



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
FACULDADE DE ENGENHARIA, LETRAS E CIÊNCIAS SOCIAIS DO SERIDÓ
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS**

MARCOS ANTONIO DE FARIAS DANTAS

**A COMPETÊNCIA LEITORA A PARTIR DO GÊNERO TEXTUAL CHARGE: UMA
PROPOSTA DE INTERVENÇÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL**

CURRAIS NOVOS-RN

2021

MARCOS ANTONIO DE FARIAS DANTAS

**A COMPETÊNCIA LEITORA A PARTIR DO GÊNERO TEXTUAL CHARGE: UMA
PROPOSTA DE INTERVENÇÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional (PROFLETRAS), da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, *campus* de Currais Novos, como requisito para obtenção do título de Mestre em Letras.

Área de Estudo: Linguagens e Letramentos

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

Orientador: Prof. Dr. Lucélio Dantas de Aquino

CURRAIS NOVOS-RN

2021

Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN
Sistema de Bibliotecas - SISBI
Catalogação de Publicação na Fonte. UFRN - Biblioteca Setorial da Faculdade de Engenharia, Letras e Ciências
Sociais do Seridó - FELCS - Currais Novos

Dantas, Marcos Antonio de Farias.

A competência leitora a partir do gênero textual charge: uma proposta de intervenção no ensino fundamental / Marcos Antonio de Farias Dantas. - 2021.

161 f.: il. color.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Faculdade de Engenharia, Letras e Ciências Sociais do Seridó, Programa de Pós-Graduação em Mestrado Profissional em Letras. Currais Novos, RN, 2021.

Orientador: Prof. Dr. Lucélio Dantas de Aquino.

1. Leitura - Dissertação. 2. Competência leitora - Dissertação. 3. Leitura multimodal - Dissertação. 4. Gênero charge - Dissertação. I. Aquino, Lucélio Dantas de. II. Título.

RN/UF/BS - Currais Novos

CDU 028

MARCOS ANTONIO DE FARIAS DANTAS

**A COMPETÊNCIA LEITORA A PARTIR DO GÊNERO TEXTUAL CHARGE: UMA
PROPOSTA DE INTERVENÇÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – *Campus* de Currais Novos, como requisito para obtenção do título de Mestre em Letras.

Aprovada em: 22/02/2021.

Prof. Dr. Lucélio Dantas de Aquino
Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Presidente – Orientador

Profa. Dra. Josilete Alves Moreira de Azevedo
Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Membro Interno

Profa. Dra. Jaciara Limeira de Aquino
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
Membro Externo

*A Deus, razão da minha vida, a Luz que me
guia, meu refúgio em todos os momentos.
A minha mãe, Silvina de Farias Dantas, que é
meu primeiro amor, meu incentivo e que
sempre reza a Deus para me proteger e me
fortalecer em todos os momentos de minha
vida.*

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo dom da vida, por ter me iluminado, proporcionando-me força, coragem e capacidade para a realização deste trabalho. Tu és Senhor, a minha luz! Para Ele toda honra e toda glória.

Aos meus amados pais, Severino Lúcio Dantas, homem íntegro e paciente, e Silvina de Farias Dantas, meu porto seguro, incentivo e amor incondicional.

À minha sobrinha Esther Sophia, minha linda menina! Inspiração para os meus dias. Amo-te muito!

Às minhas irmãs Sivanilda, Silvaneide e Márcia, que são incentivadoras na minha jornada estudantil, oram pela minha vida, por meu êxito acadêmico e profissional e por compreenderem a minha ausência nos momentos familiares.

À minha esposa Marileide, que está sempre comigo, sendo um braço forte e uma companheira dedicada. Meu muito obrigado por todos os momentos de apoio, ajuda e de oração, rogando a Deus pela minha vida e pelas minhas conquistas acadêmicas e profissionais.

À UFRN, em particular ao campus Currais Novos-RN, meu respeito e admiração pela oportunidade de proporcionar uma formação com qualidade social e tão sonhada.

Ao professor Dr. Lucélio Dantas de Aquino, meu orientador. Exemplo de educador zeloso, exigente, apaixonado e comprometido com a docência. Agradeço por compartilhar tantos ensinamentos e por toda paciência para comigo.

