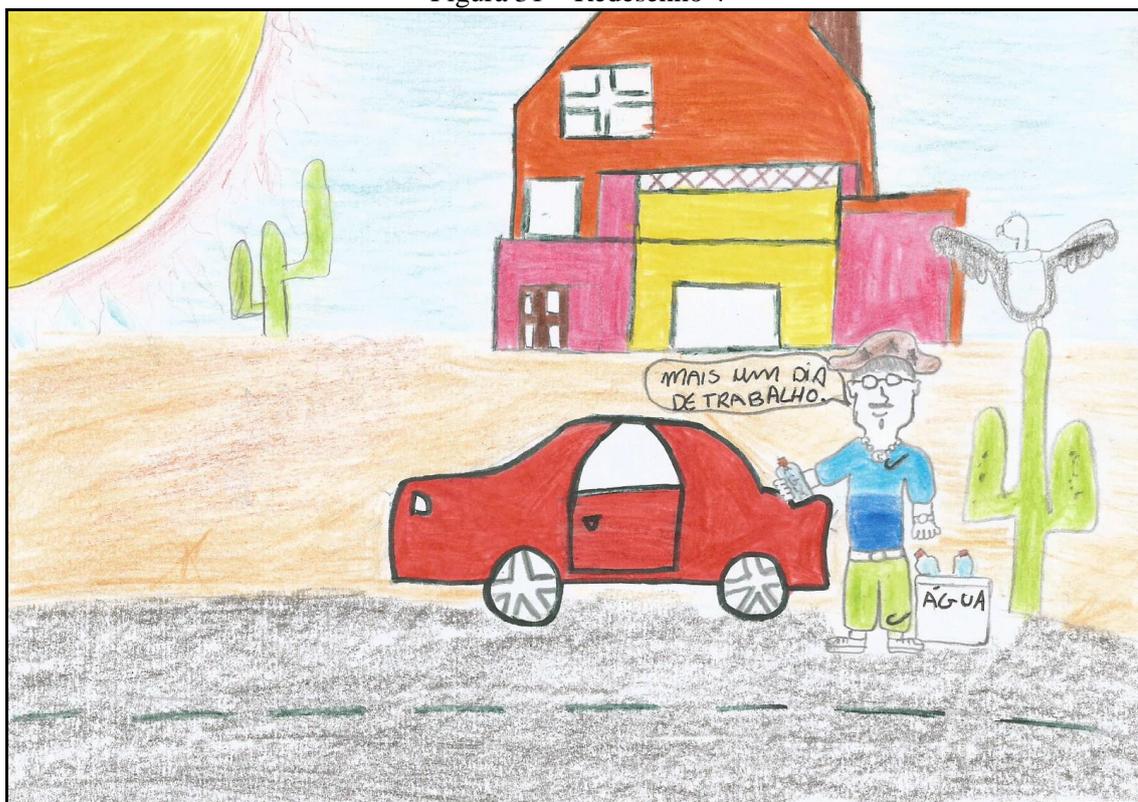
Ao afirmar “Agora tá é bam o negócio, viu!!”, o participante mais saliente da composição imagética (o cacto com cabeça de gado) utiliza-se do humor para avaliar positivamente as mudanças ocorridas na região. O advérbio “agora” e o adjetivo “bam” (bom) são os itens lexicais que, segundo Fairclough (2003), apresentam um juízo de valor acerca da identificação dos atores sociais em textos, nesse caso, dos nordestinos.

Em destaque e no lado esquerdo da imagem, há um lago que pode representar uma informação comum, já conhecida tanto pelos participantes internos quanto pelos externos da estrutura narrativa na atual situação de riqueza hídrica do semiárido. Da mesma forma, a árvore frondosa expressa abundância e o sol, nesse caso, não simboliza sofrimento para o nordestino, pelo contrário, é visto como uma necessidade básica: secar as roupas que estão no varal. Por sua vez, o lado direito traz um informe novo: a antena parabólica que há na residência corresponde à energia elétrica, desenvolvimento e progresso.

Além de constituírem as cores da bandeira do Brasil (caracterizando certo nacionalismo), o verde das plantas, o amarelo do sol e o azul do lago colaboram para a formação do clima tranquilo e harmônico da região, outrora pintada em tons tristes de cinza e marrom.

Quanto ao participante humano, podemos inferir que sua postura (olhar sereno para o lago, sorriso pequeno e mãos postas para trás) lembra o comportamento de uma pessoa que reflete sobre a própria condição anterior e atual, principalmente se a relacionarmos à fala do cacto que, do alto da imagem, tem uma visão panorâmica da satisfação e tranquilidade do nordestino no seu *habitat* natural.

Figura 31 – Redesenho 4



Fonte: elaborado pelo grupo de A9 e A10.



O redesenho 4, adjetivado com cores quentes, expressa a predisposição para o trabalho que caracteriza os nordestinos e mostra que, independente dos intempéries climáticas, nem todos se sujeitam aos programas emergenciais públicos, nem dependem das promessas políticas feitas a cada período eleitoral, como retrata a charge ao lado.

Em primeiro plano e à direita, na composição dos discentes, aparece um nordestino vendendo água na beira da estrada como tema da imagem. Ao declarar “Mais um dia de trabalho”, o participante comunica ao leitor que se trata de sua rotina diária. Nessa construção, o advérbio “mais” intensifica a ação praticada diariamente pelo dizente da narrativa.

Podemos inferir, a partir da vestimenta do personagem (tênis, bermuda, camisa, relógio, cordão, óculos e o tradicional chapéu sertanejo), que o ofício de vendedor ambulante não o inferioriza financeiramente perante nenhum outro cidadão porque lhe permite manter certo padrão de vida, fato comprovado pela presença do logotipo de uma empresa líder no mercado esportivo nas suas roupas.

Nessa situação, o sol também aparece como uma peça fundamental para o empoderamento do sujeito; pois, à proporção que o astro-rei se revela mais impiedoso, mais pessoas sentem sede e necessidade de consumir água e, como resultado, mais lucro para o vendedor. Assim, o sol é sinônimo de riqueza, diferentemente da ideia de atraso e impotência do nordestino em períodos de seca.

Elementos como a estrada, o carro e a construção luxuosa que aparece em segundo plano quebram o círculo vicioso da pobreza e acentuam a capacidade empreendedora e o desenvolvimento socioeconômico da região Nordeste.

Importante também destacar, no redesenho 4, a presença do urubu: ave carniceira associada a restos orgânicos em putrefação, o que pode lembrar o gado morto em momentos de estiagem, outro item constante nas charges, porém inexistente na situação atual da região.

Devido ao seu alto nível de adaptação às secas, mais uma vez, o cacto é pintado no texto multimodal como um dos fatores marcantes da paisagem do semiárido assim como o nordestino que, parafraseando Euclides da Cunha, é, antes de tudo, um forte.

Figura 32 – Redesenho 5



Fonte: elaborado pelo grupo de A8.

Desconstruindo a imagem de ignorância da charge ao lado, o redesenho 5 apresenta seu tema embasado no discurso da educação crítica como recurso capaz de desnaturalizar ideologias e promover mudanças efetivas na realidade do Nordeste.



A composição textual apresenta três cenas narrativas pinceladas em cores alegres que simbolizam uma tranquila convivência dos nordestinos com as cactáceas e o sol rigoroso do sertão. A primeira traz uma das paixões dos brasileiros, o futebol, que além de ser uma brincadeira extremamente comum para crianças, é um grande sonho dos meninos que vivem em todas as regiões do país. Os garotos jogando bola (um deles com chapéu de nordestino) representam um momento de lazer possível mesmo diante de um sol intenso.

Já o segundo episódio, que compõe as informações novas da imagem, mostra uma menina brincando de Amarelinha, cujo percurso objetiva chegar figurativamente ao céu, parte do trajeto que, nesse caso, equivale a um “país com igualdade”. A cena três pode ser considerada a mais importante do texto, pois reproduz um evento de letramento em sala de aula o qual pode levar os estudantes à conscientização e à crítica, meios pelos quais se atingiria o propósito da garotinha do caso anterior: igualdade.

O nome da escola, São Sebastião, reflete a crença dos nordestinos em uma força divina capaz de livrar-lhes das situações mais adversas; no entanto, nem só de religiosidade vive o morador do semiárido que compreende o Direito, uma ciência humana, como uma porta de acesso à transformação social. Tal associação ocorre devido ao diálogo entre a professora e um dos alunos da sala: “O que você quer ser quando crescer?” e “Quero ser advogado para defender o Ceará do preconceito”.

Em qualquer região do Brasil, crianças brincam, sonham com o futuro, estudam, podem concretizar seus objetivos e superar preconceitos hegemonicamente naturalizados uma vez que textos e práticas discursivas variadas auxiliam “estudantes a reescrever a si mesmos e suas situações locais ajudando-os a apresentar problemas e a atuar, frequentemente em pequena escala, para tornar o mundo um lugar mais justo” (JANKS, 2010, p.19)⁷⁷.

⁷⁷ students to rewrite themselves and their local situations by helping them to pose problems and to act, often in small ways, to make the world a fairer place.

Figura 33 – Redesenho 6



Fonte: elaborado pelo grupo de A2.

Por último, o redesenho 6 enfatiza a superação do povo nordestino contra o discurso da penúria, analfabetismo, dependência e migração. A posição alcançada pelo participante principal da narrativa sustenta a ideia de enraizamento e construção da identidade do sujeito que não se subordinou às condições socioeconômicas e/ou ambientais da região.

Novamente, a terra rachada, o intenso sol e os cactos emolduram a imagem em tons fortes para que o leitor reconheça o ambiente sobre o qual se fala: o Nordeste. A presença das gaivotas pode nos remeter à liberdade que o nordestino, assim como o morador de qualquer outra região, possui para escolher o próprio futuro, e lutar por ele, apesar das dificuldades que aparecem no caminho.

Os enunciados iniciais do diálogo entre os personagens feminino e masculino (“Bom dia, dr. Chico” / “Bom dia, dona Maria”) mostram uma situação rotineira de cordialidade entre as pessoas e reforçam a simplicidade destas pela utilização de nomes bastante comuns: Chico (Francisco) e Maria. A esse respeito, Resende e Ramalho (2014) apontam que a utilização de substantivos próprios torna-se ponto de identificação para o leitor e, de certo modo, significa uma valorização dos personagens nomeados.

Em seguida, ao exclamar “Quem diria o sr. Médico!”, D. Maria colabora com o estereótipo de imutabilidade social imposto ao nordestino pelos meios de comunicação em

geral. A expressão “quem diria” comprova que o significado e a seleção dos vocábulos são construídos socialmente e podem ser investidos de ideologia; pois, para Fairclough (2001, p. 105), “as estruturações particulares das relações entre as palavras e das relações entre os sentidos de uma palavra são formas de hegemonia”.

Por outro lado, ao declarar “Pois é, e não foi fácil.”, Dr. Chico confirma que alcançar uma posição favorável na sociedade, como a profissão de médico, é algo concreto, apesar de muitas vezes ser considerado impossível para quem vive em regiões desprestigiadas como o Nordeste brasileiro. Nessa construção linguística, a conjunção “e”, normalmente aditiva, caracteriza-se como adversativa e reforça a ideia de dificuldade (porém não de invariabilidade) encontrada pelos nordestinos.