À professora Dra. Josilete Alves Moreira de Azevedo, pelo acolhimento no Mestrado, por todo carinho, incentivo e pela contribuição sábia, magnífica e amável no período da qualificação. Professora exemplar, incentivadora e amante da docência. Meu reconhecimento e minha gratidão.

À Dra. Jaciara Limeira de Aquino, pela colaboração apresentada de maneira gentil, agradável e valorosa na qualificação. Reitero o meu agradecimento por ter aceitado o convite para a banca de defesa.

Às coordenadoras do Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS Rede Nacional, da UFRN/Campus Currais Novos-RN, Dra. Josilete Alves Moreira de Azevedo e Dra. Ana Maria de Oliveira Paz, pelo carinho e amizade, como também pela honrosa dedicação e apoio ao curso e aos mestrandos.

Aos professores e professoras do Mestrado, minha admiração pelas leituras teóricas, discussões, orientações e ensinamentos no decorrer do curso e por nos apontar caminhos para o exercício da docência com amor e responsabilidade social.

Aos funcionários da FELCS, em nome de Dionísio, agradeço o acolhimento e suporte durante as atividades acadêmicas.

Ao meu amigo, Renilson Nóbrega, um irmão que o Mestrado me ofereceu, muito obrigado pelas orientações, ensinamentos e pela disponibilidade de ajudar durante a minha formação. Você é homem generoso, conselheiro, incentivador e um excelente e dedicado docente.

Às minhas amigas Jaécia, Lizandra e Ruth, por compartilharmos aprendizagem e ensinamento nas aulas e nas atividades de grupo, pelas reflexivas e prazerosas conversas em todos os momentos, inclusive no intervalo para o almoço.

Aos meus amigos da quinta turma do PROFLETRAS, Currais Novos-RN, pelos conhecimentos partilhados e os vínculos construídos durante as aulas.

À Capes, pelo fomento e financiamento do Mestrado Profissional em Letras.

À professora Maria da Guia Lucena, Secretária de Educação do município de Picuí-PB, meu muito obrigado pelo apoio, carinho, apreço e pelas condições ofertadas para minha formação profissional.

Às professoras Marivânia Diniz, Fátima Cândido, Alessandra Dantas, Jaucilene Bezerra e Jailza Fernandes, equipe gestora da EMEF Ana Maria Gomes, pelo incentivo, ajuda e compreensão durante toda a minha formação no Mestrado. Grato por toda a parceria firmada.

Aos meus alunos do 9º ano B (turma 2020), muito obrigado! Com e para vocês foi possível desenvolver um trabalho de ricas discussões e muita aprendizagem. O Mestrado profissional me deu a oportunidade de ser um professor pesquisador, que busca melhorar a sua prática para ofertar um ensino de Língua Portuguesa voltado para a formação de cidadãos críticos e participativos.

Enfim, a todos que, de forma direta ou indireta, contribuíram para a realização desta pesquisa e da concretização do meu sonho. Gratidão é o que me define neste momento.

“Se é ministério, seja em ministrar; se é ensinar,
haja dedicação ao ensino.”