A figura do Dr. Chico, no lado direito da imagem, associada ao hospital em destaque, local de trabalho do médico, compõem a informação central do texto e sugerem que condicionar os nordestinos a uma situação de eterna miséria devido ao problema da seca é fruto, como sugere Freire (1987) de uma consciência alienada que freia as possibilidades de êxito do sujeito.

Como todos os redesenhos dos alunos trazem estruturas narrativas, acreditamos que os nordestinos foram apresentados de corpo inteiro com bastante espaço em torno deles para facilitar a identificação e o empoderamento do sujeito, além de caracterizar, de forma mais ampla, o cenário onde as ações são executadas. De acordo com a GDV (2006), os padrões de distância social entre os participantes internos e externos nas composições multimodais podem tornar-se culturalmente convencionais ou variar segundo os objetivos dos produtores textuais.

De modo geral, ao avaliar a relação significativa e complementar entre os elementos verbais e não verbais que compuseram os seis redesenhos, constatamos a assimilação, por parte dos alunos, de que a problemática da seca é mais uma questão política que um desastre ambiental. Por isso, a convivência com qualidade de vida no Nordeste envolve “a percepção da complexidade e requer uma abordagem sistêmica do semiárido brasileiro possibilitando a compreensão das dimensões geofísica, social, econômica, política e cultural” (SILVA, 2003, p. 378).



Outra característica comum aos redesenhos contrapõe-se à ideia de migração da charge acima e desmistifica a imagem de expulsão, constantemente relacionada ao nordestino,

que o coloca na posição de vítima, incapaz de reagir às imposições históricas e estruturais da região. Nesse sentido, as reconstruções textuais empoderaram o sujeito mostrando-lhe perspectivas de transformação da terra e do homem para uma vida melhor.

Segundo Janks (2010), trabalhar com os alunos a desconstrução de textos é examinar os efeitos políticos produzidos por palavras e imagens selecionadas propositadamente para alcançar determinados sentidos. Além disso, é necessário identificar possíveis silêncios no texto, criticar os valores que lhes sustentam e revelar os pressupostos subjacentes. Por essa razão:

A educação é um processo implicado diretamente com a reprodução das relações de produção, possibilitando que estas relações ou reforcem a dominação, ou provoquem a sua mudança estrutural. Como instrumento de mediação entre as classes, a educação forma a consciência, que tanto pode aderir à ideologia vigente (mascaramento), como pode superar e desmascarar esta ideologia (JESUS, 1989, p. 29).

Em contraposição ao discurso da seca no Nordeste, mantido pela mídia e intercalado por relações de poder e miséria, a atividade de produção textual realizada em nossa prática de letramento multimodal crítico permitiu que os alunos reconstruíssem a relação interdiscursiva presente nas charges analisadas ao longo de nossa pesquisa. Vejamos alguns trechos verbais extraídos dos redesenhos que comprovam essa mudança:

Quadro 25 – Relação interdiscursiva presente nos redesenhos

Discurso da chuva	“Aqui no sertão, quando o céu chora, a gente faz é rir”
Discurso da independência	A independência do nordestino
Discurso do trabalho	“Mais um dia de trabalho”
Discurso da educação	Escola São Sebastião “O que você quer ser quando crescer?” “Quero ser advogado para defender o Ceará do preconceito.” País com igualdade.
Discurso da ascensão profissional	“Quem diria, o sr. Médico.” “Pois é, e não foi fácil.”

Fonte: elaborado pela autora.

5.3. Avaliação do grupo sobre a prática de letramento multimodal crítico

Após o levantamento dos dados, a análise das informações e a divulgação dos resultados referentes à prática de letramento multimodal crítico realizada com turmas de 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública, fizemos questão de saber a opinião dos

principais atores envolvidos nessa prática social: os alunos. Dessa forma, foi possível verificar se (ou o quanto) eles se identificam como parte integrante das transformações pedagógicas e também se compreendem as mudanças ocorridas em seus posicionamentos críticos em relação à temática da pesquisa.

Como educadores e pesquisadores, nossas atividades tentaram responder ao questionamento de Janks (2013): como uma abordagem pedagógica que leva o poder a sério pode contribuir para um mundo em que os estudantes tornem-se agentes de mudança social? Vejamos o quadro com a avaliação dos alunos.

Quadro 26 – Discursos dos alunos em relação à avaliação da prática de letramento

ALUNOS	QUAL A SUA AVALIAÇÃO SOBRE AS ATIVIDADES DE LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL REALIZADAS EM SALA? CONTRIBUÍRAM PARA VOCÊ REFLETIR CRITICAMENTE ACERCA DA IDENTIDADE DO NORDESTINO NAS CHARGES SOBRE A SECA? JUSTIFIQUE SUA RESPOSTA.
A1	Muito boa. ajudou muito no nosso desempenho em redação e nos mostrou que o nordestino não é apenas aquele “pobre coitado” que todo mundo diz ou pensa ser, é um povo de força e coragem que luta como todos . algumas vezes até mais porque ele encontra vários desafios como a seca, fome e outras coisas que não favoresem a nossa vida.
A2	Pude me aprofundar no assunto das charges, adorei as aulas e a forma de como o assunto foi passado. Para mim não retrataram como nós somos .
A3	Que nem sempre a imagem que nós temos do nordestino é a verdadeira visão sobre eles. A visão que nos temos, vem de nós, somos nós quem criamos. E que abordar esse tema é bem importante para aprender um pouco mais sobre isso.
A4	Ótimo, sim, eu não sabia tanto que vivem na seca desse jeito em várias cidades não tem água pra bebe nem para cozinha.
A5	Na minha opinião todo mundo pensa que o nordestino é pobre, morre de fome e não tem água , e além disso eles pensão que o nordeste todo não tem água e vive na miséria. Nem tudo é perfeito sabemos que nem todos tem qualidade de vida, mas sabemos que ainda temos esperança pro nordeste.
A6	Eu acho que foi de extrema importância, ajudou bastante no desempenho da sala. Sim, pois antes eu tinha essa ideia tanto exagerada como na charge e eu mudei a minha opinião.
A7	Eu acho que é muito bom por que eu aprendi mais sobre charge e a seca do nordestino. Sim!
A8	Essas atividades me ajudaram muito por que eu via a seca do nordeste de outra forma, mais depois eu vi como realmente era.
A9	Sim, contribuiu para nois ver que os nordestinos são criticados, tipo falam que aqui não tem água mais tem, falam que não sabemos ler somos burros etc , mais isso fez ver que não é verdade .
A10	Minha avaliação é ótima, muito boa. Sim eu aprendir a ver as coisas de outra forma, aprendi a criticar mais e vi que os nordestinos sofre um certo preconceito .

Fonte: elaborado pela autora, grifos nossos.

Em linhas gerais, os alunos constataram que nossa prática de letramento contribuiu significativamente para que eles desfizessem ideologias hegemonicamente naturalizadas pela mídia sobre a identidade do nordestino por meio de charges sobre a seca. O quadro anterior, exceto a resposta de A4, associado aos redesenhos mostram que nossos objetivos surtiram efeito, pois os discentes reconheceram que mudaram de opinião sobre a representação do nordestino a partir das atividades realizadas ao longo de nosso trabalho.

Ao declarar que “todo mundo pensa que o nordestino é pobre, morre de fome e não tem água” e “vi que os nordestinos sofre um certo preconceito”, A5 e A10 identificam a imagem, institucionalmente difundida pelos meios de comunicação, do sujeito que vive na região Nordeste. Por outro lado, as respostas de A1, A2 e A9, “um povo de força e coragem que luta como todos”, “não retrataram como nós somos” e “isso fez ver que não é verdade”, colaboram para o descortinamento de discursos ideológicos subjacentes às práticas sociais.

Essa consciência crítica dos alunos corrobora com as seguintes palavras de Freire (1991, p. 24): “quanto mais falamos, pensamos e analisamos o poder da ideologia, tanto mais nos tornamos ou nos podemos tornar mais fortes para lutar contra ela, experimentando-nos em novas formas de prática”.

Apesar de, em várias aulas, ouvirmos declarações como “professora, de novo esse assunto de seca”, a avaliação feita pelos estudantes, após a exibição de suas reconstruções textuais, foi extremamente positiva e reforça a necessidade de o professor de língua materna trabalhar com projetos de letramento não como uma revolução didática capaz de resolver o insucesso escolar, mas como

uma antiga prática recontextualizada pelas atuais demandas sociais, ou seja, uma alternativa que promete priorizar a inclusão, a participação e o reposicionamento identitário do aluno, favorecendo também interações de confiança, afeto e satisfação pessoal (OLIVEIRA; TINOCO, ARAÚJO, 2014, P. 13).

Em suma, a avaliação do grupo de alunos comprova que práticas sociais de leitura e escrita, com vistas à tomada de consciência dos produtores/consumidores de textos, podem intensificar o desejo de aprender, bem como favorecer o letramento crítico deles na medida em que se trabalha com gêneros textuais cujas temáticas são capazes de inseri-los na história como sujeitos participativos e não como simples expectadores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao iniciar o Profletras em novembro de 2014 (dez anos após a graduação), muitas dúvidas nos acompanhavam ao longo das viagens semanais e durante as aulas em Mossoró; no entanto, alguns propósitos sempre estiveram conosco: fazer um bom trabalho acadêmico, aperfeiçoar as práticas pedagógicas e, conseqüentemente, auxiliar no processo de ensino-aprendizagem dos nossos alunos. Enfim, é chegada a hora de avaliar os resultados desse longo e rico percurso.

Preocupada com o pouco espaço que a escola tem destinado ao estudo das imagens e, por conseguinte, ao poder discursivo que elas apresentam, nossa investigação se propôs a intervir, no contexto escolar e por meio de charges veiculadas na internet sobre a seca no Nordeste, com vistas ao letramento multimodal crítico de alunos do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública de Fortaleza (Ceará), na qual atuo como professora-regente de Língua Portuguesa.

Nesse sentido, analisar a identidade do nordestino em charges sobre a seca insere nossa pesquisa nos estudos críticos da linguagem, e suas relações transdisciplinares, a fim de colaborar com as discussões sobre discurso, mídia e poder. A esse respeito, Janks (2013) nos recorda que as diferentes disciplinas escolares têm potencial para trabalhar a linguagem mediante uma perspectiva crítica embora, muitas vezes, direcionem essa tarefa apenas aos professores de línguas.

Retornaremos agora às três questões que nortearam nossa pesquisa interventiva para averiguar as respostas encontradas.

1) Que elementos multimodais caracterizam as charges e como eles contribuem para a construção ideológica da identidade do nordestino durante a seca?

Desde os primeiros contatos com as charges que abordam o nordestino no contexto da seca, identificamos elementos verbais e não verbais que posicionam ideologicamente o morador da região Nordeste como ignorante, miserável e dependente dos benefícios governamentais.

A partir da leitura e compreensão das charges, os alunos também constataram a construção de uma identidade unificada do nordestino – em oposição à fluída e móvel identidade da qual fala Hall (2015). Diversos elementos multimodais, tais como a linguagem verbal, as cores, a caracterização do ambiente e dos participantes, assim como a fisionomia destes, contribuíram para formar o estereótipo do nordestino difundido pela mídia. Para isso,

relembremos algumas declarações dos participantes da análise: “a charge identifica o nordestino como uma pessoa cansada e sofrida”, “as roupas, o cenário seco, chão ressecado, o rapas com roupas ‘velhas’ e bem acabadas e um chapéu de nordestino”, “a fala, as vestes, a ignorância, humildes e tristes pela terra que não vinga mais”, “o marrom, a falta de vegetação, falta de vida naquele local e é a cor do cansaço e a falta de esperança”, “amarelo, simboliza o sol quente do sertão”, “o sofrimento dos nordestinos com a ‘seca’”, “a desnutrição” e “o fato de serem analfabetizados”.

2) *Como o trabalho com a ADC e com a GDV pode favorecer o letramento multimodal crítico, antes e depois do contato com essas teorias, de estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental?*

Consciente de que toda pesquisa necessita de uma boa fundamentação teórico-metodológica capaz de propiciar um direcionamento seguro para o alcance dos objetivos propostos, utilizamos a ADC, enquanto crítica, e a GDV, enquanto multimodalidade, para atingirmos, como sugere Freire (1987), uma qualitativa mudança de percepção do mundo que não se realiza fora da reflexão-ação do sujeito, nesse caso, nossos alunos.

Na medida em que a análise de discurso de Fairclough (1989, 2001, 2003) interliga a Linguística Crítica às Ciências Sociais e nos propõe um organizado caminho a ser trilhado (gênero, discurso e identidade), as etapas desenvolvidas em nossa prática de letramento facilitaram o fazer pedagógico do professor-pesquisador, no sentido de compartilhar conceitos da ADC com os estudantes, bem como modificaram positivamente o posicionamento destes em relação à seca e à identidade do nordestino.

Quanto ao caráter multimodal do gênero charge, Kress e van Leeuwen (2006, p. 20) e sua GDV, uma ferramenta crítico-analítica para as composições visuais, nos ajudaram a “ver em imagens não somente o estético e expressivo, mas a estrutura social, as dimensões políticas e comunicativas”⁷⁸.

Em razão disso e da análise das atividades de leitura/compreensão das charges, verificamos que o contato com as referidas teorias possibilitou aos discentes o reconhecimento de construções linguísticas capazes de moldar discursos e relações assimétricas de poder, fato que lhes auxiliaram na reconstrução identitária do nordestino. Tais conclusões são comprovadas com algumas respostas dos educandos: os textos trazem “um sertão ‘sofrido’, sem muitos ‘elementos’. Casas pobres, solos ressecados, galhos secos” e “a

⁷⁸ “to see in images not only the aesthetic and expressive, but also the structured social, political and communicative dimensions”.

falta de aprendizagem” dos nordestinos. Sabe-se que há “falta de água no nordeste, porque querendo ou não é uma realidade em muitos lugares”; ou seja, “as pessoas do sertão precisam de água para sobreviver”; no entanto, “os governos não acham solução para a estiagem fazem muitas promessas”. Além disso, “a charge traz uma crítica com um senso de humor e mostra a situação da seca mas com um modo exagerado e traz uma caricatura infiel ao personagem abordado”. Por essa razão, a crítica deve ser feita “para abolir a seca de um modo que tentem ajudar ou melhorar as condições no sertão o humor para que em meio a tanto sofrimento podemos ter entretenimento e ver se conseguimos chamar a atenção dos órgãos responsáveis”.

3) *De que maneira é possível empoderar o nordestino a partir da reconstrução, pelos alunos de língua materna, de charges sobre a seca?*

Como resultado da prática de letramento multimodal crítico, a atividade de reconstrução textual promoveu o empoderamento do nordestino e, portanto, significou a materialidade de nossa intervenção.

A partir da decodificação dos recursos linguísticos que compõem as charges e da identificação dos pressupostos, valores e posições ideológicas presentes nesse gênero textual, os alunos construíram novos significados ao discurso da seca e revogaram a imagem de opressão imposta ao nordestino. Assim, foi uma grata surpresa ver, nos redesenhos produzidos, o sujeito do Nordeste (criança, mulher, homem) estudando, trabalhando e vivendo dignamente com a semi-aridez, ações que diminuiriam o grau de vulnerabilidade da região e empoderaram os seus atores locais.

As ferramentas visuais e verbais utilizadas pelos estudantes comprovaram que nenhuma escolha linguística é aleatória. Por esse motivo, eles decidiram manter, em suas produções textuais, alguns elementos capazes de identificar o Nordeste, como o sol forte e o cacto, para, em oposição à ideia de atraso nacional, redesenhar o nordestino como um povo forte, criativo e apto a atingir seus propósitos, como tornar-se médico, por exemplo.

Em uma perspectiva de letramento crítico, Janks (2010) lembra que os alunos precisam ser estimulados a processar e a selecionar, entre a pluralidade de modos semióticos disponíveis, os recursos linguísticos que (re)combinados criem possibilidades de transformações e reconstruções sociodiscursivas. Acreditamos, então, que os resultados positivos obtidos com os redesenhos ilustraram que as atividades do educador crítico podem contribuir com a desconstrução de ideologias hegemonicamente impostas por diversos meios de comunicação.

Ademais, práticas de letramento engajadas em lutas por mudanças sociais conscientizam os usuários da língua a utilizarem criticamente textos verbais e não verbais em

seu cotidiano, visto que, segundo Fairclough (2001, p. 75), “o caráter do poder nas sociedades modernas está ligado aos problemas de controle das populações”, e intrinsecamente relacionado ao discurso.

Dessa forma, ao verificar tais respostas, acreditamos no êxito dos objetivos específicos da pesquisa, os quais foram: i) analisar charges sobre a seca no Nordeste identificando como os aspectos verbais e não verbais articulam-se e naturalizam discursos identitários potencialmente ideológicos; ii) comparar, através de pré e pós-teste, o nível de letramento multimodal crítico dos alunos antes e depois do contato com as teorias da Análise de Discurso Crítica (ADC) e da Gramática do Design Visual (GDV); iii) elaborar proposta de produção textual visando o redesenho da identidade do nordestino no contexto da seca.

Consideramos bastante benéfica a viabilidade de promover práticas de letramento crítico mediante o uso de materiais pedagógicos acessíveis a todos os professores, principalmente aos que trabalham na escola pública, a qual, muitas vezes, carece de recursos financeiros e tecnológicos.

Enfatizamos, também, que práticas sociais de leitura e escrita são atividades indispensáveis à criticidade e sempre passíveis de desdobramentos. Desse modo, os redeseños dos nossos alunos, embasados em teorias amplas e atuais que buscam mudanças, podem contribuir para trabalhos futuros à proporção que novas possibilidades de praxe surgem a cada ciclo concluído, tal qual a pesquisa-ação de Thiollent (2011). Notícias, cartuns, caricaturas, cartazes e tirinhas são alguns possíveis gêneros textuais com os quais poderíamos ampliar nossa investigação criando outras direções para que entidades multissemióticas, com sentidos próprios e complementares, materializassem discursos preventivos de relações desiguais de poder presentes nas charges sobre a seca no Nordeste.

Cremos, assim como Magalhães (2012, p. 29), que “transformar as práticas linguísticas deve ser, portanto, a meta de qualquer proposta de ensino de língua realmente comprometida com a educação”. Além disso, em tempos de Escola sem Partido, Reforma do Ensino Médio e Proposta de Emenda Constitucional (PEC 241), é de extrema importância que os alunos compreendam a seguinte constatação: “toda comunicação é comunicação de algo, feita de certa maneira em favor ou na defesa, sutil ou explícita, de algum ideal contra algo e contra alguém, nem sempre claramente referido” (FREIRE, 2015, p.136). Como educadores, façamos a nossa parte enquanto ainda é possível. Trabalhem, em sala de aula, com os mais variados textos, seus discursos e semioses, para intervir no letramento crítico dos jovens de modo exitoso.

Ao finalizar, aproveitamos as palavras de Oliveira, Tinoco e Santos (2014, p. 92) para dizer que o processo de construção dessa dissertação promoveu o reenquadramento da nossa imagem de professora de Língua Portuguesa para “educadora-pesquisadora-reflexiva-aprendente-membro de uma equipe e, acima de tudo, agente de letramentos, no plural”. Assim, todos nós vivenciamos sucessivos processos de mudança a fim de nos posicionarmos como seres humanos críticos e criativos.

REFERÊNCIAS

ACOSTA, M. P. T.; RESENDE, V. M. Não deu no rádio, no jornal ou na televisão: análise discursiva crítica de textos do jornal *O trecheiro*. In: OTTONI, M. A. R.; LIMA, M. C. (Orgs.). **Discursos, identidades e letramentos**: abordagens da análise de discurso crítica. São Paulo: Cortez, 2014, p. 142-172.

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

ARAUJO, R. D. **Gramática Visual**: trazendo à visibilidade imagens do livro didático de LE. In: SIGNUM: Estud. Ling., Londrina, n. 14/2, p. 61-84, dez. 2011. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/8534>>. Acesso em: jan. 2016.

ARBACH, J. M. I. **O fato gráfico**: o humor gráfico como gênero jornalístico. 246p. Tese (Doutorado em Ciências da Comunicação). Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2007. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27153/tde-22072009-182433/pt-br.php>>. Acesso em: dez. 2015.

ASA (Articulação Semiárido Brasileiro). **É no semiárido que a vida pulsa**. Disponível em: <<http://www.asabrasil.org.br/semiario>>. Acesso em: jul. 2016.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Trad. de Maria Ermanita Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12ª ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BARBIER, R. **A pesquisa-ação**. Trad. de Lucie Didio. Brasília: Líber Livros, 2004.

BARBOSA, J. R. A. **Multimodalidade e criticidade**: uma análise de textos didáticos para o Ensino Médio. In: Revista de Letras. Mossoró, v.1. n. 32, p. 62-71, 2013. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/13056/1/2013_art_jrbarbosa.pdf>. Acesso em: jan. 2016.

_____. Por uma prática de letramento crítico: leitura e produção escrita para a mudança social. In: CARVALHO, A. M. de; TAVARES, L. H. M. da C; SILVA, M. B. da. (Org.). **De linguagem e de sentidos**. Mossoró: Edições UERN, 2015, v. 1, p. 50-60.

BAZERMAN, C. Gêneros textuais, tipificação e interação. Trad. de Judith C. Hoffnagel. São Paulo: Cortez, 2005.

BRANDÃO, C. R. **Paulo Freire, educar para transformar**: fotobiografia. São Paulo: Mercado Cultural, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino: língua portuguesa / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. **Conviver**: Programa de Desenvolvimento Integrado e Sustentável do Semi-Árido. Ministério da Integração Nacional. Secretaria de Programas Regionais. Brasília, 2009. Disponível em: <http://mi.gov.br/c/document_library/get_file?uuid=5106593d-2ac0-477e-a539-632c1b5967e6&groupId=10157>. Acesso em: Jul. 2016.

BRYDON, D. Local Needs, Global Contexts: Learning New Literacies. In: MACIEL, R. F.; ARAÚJO, V. A. (Orgs). **Formação de professores de línguas**: ampliando perspectivas. Jundiaí: Paco Editora. p.93-109. Disponível em: <<http://docplayer.com.br/7974094-Diana-brydon-local-needs-global-contexts-learning-new-literacies-necessidades-locais-contextos-globais-aprendendo-novos-letramentos.html>>. Acesso em: jun. 2016.