Romanos 12:7b

RESUMO

A leitura é uma prática social indispensável para a formação de cidadãos críticos e participantes da transformação de uma sociedade mais justa e igualitária. Nesse sentido, socialmente nos defrontamos com diversos textos constituídos de múltiplas linguagens, as quais demandam de seus leitores uma competência leitora multimodal para dar conta dos sentidos manifestados. Assim sendo, a charge apresenta-se como um dos textos multimodais capazes de contribuir para a formação de um leitor crítico e atuante. Em razão disso, a presente pesquisa tem como objetivo geral desenvolver uma intervenção pedagógica com a aplicação de uma sequência didática para aprimorar a competência leitora de textos multimodais de estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental, a partir do gênero textual charge. E como objetivos específicos: identificar os conhecimentos prévios dos alunos a respeito do gênero charge; caracterizar as dificuldades referentes à compreensão leitora dos alunos em relação ao gênero charge; reconhecer a compreensão leitora dos alunos referente à leitura do texto multimodal charge, com destaque para a intertextualidade, a intencionalidade e o humor; além de identificar os resultados alcançados pelos alunos através da aplicação da sequência didática com o gênero multimodal charge. Tomamos como referenciais desta pesquisa Marcuschi (2005, 2008), Geraldi (2012), Kleiman (1995, 2013), Koch (1997), Koch e Elias (2010), Antunes (2009, 2010, 2017), Bazerman (2006), Rojo (2002, 2004, 2015), Kress e Van Leeuwen (1996), Dionísio (2005, 2007, 2013), Vieira (2007), Teixeira (2005), Romualdo (2004), Possenti (1998), Thiollent (2011), Bortoni-Ricardo (2013), Dolz; Noverraz; Schneuwly (2010), Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) e na Base Nacional Comum Curricular (2018). A metodologia utilizada constituiu-se de uma pesquisa-ação, pois utilizamos como laboratório a nossa sala de aula, na qual professor/pesquisador e alunos são os participantes do processo de investigação científica. A pesquisa se desenvolveu através de uma intervenção pedagógica desenvolvida a partir da aplicação de uma Sequência Didática. O estudo está situado no âmbito da Linguística Aplicada, e caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa de natureza interpretativista. Em relação aos resultados, podemos afirmar que os objetivos da pesquisa foram alcançados de forma satisfatória, tendo em vista que a maioria dos alunos identificam as características da charge; reconhecem os elementos de textualidade, a saber: intertextualidade, intencionalidade e situacionalidade; identificam os contextos sociais de produção do gênero e reconhecem a importância do humor e da ironia para a construção do riso e da crítica. Assim, concluímos que, este trabalho contribuiu significativamente para o desenvolvimento da competência leitora dos alunos, a partir do gênero multimodal charge.

Palavras-chave: Leitura. Competência leitora. Leitura multimodal. Gênero charge.

ABSTRACT

Reading is an indispensable social practice for the formation of critical citizens and participants in the transformation of a more right and egalitarian society. In this way, socially we are faced with several texts made up of multiple languages, which demand from their readers a multimodal reading competence to see for the manifested meanings. Therefore, the cartoon presents itself as one of the multimodal texts capable of contributing to the formation of a critical and active reader. For this reason, this research has as general objective to develop a pedagogical intervention with the application of a didactic sequence to improve the reading competence of multimodal texts of students of the 9th grade of Elementary-middle School, based on the textual charge genre. And as specific objectives: to identify students' previous knowledge about the charge genre; to characterize the difficulties related to students' reading comprehension in relation to the charge genre; to recognize the reading comprehension of the students regarding the reading of the multimodal text, with emphasis on intertextuality, intentionality and humor; in addition to identify the results achieved by students through the application of the didactic sequence with the multimodal charge genre. We considered Marcuschi (2005, 2008), Geraldi (2012), Kleiman (1995, 2013), Koch (1997), Koch and Elias (2010), Antunes (2009, 2010, 2017), Bazerman (2006) as references for this research, Rojo (2002, 2004, 2015), Kress and Van Leeuwen (1996), Dionísio (2005, 2007, 2013), Vieira (2007), Teixeira (2005), Romualdo (2004), Possenti (1998), Thiollent (2011), Bortoni-Ricardo (2013), Dolz; Noverraz; Schneuwly (2010), National Curriculum Parameters (1998) and the National Common Curricular Base (2018). The methodology used consisted of an action research, as we use our classroom as a laboratory, in which professor / researcher and students are participants in the scientific investigation process. The research was developed through a pedagogical intervention developed from the application of a Didactic Sequence. The study is situated in the scope of the Applied Linguistics, and is characterized as a qualitative research of an interpretative nature. Regarding the results, we can say that the research objectives were achieved satisfactorily, considering that most students identify the characteristics of the cartoon; they recognize the elements of textuality, namely: intertextuality, intentionality and situationality; they identify the social contexts of production of the genre and recognize the importance of the humor and irony for the construction of laughter and criticism. Thus, we conclude that, this research contributed significantly to the development of students' reading competence, based on the multimodal charge genre.

Keywords: Reading. Reading competence. Multimodal reading. Cartoon genre.

LISTAS DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular.

CEE – Conselho Estadual de Educação.

CME – Conselho Municipal de Educação.

CNE – Conselho Nacional de Educação.

DLA – Diário de Leitura dos Alunos.