CARVALHO, G. **A identidade do Nordeste**. In: Blog do Semiárido. 2010. Disponível em: <<https://nossosemiario.blogspot.com.br/search?q=gilmar+de+carvalho>>. Acesso em: ago. 2016.

CASTELLS, M. **O poder da identidade**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CHAUÍ, M. **O que é ideologia**. 2ª ed. São Paulo: Brasiliense. 2001.

COSTA, D. B. **Charges eletrônicas das eleições 2006**: uma análise de discurso crítica. 162 p. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade de Brasília. Brasília, 2007. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/3032/1/2007_DecioBessaCosta.pdf>. Acesso em: jun. 2016.

CHOULIARAKI, L; FAIRCLOUGH, N. **Discourse in late modernity**: rethinking critical discourse analysis. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1999.

DONDIS, D. A. **Sintaxe da linguagem visual**. Trad. de Jefherson L. Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

FAIRCLOUGH, N. **Language and power**. New York: Longman, 1989.

_____. Discurso, mudança e hegemonia. In: PEDRO, E. R. (Org.). **Análise crítica do discurso**: uma perspectiva sociopolítica e funcional. Lisboa: Caminho, 1997, p.77-104.

_____. **Discurso e mudança social**. Trad. de Izabel Magalhães. Brasília: Editora UNB, 2001.

_____. **Analyzing discourse**: textual analysis for social research. London: Routledge, 2003.

FERNANDES, J. D. C.; ALMEIDA, D. B. L. Revisitando a gramática visual nos cartazes de guerra. In: ALMEIDA, D. B. L. (Org.). **Perspectivas em análise visual**: do fotojornalismo ao blog. João Pessoa: Editora da UFPB, 2008, p. 11-31.

FISCHER, R. M. B. Foucault. In: OLIVEIRA, L. A. (Org.). **Estudos do discurso: perspectivas teóricas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013, p. 123-151.

FON, A. C. **As causas da seca nordestina**. In: Revista Superinteressante {*on-line*}. Edição 80, mai. 1994. Disponível em: <<http://super.abril.com.br/ideias/as-causas-da-seca-nordestina>>. Acesso em: jul. 2016.

FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

_____. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

_____. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 39ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 52ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. Trad. de Laura F. A. Sampaio. 5ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

GADOTTI, M. (org.). **Paulo Freire: uma biobibliografia**. São Paulo: Cortez Editora, 1996.

GASPAR, L. Seca no Nordeste brasileiro. In: **Fundação Joaquim Nabuco**. Recife, 2003. Disponível em: <http://basilio.fundaj.gov.br/pesquisaescolar./index.php?option=com_content&view=article&id=418&Itemid=1 20 7 2016>. Acesso em: jul. 2016.

GAWRYSZEWSKI, A. **Conceito de caricatura não tem graça nenhuma**. In: Domínios da Imagem. Londrina, ano I, n. 2, p. 7-26, 2008. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/dominiosdaimagem/article/view/19302>>. Acesso em: jan. 2016.

GIDDENS, A. **As consequências da modernidade**. Trad. de Raul Fiker. São Paulo: Editora Unesp, 1991.

_____. **Modernidade e identidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere - volume 1**. Trad. de Carlos N. Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

GUILLEN, A. **Seca e migração no nordeste: reflexões sobre o processo de banalização de sua dimensão histórica**. Fundação Joaquim Nabuco - Trabalhos para discussão n. 111, ago. 2001. Disponível em: <<https://periodicos.fundaj.gov.br/TPD/article/view/926/647>>. Acesso em: ago. 2016.

HALL, S. The work of representation. In: HALL, S. (org.). **Representation: Cultural representation and cultural signifying practices**. London/Thousand Oaks/New Delhi: Sage/Open University, 1997.

_____. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. de Tomaz T. Silva e Guacira L. Louro. 12ª ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

HALLIDAY, M. A. K. **An introduction to functional grammar**. 2ª ed. London: Edward Arnold, 1994.

JANKS, H. **Literacy and power**. Routledge: New York, London, 2010.

_____. **The importance of critical literacy**. In: English Teaching: Practice and Critique, v.11, n. 1, p. 150-163, may. 2012. Disponível em: < <http://hiliaryjanks.co.za/wp-content/uploads/2015/01/importance-of-cl-etpc.pdf>>. Acesso em: jun. 2016.

_____. **Critical literacy in teaching and research**. In: Education Inquiry, v. 4, n. 2, p. 225–242, jun. 2013. Disponível em: <<http://www.education-inquiry.net/index.php/edui/article/view/22071>>. Acesso em: set. 2016.

JESUS, A. T. **Educação e hegemonia no pensamento de Antonio Gramsci**. São Paulo: Cortez: Campinas, SP: Editora da Universidade de Campinas, 1989.

KATO, M. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. São Paulo: Ática, 1986.

KLEIMAN, A. B. **Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** Coleção Linguagem e letramento em foco: linguagem nas séries iniciais. Ministério da Educação. Cefiel/IEL. UNICAMP, 2005-2010.

_____. **Os estudos de letramento e a formação do professor de língua materna**. In: Linguagem em (Dis)curso – LemD. São Paulo, v. 8, n. 3, p. 487-517, set./dez. 2008. Disponível em: <http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem_Discurso/article/view/398/418>. Acesso em: mai. 2015.

KOCH, I.; VILÇA, E. V. M. **Ler e compreender os sentidos do texto**. 3ª ed. São Paulo: Contexto, 2014.

KRESS, G.; VAN LEEWEN, T. **Reading images: the grammar of visual design**. London: Routledge, 2006.

LAJOLO, M. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 6ª ed. São Paulo: Ática, 2005.

_____. ; ZILBERMAN, R. **Das tábuas da lei à tela do computador: a leitura em seus discursos**. São Paulo: Ática, 2009.

LIMA, H. **História da caricatura no Brasil**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1963.

LIMA, M. C. Discursos sobre gênero e identidade. In: OTTONI, M. A. R.; LIMA, M. C. (Orgs.). **Discursos, identidades e letramentos**: abordagens da análise de discurso crítica. São Paulo: Cortez, 2014.

MAGALHÃES, I. **Teoria crítica do discurso e texto**. In: Linguagem em (Dis)curso - LemD, Tubarão, v. 4, n. especial, p. 113-131, 2004. Disponível em: <<http://linguagem.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/linguagem-em-discurso/0403/040305.pdf>>. Acesso em: mai. 2016.

_____. **Introdução: a análise de discurso crítica**. In: D.E.L.T.A. São Paulo, Educ., v.21, n. especial, p.1-9, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44502005000300002>. Acesso em: dez. 2015.

_____. (Org.). **Discursos e práticas de letramento**: pesquisa etnográfica e formação de professores. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012.

MANGUEL, A. **Lendo imagens**: uma história de amor e ódio. Trad. Rubens Figueiredo, Rosaura Eichenberg e Cláudia Strauch. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

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

MARINGONI, G. **Humor da charge política no jornal**. In: Comunicação & Educação. São Paulo, v.7, p. 85-91, 1996. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/36269/38989>>. Acesso em: jan. 2016.

MARX, K. ; ENGELS, F. **Ideologia alemã**. Edição eletrônica. Ed. Ridendo Castigad Mores, 1999.

MIANI, R. A. **Charge: uma prática discursiva e ideológica**. In: 9ª Arte. São Paulo, v.1, n.1, p. 37-48, 2012. Disponível em: <<http://www2.eca.usp.br/nonaarte/ojs/index.php/nonaarte/article/viewFile/3/7>>. Acesso em: fev. 2016.

NASCIMENTO, R. G.; BEZERRA, F. A. S.; HEBERLE, V. M. **Multiletramentos**: iniciação à análise de imagens. In: Linguagem & Ensino, Pelotas, v. 14, n 2, p. 529-552, jul./dez. 2011. Disponível em: <<http://www.rle.ucpel.tche.br/index.php/rle/article/view/38>>. Acesso em: jan. 2016.

OLIVEIRA, D. M. **Análise crítica do discurso e letramento crítico**. In: Revista Fórum Identidades, v. 9, ano 5, p. 73-84, jan. jun. 2011. Disponível em: <<http://livrozilla.com/doc/1038803/an%C3%A1lise-cr%C3%ADtica-do-discurso-e-letramento-cr%C3%ADtico-critical>>. Acesso em: jan. 2016.

OLIVEIRA, L. A.; CARVALHO, M. A. B. Fairclough. In: OLIVEIRA, L. A. (Org.). **Estudos do discurso**: perspectivas teóricas. São Paulo: Parábola Editorial, 2013, p. 281-309.

OLIVEIRA, M. S. **Gêneros textuais e letramento**. In: RBLA, Belo Horizonte, v.10, n. 2, p. 325-345, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbla/v10n2/03.pdf>>. Acesso em: jun.2016.

_____. ; TINOCO, G. A.; SANTOS, I. B. A. **Projetos de letramento e formação de professores de língua materna**. Natal: EDUFRRN, 2014.

OTTONI, M. A. R.; LIMA, M. C. (Orgs.). **Discursos, identidades e letramentos: abordagens da análise de discurso crítica**. São Paulo: Cortez, 2014.

RABAÇA, C. A.; BARBOSA, G. **Dicionário de comunicação**. Rio de Janeiro: Codecri, 1978.

RESENDE, V. M.; RAMALHO, V. **Análise de discurso crítica**. São Paulo: Contexto, 2014.

RIANI-COSTA, C. F. **Linguagem & cartum... tá rindo do quê?** In: INTERCOM – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação, XXV Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, Salvador/BA, set. 2002. Disponível em: <<http://docslide.com.br/documents/rianni-costa-linguagem-e-cartum-ta-rindo-do-que.html>>. Acesso em: jan. 2015.

ROJO, R. H. R. Diversidade cultural e de linguagens na escola. In: **Multiletramentos na escola**. ROJO, R. H. R.; MOURA, E. (Orgs.). São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 11-31.

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

SANTOS, R. E. Riso cotidiano: as estratégias de humor nas tiras norte-americanas. In: SANTOS, R. E; ROSSETI, R. (Orgs.). **Humor e riso na cultura midiática: variações e permanências**. São Paulo: Paulinas, 2012, p. 75-100.

_____. ; VERGUEIRO, W. **Histórias em quadrinhos no processo de aprendizado: da teoria à prática**. EcoS, São Paulo, n.27, p. 81-95. Jan./abr.2012. Disponível em: <<http://repositorio.uscs.edu.br/bitstream/123456789/244/2/HIST%C3%93RIAS%20EM%20QUADRINHOS%20NO%20PROCESSO%20DE%20APRENDIZADO.pdf>>. Acesso em: dez. 2015.

SANTOS, R. R. P. **O letramento crítico e o ensino de inglês: reflexões sobre a prática do professor em formação continuada**. In: The ESPECIALIST, São Paulo, v. 34, n 1, p. 1-23, 2013. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/view/19231/14311>>. Acesso em: jan. 2016.

SANTOS, W. S. Uma leitura gramsciana: subjetividade, sujeito e formação ético-política. In: LOMBARDI, J. C.; MAGALHÃES, L. D. R.; SANTOS, W. S. (Orgs.). **Gramsci no limiar do século XXI**. Edição digital. Campinas, SP: Librum Editora, 2013, p. 102-117. Disponível em: <<http://www.editoranavegando.com/gramsci-no-limiar-do-seculo-xxi>>. Acesso em: jun. 2016.

SANTOS, Z. B. **As considerações da gramática do design visual para a constituição de textos multimodais**. In: Inter Letras, Dourados, MS, v. 2, n. 12, p. 1-13, ago. 2010/fev. 2011.

Disponível em: <http://www.unigran.br/interletras/ed_anteriores/n12/>. Acesso em: jan. 2015.

SATO, D. T. B.; JÚNIOR, J. R. L. B. (Orgs.). **Contribuições da análise de discurso crítica no Brasil: uma homenagem à Izabel Magalhães**. Campinas, SP: Pontes, 2013.

SCHNEUWLY, B. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: **Gêneros orais e escritos na escola**. SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Trad. de Roxane Rojo e Glaís S. Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p 19- 34.

SILVA, R. M. A. **Entre dois paradigmas: combate à seca e convivência com o semiárido**. In: Sociedade e Estado, Brasília, v. 18, n. 1/2, p. 361-385, jan./dez. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/se/v18n1-2/v18n1a16.pdf>>. Acesso em: jul. 2016.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

_____. **Alfabetização e Letramento**. 5ª ed. São Paulo: Contexto, 2008.

SOUZA, G. R. **Novos significados para o ensino e aprendizagem de inglês: o letramento crítico em uma turma de aceleração**. 258 p. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo horizonte, 2014. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/MGSS-9R3NER/1598m.pdf?sequence=1>>. Acesso em: jan.2016.

SOUZA, M. I. P. O. ; MACHADO, R. P. B. O verbal e não-verbal na produção dos efeitos de sentido no gênero charge. In: CRISTÓVÃO, V. L. L.; NASCIMENTO, E. L. (Orgs). **Gêneros textuais: teoria e prática II**. Palmas e União da Vitória, PR: Kaygangue, 2005, p. 59-73.

STREET, B. Eventos de letramento e práticas de letramento: teoria e prática nos novos estudos do letramento. In: Magalhães, I. (org.). **Discursos e Práticas de Letramento: pesquisa etnográfica e formação de professores**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2012, p. 69-92.

_____. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Trad. de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

SUASSUNA, J. **Semi-árido: proposta de convivência com a seca**. In: Fundação Joaquim Nabuco. Recife, 2002. Disponível em: <http://www.fundaj.gov.br/index.php?option=com_content&id=659&Itemid=376>. Acesso em: ago. 2016.

_____. **Cronologia das principais secas ocorridas no Nordeste brasileiro**. In: Blog Explorador do Sertão. Pernambuco, 2010. Disponível em: <<http://exploradordosertao.blogspot.com.br/2012/11/cronologia-das-principais-secas.html>>. Acesso em: ago. 2016.

TEIXEIRA, M. C.; ANGELO, C. M. P. **O gênero jornalístico charge no letramento escolar**. In: Revista Língua & Literatura, Frederico Westphalen, v. 12. n. 19, p. 89-107, 2010. Disponível em: <

<http://revistas.fw.uri.br/index.php/revistalinguaeliteratura/article/viewFile/147/285>>. Acesso em: dez. 2015.

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

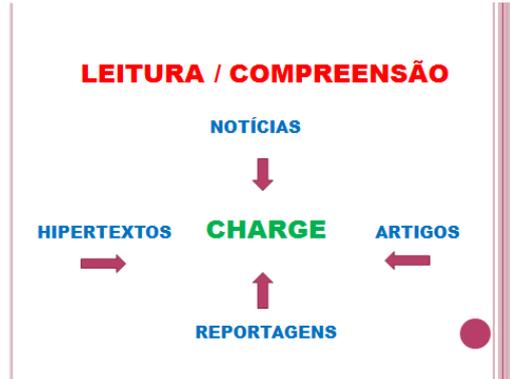
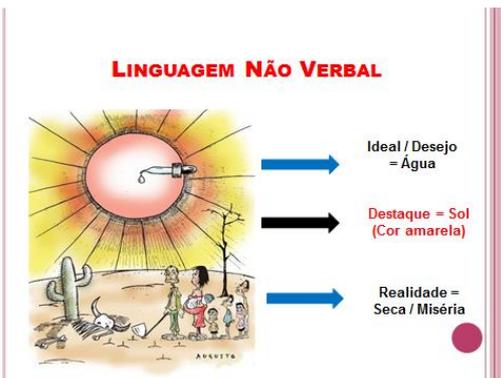
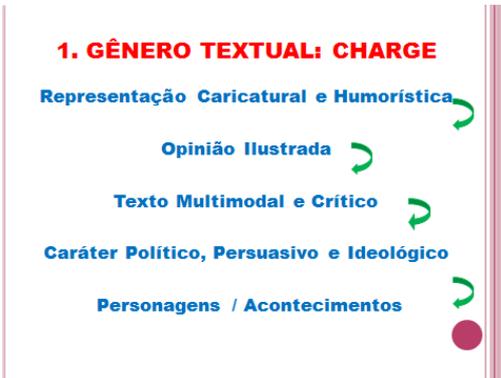
THOMPSON, J. B. **A mídia e a modernidade**. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. **Ideologia e cultura moderna**: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa. Trad. do Grupo de Estudos sobre ideologia, comunicação e representações sociais da pós-graduação do Instituto de psicologia da PUCRS. 9ª ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

TRIPP, D. **Pesquisa-ação**: uma introdução metodológica. In: Educação e Pesquisa, São Paulo, v.31 n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a09v31n3>>. Acesso em: jul. 2016

VAN LEEUWEN, T. A representação dos atores sociais. In: PEDRO, E. R. (Org.). **Análise crítica do discurso**: uma perspectiva sociopolítica e funcional. Lisboa: Caminho, 1997, p. 169-222.

APÊNDICE A - Etapa III: apresentação do arcabouço teórico



FUNÇÃO DA CHARGE

Satirizar
Denunciar
Alertar
Criticar
Coibir
Refletir
Modificar



3. IDENTIDADE



2. DISCURSO

O que / quem os discursos representam?



Nordestino
no centro
da charge
=
Núcleo da
informação

COMO O NORDESTINO É VISTO?

Que elementos ajudam nessa
construção identitária?
Por que isso acontece?
A quem interessa essa imagem?
É possível modificá-la?

2. DISCURSO

Representação do mundo na charge

Seca
Nordeste
Política
Poder
Miséria

COMO O NORDESTINO É VISTO?

Pobre
Miserável
Incapaz
Dependente de políticas públicas
Sofredor
Ignorante
Frágil
Ingênuo
[...]

3. IDENTIDADE



E VOCÊS CONCORDAM COM A IMAGEM DO
NORDESTINO APRESENTADA NAS CHARGES
EM ESTUDO? POR QUÊ?



APÊNDICE B - Etapa IV: revisão teórica



1. GÊNERO TEXTUAL: CHARGE

❖ Desenho humorístico, com ou sem legenda ou balão, veiculado pela imprensa e tendo por tema algum acontecimento atual, que comporta crítica e focaliza, por meio de caricatura, uma ou mais personagens envolvidas. Do francês *charge* (S. XII), significa carga que por extensão quer dizer que exagera o caráter de alguém ou de algo para torná-lo ridículo, representação exagerada e burlesca (HOUAISS, 2001).



1. GÊNERO TEXTUAL: CHARGE

❖ Desenho que se refere a fatos acontecidos em que agem pessoas reais, em geral conhecidas, com o propósito de denunciar, criticar e satirizar; na política, a charge é utilizada como arma retórica de combate e de divulgação de ideologias (CAGNIN, s/d apud MIANI, 2012, p. 39).

❖ Texto visual humorístico que critica uma personagem, fato ou acontecimento político específico (ROMUALDO, 2000, p. 21).



LINGUAGEM VERBAL E NÃO VERBAL



LINGUAGEM NÃO VERBAL

Lado esquerdo:
Informação já conhecida.



Destaque
Água
(Cor azul)

Lado direito:
Informação nova.

Participantes de corpo inteiro e sem olhar diretamente para o leitor = Distanciamento.

INTERTEXTUALIDADE



Relação
intertextual com
datas
comemorativas

LEITURA / COMPREENSÃO

“Nasa apresenta provas da existência de água líquida e corrente em Marte”
(UOL, São Paulo, 28/09/2015)

“Marte tem ‘córregos’ sazonais de água salgada, revela sonda da Nasa”
(G1, São Paulo, 30/09/2015)



2. DISCURSO

O que / quem os discursos representam?



FUNÇÃO DA CHARGE



Satirizar
Denunciar
Alertar
Criticar
Coibir
Refletir
Modificar

2. DISCURSO

Representação do mundo na charge

Seca
Nordeste
Política
Poder
Miséria

COMO O NORDESTINO É VISTO?

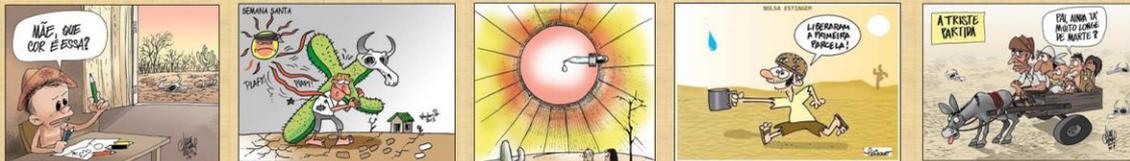
Que elementos ajudam nessa construção identitária?
Por que isso acontece?
A quem interessa essa imagem?
É possível modificá-la?

APÊNDICE C - Banner para divulgação dos resultados

RECONSTRUINDO A IDENTIDADE DO NORDESTINO A PARTIR DE CHARGES SOBRE A SECA

Projeto de Mestrado em Letras (UERN)
Professora/Mestranda Adriana Pereira

✓ De acordo com a mídia:



Ignorante, sofredor, miserável, dependente, ingênuo, migrante.

Condicionar os nordestinos a uma situação de eterna miséria devido ao problema da seca é fruto, como sugere Freire (1987) de uma consciência alienada que freia as possibilidades de êxito do sujeito.

✓ Segundo os alunos do 9º A e B (DMR 2016):



A convivência com qualidade de vida no Nordeste envolve “a percepção da complexidade e requer uma abordagem sistêmica do semiárido brasileiro possibilitando a compreensão das dimensões geofísica, social, econômica, política e cultural” (SILVA, 2003).



As reconstruções textuais dos alunos EMPODERARAM o NORDESTINO mostrando-lhe perspectivas de transformação da terra e do homem para uma vida melhor.

ANEXO A - Etapa I: pré-teste de leitura

14 • 03 • 16

Projeto de mestrado (2016): Proflétricas/UE RN
Professora Adriana Pereira
Atividade inicial - Sondagem - 9ª

Nome: A1

► A partir das observações da charge "Bomba Estiagem", responda às seguintes questões.

1. Quais as características de uma charge?

x Tornar um fato triste em motivos de piada.
x (relacionar a crise com a seca).

2. A charge em análise aborda que tema?

x a seca no lado do nordestino complica
x com a crise.

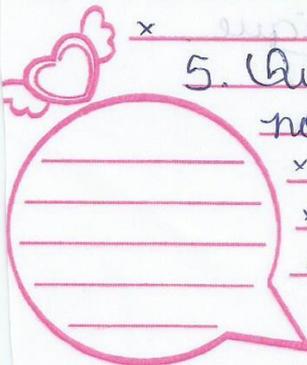
3. O que significa bomba estiagem?