DPP – Diário da Prática Pedagógica.

EF – Ensino Fundamental.

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

LA – Linguística Aplicada.

LP – Língua Portuguesa.

MEC – Ministério da Educação.

PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais.

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica.

SD – Sequência Didática.

UEPB – Universidade Estadual da Paraíba.

UFMG – Universidade Federal de Campina Grande.

UFPE – Universidade Federal de Pernambuco.

UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

LISTAS DE FIGURAS

Figura 1: Charge de Daumier	42
Figura 2: Primeira caricatura feita no Brasil	43
Figura 3: Capa da 1ª edição da revista A Lanterna Mágica	43
Figura 4: Esquema da sequência didática	59
Figura 5: Charge - Desigualdades sociais	87
Figura 6: Charge: Eleições 2020	87
Figura 7: Charge duplicação da rodovia	95
Figura 8: Charge: Ronaldinho Gaúcho	99
Figura 9: Charge quarentena	102
Figura 10: Charge apagão no Amapá	106
Figura 11: Charge poluição dos oceanos	109
Figura 12: Charge vacinação	111

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Sequência didática a partir do gênero Charge	74
Quadro 2: O que é Charge?	76
Quadro 3: Propriedades do texto	78
Quadro 4: A Charge e seus elementos composicionais	81
Quadro 5: Categorias presentes na Charge	83
Quadro 6: Charge na sala de aula	90
Quadro 7: Gêneros jornalísticos	91
Quadro 8: Textos multimodais	93
Quadro 9: Diagnóstico inicial	96
Quadro 10: Intertextualidade - Produção inicial	100
Quadro 11: Intertextualidade - Produção final	103
Quadro 12: Intencionalidade - Produção inicial	104
Quadro 13: Intencionalidade - Produção final	107
Quadro 14: Humor na charge - Produção inicial	110
Quadro 15: Humor na charge - Produção Final	112
Quadro 16: Breve relato sobre a Charge	114

SUMÁRIO

1	CONSIDERAÇÕES INICIAIS	16
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	21
2.1	ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA	21
2.2	O TEXTO E OS ELEMENTOS DE TEXTUALIDADE	27
2.2.1	Coesão	30
2.2.2	Coerência	30
2.2.3	Intencionalidade	31
2.2.4	Aceitabilidade	31
2.2.5	Informatividade	32
2.2.6	Intertextualidade	32
2.2.7	Situacionalidade	37
2.3	GÊNEROS TEXTUAIS: DEFINIÇÃO E FUNCIONALIDADE	38
2.4	O GÊNERO CHARGE: ORIGEM, DEFINIÇÃO, FUNCIONALIDADE E CARACTERÍSTICAS	41
2.4.1	O humor na charge	46
2.4.2	A ironia na charge	47
2.5	A MULTIMODALIDADE DISCURSIVA	48
2.6	LEITURA: PRÁTICA SOCIAL INDISPENSÁVEL	51
2.6.1	As estratégias de leitura	55
2.7	SEQUÊNCIA DIDÁTICA: UMA METODOLOGIA PARA O ENSINO DA LEITURA DE CHARGES	58
3	ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	61
3.1	FUNDAMENTOS DA PESQUISA	61
3.2	AMBIENTE DA PESQUISA	62
3.3	CARACTERIZAÇÃO DOS INFORMANTES	65
3.4	A CONSTRUÇÃO DO <i>CORPUS</i>	66
3.5	PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS	69
4	CAMINHOS DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA: IDAS E VINDAS NO ENSINO DE LEITURA DA CHARGE	71
4.1	CHARGE: ONDE ESTÁ? PERCURSO DE ENCONTRO E DESENCONTROS	72
4.2	APLICAÇÃO DO QUESTIONÁRIO	73