4. Quantos e quais participantes você identifica na charge?

x 1 o nordestino

5. Quais informações identificam o nordestino na charge?

x A caracterização pelo vestimen-
x to e o cenário.





6. Existe ação sendo praticada? Em caso afirmativo, por que ela acontece?

x Sim, porque o nordestino está correndo para pegar uma gota d'água.

7. Qual cor predominante na imagem? O que ela pode simbolizar?

x marrom aparenta um cenário árido e abandonado.

8. Como você vê as informações da charge?

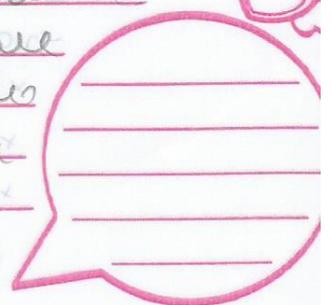
9. Identifique os elementos que representam, no charge:

a) a linguagem verbal

b) a linguagem não verbal

10. Quais informações você avalia como mais importantes na charge? Justifique.

x O "falta de água no nordeste" e "A crise porque eu acho que nos lugares que estão faltando água deveriam dar água para esses lugares."



segunda
24/03/26

Projeto de Mestrado (2026): Profletra
UERN

Professora Adriana Pereira

Atividade Inicial - Mondagem - 9ª A

Nome: A2

→ A partir da observação da charge "Bolsa Estiagem", responda às seguintes questões

01. Quais as características de uma charge?

Mostrar algo importante de uma forma engraçada.

02. A charge em análise aborda que tema?

Deca.

03. O que significa bolsa estiagem?

Como se fosse um pagamento de chuva.



A2

04. Quantos e quais participantes você identifica na charge?

4. O menino, o clima seco, a gota de chuva e a caneca.

05. Quais informações identificam o non-destino na charge?

O chapéu, o clima.

06. Existe ação sendo praticada? Em caso afirmativo, por que ela acontece?

Sim, para ele pegar água.

07. Qual a cor predominante na imagem? O que ela pode simbolizar?

Amarelo queimado, a seca.



08. Como você vê as informações da charge?

Tá faltando água ;).

09. Identifique os elementos que representam, na charge:

a. a linguagem verbal;

b. a linguagem não verbal;

10. Quais informações você avalia como mais importantes na charge? Justifique.

A frase que o menino fala. Que ele tá pagando água como pagamento.

Projeto de mestrado (2016): PROFLETRAS/UERN

Professora: Adriana Pereira

Atividade inicial - Sondagem - 9ª A

Nome: A3

Nº

→ A partir da observação da charge "Bolsa estiagem", res.

1) Quais as características de um charge?

A crítica tema, o humor que ela traz.

2) A charge em análise aborda que tema?

Bolsa estiagem.

3) O que significa Bolsa estiagem?

4) Quantos e quais participantes você identifica na charge? 1 participante.

5) Quais informações identificam o Nordeste na charge?

O chão rascado, "lençóis", o chapéu do personagem que parece um chapéu de congareiro.

6) Existe ação sendo praticada? Em caso afirmativo, por ela acontece?

Existe, por que o personagem tenta pegar a gota de água que vai cair.

7) Qual a cor predominante na imagem? o que ela pode simbolizar?

Marron claro, ela simboliza "seca" a falta d'água, deserto ou sertão

8) Como você vê as informações do charge?
com os olhos

9) Identifique os elementos que representam na charge:

a) A linguagem verbal

"

B) A linguagem não verbal.

10) Quais informações você avalia como mais importantes na charge? Justifique.

Projeto de mestrado 2016: Profletras/UEM
Professora Adriana Ferreira
Atividade Inicial-sondagem-9ºA

Nome: A4

Data: 14/03/2016

↳ A partir da observação da charge "Bolsa Estágio",
Responda as seguintes

1. Quais as características de uma charge?
a linguagem personagens

2) A charge em análise aborda que tema?
a seca no sertão

3) O que significa bolsa estágio?
Significa a chupa

4. Quantos e quais participantes você identifica na charge
4 Participantes, o homem,

5. Quais informações identificam o modesto na charge?
o fundo de imagem o jeito do homem de vest.

6) Existe ação sendo praticada? em caso afirmativo, porque ela acontece?
Sim, o homem correu com o corpo para pegar um corpo líquido

7. Qual a cor predominante na imagem? e que ela pode simbolizar?
amarelo palha, a cor do sol

8. Como você vê as informações do campo?

9) Identifique os elementos que representam, no campo:
a) a linguagem verbal

b) linguagem não verbal.

10. Quais informações você avalia como mais importantes no campo? Justifique?
o nordestino com esperança de chover, a gota de água

Português I
Projeto de Metodologia (2016): Problemas/
Atividade Inicial - Sondagem - 9º A
UERN

Nome: A5

Nº

① Quais as características de uma Charge?
Todas as charge tem humor

② A charge em análise aborda que tema?
A falta de água.

③ O que significa sofrer estiagem?
Falta de água e anos de seca.

④ Quantos e quais participantes você identifica na charge?
So' uma.

⑤ Quais informações identificam o merdestino na charge?
A alegria de ser a chuva chegando.

⑥ Existe algo sendo publicado? Em que contexto porque ele acontece?
Correndo para regar a água que está faltando.

11

7) Qual a cor predominante na imagem? E que pode simbolizar? Marron, verde escuro e meio arroxentado. Simbolizando a morte e a vida.

8) Como você vê as informações da charge? a grande estiagem e a grande falta d'água.

9) Identifique os elementos que representa, na charge!

a) a linguagem verbal;
o letrado de falar.

b) a linguagem não verbal;
a felicidade dele por causa da água.

10) Quais informações você acha mais importantes na charge? a importância da água e que falta muita falta.



Projeto de mestrado Prof Letias / UERN

Professora Adriana Perreia

Atividade sondagem - 9º Ano - F
Nº - nome - AG

→ A Partir da observação "Bolsa estrangeira"

respondo às questões

1- Quais as características de uma charge?

Todos as charges tem humor e crítica social

2- A charge em análise aborda que tema?

A falta de água

3- O que significa bolsa estrangeira?

que a população não tem direito a um pouco de água

4- Quantos e quais participantes você identifica

na charge?

2- O homem e a água

5- Quais informações identificam o humor na

charge?

O jeito da imagem seca, representa o mundo.

6- Existe ação sendo praticada? em caso afirmativo

por que ela acontece?

sim, ele está bebendo

Projeto de mestrado (2016): profletas UERN
 professora Adriana pereira
 atividade inicial sondagem 9ªA

nome: A7

77º

> A partir da observação da charge "Lulsa Esti-
 vagem" responda as seguintes ques

1º) Quais as características de uma charge?

x

x

x

2º) A charge em análise aborda que tema?

x

x

x

3º) O que significa Lula Estivagem?

x

x

x

4º) Quantos e quais participantes você indentifica na charge?

x

x 1 participante e nordestino

x

5º) Quais informações indentifica o nordestino na charge?

x o chapéu, o chinelo, a roupa

x

x



6º) Existe ação sendo praticada? em caso afirmativo, porque ela acontece?
x sim. porque ele está correndo para pegar
x uma gota de água.

7º) Qual a cor predominante da imagem? O que ela pode simbolizar?
x amarelo. simboliza o sol quente e a
x seca

8º) como você vê as informações da charge?

9º) identifique os elementos que representam na charge:

a) a linguagem verbal;

b) a linguagem não verbal;

10º) quais informações você avalia como mais importantes na charge? justifique.

x a frase e o desenho
x porque é importante





Projeto de Mestrado (2016): Profletras / Uern
 Professora Adriana Pereira
 Atividade Inicial - Sondagem - 9ª A

Nome: A8 N° Data: 14/03/1

> A partir da observação da charge "Bolsa Estiagem" responda as seguintes questões.

1. Quais as características de uma charge?

2. A charge em análise aborda que tema?

A bolsa estiagem.



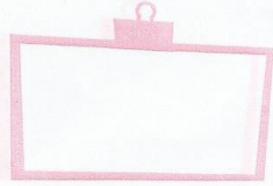
3. O que bolsa estiagem?

tema seca

4. Quantos e quais participantes você identifica na charge?

Só 1

5. Quais informações identificam o Nordeste na charge?



6. Existe água sendo praticada? Em caso afirmativo, por que ela acontece?

Sim, porque o nordestino está correndo para pegar a água.

7. Qual a cor predominante na imagem? O que ela pode simbolizar?

Amarelo, a seca.

8. Como você vê as informações da charge?

9. Identifique os elementos que representam, na charge:

a) a linguagem verbal

b) a linguagem não verbal

10 ?

14/03/16

Projeto de mestrado (2016): Pro/letas / UERN

Professora Adriana Pereira

atividade Inicial - Sondagem - 9ª A

nome: A9

➤ A partir da observação da charge "~~Bolsa~~ Bolsa Estiagem" responda às seguintes questões

1º Quais as características de uma charge?

acho que todas as charges tem algumas características um Baldeuzinho Também

2º A charge em análise aborda que tema?

acho que aborda o tema e falta de água

3º O que significa bolsa estiagem?

um Tema

4º Quantos e quais participantes você identifica na charge?

se um 10 merdesitino az...

5º Quais informações identificam o merdesitino na charge?

10 chapéu a roupa a coroa o cabelo

6º Existe ação sendo praticada? Em caso afirmativo, por que ela acontece?

21/03/14

1ª Se existe o movimento entre: conhecimento Para
Pega a gota de água

2ª Qual a cor predominante na imagem? e que ela pode simbolizar?
marrom amarelado a Estimula a boca do
nordeste

3ª Como você vê as informações da charge?

Temia - (ironia) - tanto assim? Tema

4ª Identifique os elementos que representam na charge:

a) a linguagem verbal:

b) a linguagem não verbal

10ª Quais informações você avalia como mais importantes na
charge? Justifique o Tema o cenário

21/03/2016

Porte

~~aviso~~ Projeto de Mestrado (2016) - Profletas UFRN

Professora Adriano Pereira

Atividade inicial - sondagem 9º A

Nome: AJO

Nº data 14/03/2016

▷ A partir da observação da charge "Balsa Estragem", responde às seguintes questões

1- Quais as características de uma charge
Todas as charge tem um ou um balão

2- A charge em análise aborda que tema
a escassez de água

3- O que significa balsa estragem
Uma mistura de Balsa família
com a estragem do sertão

4- Quantos e quais participantes voce identifica na charge?
Um homem falando

5- Quais informações identificam o mordente na charge?
O choque, o campo, o cano.

14/03/2016

6- Existe ação sendo praticada? Em caso afirmativo, por que da acontece?

Sim, ele corre em busca de água

7- Qual a cor predominante na imagem e que ela pode simbolizar

marrom amarelado, simboliza a seca

8- Como você vê as informações do charge?

Vê como ironia por que no nordeste está com falta de água e ele brinca como se fosse pagamento

9- Identifique os elementos que representam, na charge
a) a linguagem verbal

b) a linguagem não verbal

10- Quais informações você avalia como mais importantes na charge? Justifique.

a falta de água, por que realmente no nordeste está em escassez de água e afeta a vida de muita nordestinos.

ANEXO B - Etapa II: atividade de leitura e compreensão

ATIVIDADE DE PRODUÇÃO TEXTUAL: ANÁLISE DE CHARGES

9º ANO A

NOME: A1/A2 N° _____ DATA: 28/03/2016

Identifique, nas três charges em estudo, os itens abaixo.

✓ Participantes

1. 2 nordestinos: 1 homem e 1 mulher.
2. 3 nordestinos: 2 homem, 1 mulher (grávida) e um menino
3. Um casal de nordestinos, 4 crianças e dois animais

✓ Ação

1. escutando uma notícia
2. informando uma notícia
3. partindo

✓ Elementos mais importantes (verbais e não verbais)

1. a descoberta de água em Marte.
2. a notícia da água encontrada.
3. A partida em busca da água.

✓ Elemento(s) em comum

ossons de nada, o sol esquentando, o apareci-
mento do cacto e o solo seco.

✓ Caracterização (identidade) do nordestino

A fala, os vestes, a ignorância, humildes e
tristes pela terra que não vingou mais.

✓ Período de publicação

próximos ou um pouco de pois da comemoração
da seca em 30/09.

BOM DESEMPENHO!

ATIVIDADE DE PRODUÇÃO TEXTUAL: ANÁLISE DE CHARGES

9º ANO A

NOME: A3 Nº: _____ DATA: 28/03/2016

Identifique, nas três charges em estudo, os itens abaixo.

✓ Participantes

1. Um casal de nordestinos
2. Um casal com seu filho Nordestinos
3. Uma família de Nordestinos.

✓ Ação

1. Escutam pelo rádio, Evidências de água em Marte.
2. Um nordestino dando a notícia a sua mulher e filho.
3. Eles estão de partida à procura de Marte.

✓ Elementos mais importantes (verbais e não verbais)

1. A surpresa por saber que existe água em algum lugar
2. A felicidade pela notícia.
3. A tristeza por ver que é quase impossível achar Marte.

✓ Elemento(s) em comum

Todos possuem um sertão "sofrido", sem muitos
"elementos": casas pobres, solos ressecados, galhos secos.

✓ Caracterização (identidade) do nordestino

Pessoas com roupas remendadas, aparências de
sujas e muito tristes.

✓ Período de publicação

Em meio ao ano de 2013 à 2014, foram
períodos que as selas atacaram muito.

BOM DESEMPENHO!

ATIVIDADE DE PRODUÇÃO TEXTUAL: ANÁLISE DE CHARGES

9º ANO A

NOME: A4

Nº

DATA: 28/03/2016

Identifique, nas três charges em estudo, os itens abaixo.

✓ Participantes

1. homem e mulher nordestino
2. homem, mulher, gravida e menina sem camisa
3. homem, uma mulher, quatro filhos e cachorro e leões apertando tal conserto.

✓ Ação

1. existência a rádio
2. lendo a notícia
3. está em erro pelo "morte"

✓ Elementos mais importantes (verbais e não verbais)

1. existência do água em "morte"
2. deseleção água em "morte"
3. perguntam se está muito longe de "morte"

✓ Elemento(s) em comum

e nordestino, seco, chão rachado, casas de barro sem telha, roupas.

✓ Caracterização (identidade) do nordestino

e chapéu, as coxas, a pé, o cacto, o chimelo

✓ Período de publicação

30/09/2013

BOM DESEMPENHO!

ATIVIDADE DE PRODUÇÃO TEXTUAL: ANÁLISE DE CHARGES

9º ANO A

NOME: A5/A6

DATA: 28/03/2016

Identifique, nas três charges em estudo, os itens abaixo.

✓ Participantes

1. Radialista, homem e mulher.
2. Homem a mulher e duas crianças.
3. Homem a mulher os seus quatro filhos e os
sumentos.

✓ Ação

1. Escutando a Rádio.
2. Trazendo uma notícia mereca.
3. Indo embora.

✓ Elementos mais importantes (verbais e não verbais)

1. Os falões de fala.
2. Os falões de fala.
3. Os falões de fala e os sumentos.

✓ Elemento(s) em comum

Animais mortos, visitas e a seca.

✓ Caracterização (identidade) do nordestino

A charge identifica o nordestino como
uma pessoa cansada e sefido.

✓ Período de publicação

30.9.2013

BOM DESEMPENHO!

ATIVIDADE DE PRODUÇÃO TEXTUAL: ANÁLISE DE CHARGES

9º ANO A

NOME: A7

Nº:

DATA: 28/03/2016

Identifique, nas três charges em estudo, os itens abaixo.

✓ Participantes

1. casal
2. Homem, mulher, grávida e filha
3. Casal, 4 filhos, cachorro e o burro

✓ Ação

1. escutando as notícias
2. Homem dizendo à mulher que descobriu água em Marte
3. Viagem até Marte

✓ Elementos mais importantes (verbais e não verbais)

1. Sonda... Água em Marte, rádio
2. Avião que descobriu água em Marte, árvores secas
3. O título: A TRISTE PARTIDA, O BURRO cansado

✓ Elemento(s) em comum

Caveiras, cacto, plantas secas, chão rachado

✓ Caracterização (identidade) do nordestino

os saupês, o churrasco e o galo

✓ Período de publicação

BOM DESEMPENHO!

ATIVIDADE DE PRODUÇÃO TEXTUAL: ANÁLISE DE CHARGES

9º ANO A

NOME: A8

Nº

DATA: 28/03/2016

Identifique, nas três charges em estudo, os itens abaixo.

✓ Participantes

1. homem, mulher e locutor
2. homem, mulher e o menino
3. homem, mulher, seus 4 filhos, cachorro e o jumento

✓ Ação

1. Eles estão ouvindo uma notícia da rádio.
2. O homem está trazendo uma notícia para a esposa.
3. Família com esperança de chegar em algum lugar que tenha água.

✓ Elementos mais importantes (verbais e não verbais)

1. Verbais: falando e ouvindo rádio.
2. Verbais: O menino aborrecido com a notícia do pai.
3. Não verbais: O Bumbá comendo.

✓ Elemento(s) em comum

A seca, Cagão, Calças de lei, chão rachado, falta de água.

✓ Caracterização (identidade) do nordestino

Modo de fala, modo de vestimenta e a pouca inteligência.

✓ Período de publicação

30/09

BOM DESEMPENHO!

ATIVIDADE DE PRODUÇÃO TEXTUAL: ANÁLISE DE CHARGES

9º ANO A

NOME: Ag/A10

DATA: 28/03/2016

Identifique, nas três charges em estudo, os itens abaixo.

✓ Participantes

1. O casal e o locutor de rádio
2. O menino e os dois nordestinos
3. O burro, e a família nordestina

✓ Ação

1. Ouvindo o rádio
2. O homem corre em direção a sua família para contar o fato
3. a família está indo embora para tentar ir a morte

✓ Elementos mais importantes (verbais e não verbais)

1. O rádio, o casal, os cascos
2. a família e garotinho, casas
3. o burro a família, colmeira

✓ Elemento(s) em comum

os rádios, as colmeiras, as casas, e a terra seca

✓ Caracterização (identidade) do nordestino

o chapéu de couro, as vestes, a fala,

✓ Período de publicação

30.9.2013

BOM DESEMPENHO!

ANEXO C (Etapa IV: pós-teste leitura)

PROJETO DE MESTRADO: PROFLETRAS / UERN
PROFESSORA METRANDA: ADRIANA PEREIRA
PÓS-TESTE / 9º ANO A

NOME: A1 Nº: _____ DATA: 22 / 08 / 2016

➤ A partir da observação e análise da charge "Bolsa Estiagem", responda às seguintes questões.

1. Quais as características de uma charge?

A charge traz uma crítica com um senso de humor e mostra a situação da seca mais com um modo exagerado e traz uma caricatura infiel ao personagem abordado.

2. A charge em análise aborda que tema?

A seca no nordeste.

3. O que significa bolsa estiagem?

Bolsa de Estiagem é um valor que o nordestino deveria receber no período da seca, como um reforço financeiro.

4. Quantos e quais participantes você identifica na charge?

2, o homem e a gota d'água.

5. Quais informações identificam o nordestino na charge?

O chapéu as roupas, as sandálias tudo caracteriza o nordestino.

6. Existe ação sendo praticada? Em caso afirmativo, por que ela acontece?

Bem, o homem tenta capturar a gota d'água para que ela não caia e ele não consegue ~~pegar~~ pegá-la.

7. Qual a cor predominante na imagem? O que ela pode simbolizar?

O marrom, a falta de vegetação, falta de vida naquele local e a cor do cangaço e a falta de esperança.

8. Como você vê as informações da charge?

Elas estão todas ligadas para abordar um tema a seca e prejudicial a vida dos nordestinos e eles não recebem apoio.

9. Identifique os elementos que representam na charge:

a) a linguagem verbal;

a Escrita (o Balão da fala)

b) a linguagem não verbal.

Tudo que não é escrito como a imagem a ação e etc...

10. Quais informações você avalia como mais importantes na charge? Justifique.

a crítica para abelir a seca de um modo que tentem ajudar a melhorar as condições no sertão o humor para que em meio a tanto sofrimento podemos ter entretenimento e um de conseguimos chamar a atenção dos órgãos responsáveis.

Bom desempenho!

PROJETO DE MESTRADO: PROFLETRAS / UERN
PROFESSORA METRANDA: ADRIANA PEREIRA
PÓS-TESTE / 9º ANO A

NOME: A2 Nº DATA: 22 / 08 / 2016

➤ A partir da observação e análise da charge “Bolsa Estiagem”, responda às seguintes questões.

1. Quais as características de uma charge?

Crítica de uma forma engraçada,

2. A charge em análise aborda que tema?

Seca

3. O que significa bolsa estiagem?

recebendo o pagamento, que é a chuva, na seca.

4. Quantos e quais participantes você identifica na charge?

o menino, a gota de água e a seca em geral.

5. Quais informações identificam o nordestino na charge?

roupa esfregada, a seca, a roupa do menino.

6. Existe ação sendo praticada? Em caso afirmativo, por que ela acontece?

Sim, o menino atrás da gota de água.

7. Qual a cor predominante na imagem? O que ela pode simbolizar?

marrom, o solo seco.

8. Como você vê as informações da charge?

9. Identifique os elementos que representam na charge:

a) a linguagem verbal;

o menino falando.

b) a linguagem não verbal.

o menino correndo atrás da gota de chuva.

10. Quais informações você avalia como mais importantes na charge? Justifique.

A gota, por que é o foco principal.

Bom desempenho!

PROJETO DE MESTRADO: PROFLETRAS / UERN
PROFESSORA METRANDA: ADRIANA PEREIRA
PÓS-TESTE / 9º ANO A

NOME: A3

Nº DATA: 22/08/2016

➤ A partir da observação e análise da charge "Bolsa Estiagem", responda às seguintes questões.

1. Quais as características de uma charge?

Linguagens verbais e não verbais, cores, humor "irônica" dependendo da situação, críticas.

2. A charge em análise aborda que tema?

A falta de água no Sertão.

3. O que significa bolsa estiagem?

A palavra traz uma certa ironia, em falar Bolsa, estiagem vem da falta, então não dá pra ter uma noção de uma coisa que eles tem muito, no caso a seca.