4.3	CAMINHOS PERCORRIDOS: DESENVOLVIMENTO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA	74
5	DA AÇÃO À REFLEXÃO: ANÁLISE DOS DADOS	90
5.1	DIAGNÓSTICO: ANÁLISE DO QUESTIONÁRIO	91
5.2	PRODUÇÃO INICIAL: PRIMEIRO CONTATO COM A CHARGE	95
5.3	A INTERTEXTUALIDADE: ASPECTO SIGNIFICATIVO PARA A LEITURA DA CHARGE	98
5.4	A INTENCIONALIDADE NA CHARGE: PRODUÇÃO INICIAL	104
5.5	A INTENCIONALIDADE NA CHARGE: PRODUÇÃO FINAL	105
5.6	ASPECTOS HUMORÍSTICOS NA CHARGE: PRIMEIRA PRODUÇÃO	108
5.7	ASPECTOS HUMORÍSTICOS NA CHARGE: PRODUÇÃO FINAL	111
5.8	REFLEXÃO SOBRE A SEQUÊNCIA DIDÁTICA COM O GÊNERO CHARGE	114
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	118
	REFERÊNCIAS	122
	APÊNDICES	126
	APÊNDICE A - Termo de consentimento	126
	APÊNDICE B - Questionário de diagnóstico	127
	APÊNDICE C - Atividade 1: Primeiro contato com a charge	128
	APÊNDICE D - Slide sobre surgimento e características da charge	129
	APÊNDICE E - Atividade 2: Conhecendo a charge	135
	APÊNDICE F - Atividade 3: Elementos da textualidade	136
	APÊNDICE G - Slide sobre o gênero textual notícia	137
	APÊNDICE H - Atividade 4: Estudando a notícia	141
	APÊNDICE I - Atividade 5: Aspectos da textualidade presentes na charge	142
	APÊNDICE J - Atividade 6: Contexto de produção da charge	143
	APÊNDICE K - Atividade 7: Multimodalidade, humor e ironia	144
	APÊNDICE L - Atividade 8: O humor e a ironia	146
	APÊNDICE M - Atividade 9: Intencionalidade na charge	147
	APÊNDICE N - Atividade 10: Breve Relato sobre a charge	148
	APÊNDICE O - Sequência Didática: Charge na sala de aula	149
	ANEXOS	156
	ANEXO A - Notícia do Jornal Folha de São Paulo	156

ANEXO B - Notícia do Portal G1	157
ANEXO C – Música “Monte Castelo”, de Renato Russo	159
ANEXO D - Passagem bíblica de 1 Coríntios	160
ANEXO E - Soneto do amor	161

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A leitura é uma prática social imprescindível para o processo de ensino e aprendizagem e, por conseguinte, para a formação de cidadãos capazes de desenvolver ações que possam modificar/transformar a vida das pessoas. Partindo dessa compreensão, podemos observar a escola como instituição responsável por possibilitar ao aluno uma formação que lhe permita compreender criticamente a realidade social para nela atuar.

No entanto, para que isso aconteça, faz-se necessário que o aluno se aproprie do conhecimento, dos meios de produção e de divulgação desse conhecimento. Nesse sentido, torna-se fundamental o desenvolvimento da competência leitora do aluno, tendo em vista que, socialmente, nos deparamos com diversos textos constituídos de múltiplas linguagens, as quais demandam de seus leitores uma competência leitora multimodal para dar conta dos sentidos manifestados.

Nessa conjuntura, podemos afirmar que é compromisso da escola ofertar ao aluno as condições para que a leitura seja efetivada, ou seja, é papel da escola desenvolver a competência leitora.

Contudo, no contexto escolar, observamos as diversas dificuldades de leitura e compreensão textual apresentadas pelos alunos do Ensino Fundamental. Tal problemática, colabora para o insucesso tanto na formação de um leitor proficiente quanto nos resultados insatisfatórios evidenciados nos exames de avaliação externos, aos quais eles são submetidos.

Dados oficiais do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação – MEC, responsável pela formulação de políticas educacionais, que visam a contribuir para o desenvolvimento econômico e social do país, demonstram que o desempenho em leitura dos estudantes brasileiros ainda está distante do nível adequado e desejável.

Isso posto, salientamos que na Prova Brasil de 2017¹, dos 116 estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental da escola da rede municipal de ensino de Picuí-PB, *locus* da nossa pesquisa, submetidos à avaliação, apenas 44 atingiram o nível de aprendizado esperado e 03 alcançaram o nível avançado, ou seja, temos somente 41% dos estudantes proficientes em leitura.