4. Quantos e quais participantes você identifica na charge?

O rapaz da xícara e a gota de água.

5. Quais informações identificam o nordestino na charge?

As roupas o cenário, o chão ressecado, o rapaz com roupas "velhas" e bem usadas e um chapéu de nordestino.

6. Existe ação sendo praticada? Em caso afirmativo, por que ela acontece?

Existe, um rapaz tentando pegar uma gota d'água.

7. Qual a cor predominante na imagem? O que ela pode simbolizar?

O amarelo bem fraco simbolizando, calor, seca. e a gota d'água na cor azul se destaca na imagem.

8. Como você vê as informações da charge?

9. Identifique os elementos que representam na charge:

a) a linguagem verbal;

O rapaz falando: "liberaram a primeira parcela". e a palavra Bolsa estiagem, como título da charge.

b) a linguagem não verbal.

A imagem do rapaz tentando pegar a gota e o cenário em volta, mesmo que tenha poucas coisas.

10. Quais informações você avalia como mais importantes na charge? Justifique.

A reflexão que ela traz, no sentido de eles terem tão pouco, podendo dizer, a imagem traz um sentido de pouco, sem ~~de~~ ali mesmo uma certa ironia como já falei em questões anteriores.

Bom desempenho!

PROJETO DE MESTRADO: PROFLETRAS / UERN
PROFESSORA METRANDA: ADRIANA PEREIRA
PÓS-TESTE / 9º ANO _____

NOME: A4 N° _____ DATA: 22/08/2016

➤ A partir da observação e análise da charge “Bolsa Estiagem”, responda às seguintes questões.

1. Quais as características de uma charge?

Critica modificação, demonstração,

2. A charge em análise aborda que tema?

a seca no nordeste

3. O que significa bolsa estiagem?

a seca

4. Quantos e quais participantes você identifica na charge?

3, o pipô d'água, o papão e menino

5. Quais informações identificam o nordestino na charge?

O chapéu, o cacto

6. Existe ação sendo praticada? Em caso afirmativo, por que ela acontece?

sim, o menino com um espálio na mão e paga o pipô d'água

7. Qual a cor predominante na imagem? O que ela pode simbolizar?

amarelo, a seca

8. Como você vê as informações da charge?

~~essa~~ O menino passa a situação do nordestino atualmente sem água e que se alegria com uma foto d'água

9. Identifique os elementos que representam na charge:

a) a linguagem verbal;

as palavras

b) a linguagem não verbal.

o chapéu, o cacto, o pipô e o foto d'água

10. Quais informações você avalia como mais importantes na charge? Justifique.

O menino alegria com uma foto d'água

Bom desempenho!

PROJETO DE MESTRADO: PROFLETRAS / UERN
PROFESSORA METRANDA: ADRIANA PEREIRA
PÓS-TESTE / 9º ANO A

NOME: A5

DATA: 22/08/2016

➤ A partir da observação e análise da charge "Bolsa Estiagem", responda às seguintes questões.

1. Quais as características de uma charge?

Tem humor e base em crítica.

2. A charge em análise aborda que tema?

A seca do Nordeste e a falta de dinheiro.

3. O que significa bolsa estiagem?

É um benefício dado pelo governo.

4. Quantos e quais participantes você identifica na charge?

Um participante, o homem nordestino.

5. Quais informações identificam o nordestino na charge?

Que ele está ali que ao ver a água (gota).

6. Existe ação sendo praticada? Em caso afirmativo, por que ela acontece?

Sim, eles estão chorando ali que acontece por causa da falta d'água.

7. Qual a cor predominante na imagem? O que ela pode simbolizar?

O amarelo e o marrom. Significa a seca do sertão.

8. Como você vê as informações da charge?

A falta de água e a necessidade dela.

9. Identifique os elementos que representam na charge:

a) a linguagem verbal;

que apresenta falhas na charge.

b) a linguagem não verbal.

que não apresentam falhas, só a imagem.

10. Quais informações você avalia como mais importantes na charge? Justifique.

Que as pessoas do sertão precisam de água para sobreviver, os governos não oferecem solução para a estiagem fazem muitas promessas.

Bom desempenho!

PROJETO DE MESTRADO: PROFLETRAS / UERN
PROFESSORA METRANDA: ADRIANA PEREIRA
PÓS-TESTE / 9º ANO A

NOME: AG

Nº

DATA: 22/08/2016

➤ A partir da observação e análise da charge “Bolsa Estiagem”, responda às seguintes questões.

1. Quais as características de uma charge?

tem humor e ironia crítica, e pode vir com um
balão de fala

2. A charge em análise aborda que tema?

estiagem

3. O que significa bolsa estiagem?

é um benefício recebido pelo governo

4. Quantos e quais participantes você identifica na charge?

2, o menino e a água

5. Quais informações identificam o nordestino na charge?

o sotaço e o chapéu

6. Existe ação sendo praticada? Em caso afirmativo, por que ela acontece?

sim, pois que ele morreu sua mãe perde a gestão de
água

7. Qual a cor predominante na imagem? O que ela pode simbolizar?

amarelo, porque é quente

8. Como você vê as informações da charge?

9. Identifique os elementos que representam na charge:

a) a linguagem verbal;

o balão de fala

b) a linguagem não verbal.

A gestão de água e a felicidade dele

10. Quais informações você avalia como mais importantes na charge? Justifique.

o balão com as falas pois comunica o que tá
acontecendo

Bom desempenho!

PROJETO DE MESTRADO: PROFLETRAS / UERN
PROFESSORA METRANDA: ADRIANA PEREIRA
PÓS-TESTE / 9º ANO A

NOME: A7

Nº _____ DATA: 22 / 08 / 2016

➤ A partir da observação e análise da charge "Bolsa Estiagem", responda às seguintes questões.

1. Quais as características de uma charge?

o tema, os desenhos e fatos de ser engraçada é interessante.

2. A charge em análise aborda que tema?

o tema que a charge aborda é a seca que tem no sertão.

3. O que significa bolsa estiagem?

na minha opinião bolsa estiagem representa tempo de seca.

4. Quantos e quais participantes você identifica na charge?

2 - o homem e a gota d'água

5. Quais informações identificam o nordestino na charge?

o calçado, o chapéu, as roupas

6. Existe ação sendo praticada? Em caso afirmativo, por que ela acontece?

sim - o homem correndo com um copo vazio para pegar a gota d'água

7. Qual a cor predominante na imagem? O que ela pode simbolizar?

Amarelo, simboliza o sol quente do sertão

8. Como você vê as informações da charge?

9. Identifique os elementos que representam na charge:

a) a linguagem verbal;

a linguagem verbal é quando o personagem fala como "LIBERARAM A 3ª PARCELA"

b) a linguagem não verbal.

a linguagem não verbal estudo aquilo que não tem fala como a cor, o homem correndo, o local que ele está, etc...

10. Quais informações você avalia como mais importantes na charge? Justifique.

a informação importante é a seca que tem no sertão, que cai uma gota d'água do céu que o homem pega porque a seca tá grande

Bom desempenho!

PROJETO DE MESTRADO: PROFLETRAS / UERN
PROFESSORA METRANDA: ADRIANA PEREIRA
PÓS-TESTE / 9º ANO A

NOME: A8

Nº DATA: 22/08/2016

> A partir da observação e análise da charge "Bolsa Estiagem", responda às seguintes questões.

1. Quais as características de uma charge?

Personagens, tema, cor predominante.

2. A charge em análise aborda que tema?

a seca no Nordeste

3. O que significa bolsa estiagem?

a seca

4. Quantos e quais participantes você identifica na charge?

1. um menino.

5. Quais informações identificam o nordestino na charge?

a forma de como o garoto se veste e a "seca".

6. Existe ação sendo praticada? Em caso afirmativo, por que ela acontece?

Sim. pois o homem tá correndo atrás da água.

7. Qual a cor predominante na imagem? O que ela pode simbolizar?

amarelo, a seca

8. Como você vê as informações da charge?

o sofrimento dos nordestinos com a "seca"

9. Identifique os elementos que representam na charge:

a) a linguagem verbal;

a fala do personagem "kiteraram a primeira parcela".

b) a linguagem não verbal.

tudo que tem na charge.

10. Quais informações você avalia como mais importantes na charge? Justifique.

Só a alegria dele por saber que chegou "água"

Bom desempenho!

PROJETO DE MESTRADO: PROFLETRAS / UERN
PROFESSORA METRANDA: ADRIANA PEREIRA
PÓS-TESTE / 9º ANO A

NOME: AG Nº _____ DATA: 22 / 08 / 2016

➤ A partir da observação e análise da charge "Bolsa Estiagem", responda às seguintes questões.

1. Quais as características de uma charge?

Passa humor e é uma notícia de um assunto mais engraçado

2. A charge em análise aborda que tema?

a seca "Bolsa estiagem"

3. O que significa bolsa estiagem?

a charge tem bolsa estiagem de Bolsa Família tipo bolsa estiagem por que está na seca tipo uma cantilha em água

4. Quantos e quais participantes você identifica na charge?

so um participante o menino

5. Quais informações identificam o nordestino na charge?

Pelo chapéu e roupas do nordestino

6. Existe ação sendo praticada? Em caso afirmativo, por que ela acontece?

sim, o menino comendo para pegar a gota de água comendo feliz

7. Qual a cor predominante na imagem? O que ela pode simbolizar?

o marrom simbolizar a seca no nordeste

8. Como você vê as informações da charge?

Fala de humor demonstrando falando um assunto sério para ficar mais tipo fácil de entender

9. Identifique os elementos que representam na charge:

a) a linguagem verbal;

a linguagem verbal e a que ele fala e que ele está falando

b) a linguagem não verbal.

a não verbal e a que não fala so na o jeito o que ele está fazendo não falando

10. Quais informações você avalia como mais importantes na charge? Justifique.

o menino por que ele é protagonista ele é principal

Bom desempenho!

PROJETO DE MESTRADO: PROFLETRAS / UERN
PROFESSORA METRANDA: ADRIANA PEREIRA
PÓS-TESTE / 9º ANO A

NOME: ATO Nº _____ DATA: 22 / 02 / 2016

➤ A partir da observação e análise da charge “Bolsa Estiagem”, responda às seguintes questões.

1. Quais as características de uma charge?

consiste em passar informação de uma maneira humorada

2. A charge em análise aborda que tema?

A seca no nordeste e a estiagem

3. O que significa bolsa estiagem?

uma maneira humorada de mediar o projeto bolsa família

4. Quantos e quais participantes você identifica na charge?

1 homem

5. Quais informações identificam o nordestino na charge?

o chapéu, o cenário, os trajes em si

6. Existe ação sendo praticada? Em caso afirmativo, por que ela acontece?

sim, por que o homem corre para pegar a gota

7. Qual a cor predominante na imagem? O que ela pode simbolizar?

uma meio marrom, simboliza a seca no nordeste

8. Como você vê as informações da charge?

Vejo como meio que uma certa mentira, mas que é uma realidade em muitos estados.

9. Identifique os elementos que representam na charge:

a) a linguagem verbal;

balão que o homem fala

b) a linguagem não verbal.

o copo, a gota, o cacto, o homem

10. Quais informações você avalia como mais importantes na charge? Justifique.

A falta de água no nordeste, porque querendo ou não é uma realidade em muitos lugares.

Bom desempenho!