¹ Dados do Boletim de Avaliação do Rendimento Escolar, produzidos pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), através da aplicação de exame externo, chamado de Prova Brasil e divulgados pelo INEP. Mais informações sobre o resultado podem ser acessadas no seguinte endereço eletrônico: <http://sistemasprovaBrasil.inep.gov.br/provaBrasilResultados/>.

Estes resultados são preocupantes e, ao mesmo tempo, reflexivos e motivadores, pois demonstram que é preciso pesquisar, debater e propor novas práticas pedagógicas que auxiliem o processo de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa, objetivando o aprimoramento da competência leitora dos estudantes brasileiros e, por conseguinte, o crescimento dos índices de proficiência leitora.

Diante disso, precisamos pensar em estratégias de leitura que contribuam para a melhoria da competência leitora dos estudantes, empregá-las na sala de aula, haja vista ser este um dos lugares ideais para o incentivo à leitura. Nesse sentido, entendemos que o professor de Língua Portuguesa pode e deve auxiliar os estudantes no desenvolvimento da competência leitora, uma vez que essa está voltada para a leitura crítica dos textos presentes na sociedade e que, na maioria das vezes, efetiva-se, basicamente, por meio de imagens e ícones. Nessa conjuntura, estão os textos multimodais, haja vista que os mesmos ganharam destaque amplo a partir do advento da *internet* e das redes sociais, embora a multimodalidade seja uma característica de todo e qualquer texto.

Para o desenvolvimento da competência leitora, a BNCC (BRASIL, 2018) sugere também o trabalho com gêneros textuais que contemplam o campo jornalístico/midiático, a saber: *reportagem, reportagem multimidiática, fotorreportagem, foto-denúncia, artigo de opinião, editorial, resenha crítica, crônica, comentário, debate, vlog, meme, charge, charge digital, political remix, anúncio publicitário, propaganda, jingle, spot, dentre outros*.

Dentre os gêneros elencados, elegemos a charge, que além de ser um texto atrativo aos olhos dos jovens por apresentar caricaturas e diversos outros elementos imagéticos, provocar o riso, propor a reflexão e discussão de temas atuais, apresenta um discurso crítico dos aspectos social, político, econômico e cultural da sociedade. Em nosso entendimento, a charge é, sobretudo, um dos textos multimodais que pode contribuir para a formação de um leitor crítico e atuante.

A escolha da charge deveu-se em virtude das dificuldades dos estudantes em: identificar as principais características do gênero; reconhecer os elementos de textualidade como a intertextualidade, a situacionalidade e a intencionalidade presentes na charge; estabelecer a relação texto/contexto a partir de aspectos políticos, histórico, cultural, econômico e social; identificar aspectos da construção de sentidos a partir dos elementos de caráter crítico e argumentativo, de inferir e justificar o efeito de humor e a ironia presentes nos textos multimodais.

As dificuldades, ora apresentadas, foram percebidas durante as aulas realizadas com atividades que exploravam a charge, porém elas ganharam destaque a partir do momento em

que aplicamos um questionário, no intuito de realizar um levantamento do conhecimento prévio sobre o gênero, como também na aplicação de uma atividade que solicitava aos alunos a realização da leitura de uma charge.

Acreditamos que o desenvolvimento da competência leitora dos alunos poderá contribuir para a formação de leitores proficientes, capazes de realizar uma intervenção social, de maneira crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas de comunicação, sejam elas escolares, cotidianas e/ou do mundo do trabalho. Dessa forma, a leitura coopera para que o leitor possa não apenas comunicar, como também acessar, disseminar informações, produzir conhecimentos e resolver problemas.

Como constatado, os estudantes participantes da pesquisa apresentaram um desempenho insatisfatório da competência leitora, assim evidenciaram os dados do INEP (BRASIL, 2017), sendo tal resultado acentuado na leitura, compreensão e interpretação de textos multimodais. Assim sendo, muitas questões norteadoras foram se evidenciando em nossas reflexões, dentre elas: Quais as dificuldades dos alunos na compreensão leitora dos textos multimodais? Os alunos identificam elementos presentes na charge que exploram os efeitos de humor e a ironia? Os alunos reconhecem os elementos de textualidade como a intertextualidade e a intencionalidade presentes na charge?

Considerando, portanto, as várias questões que se instauraram diante desse cenário, formulamos a seguinte questão de pesquisa: como promover a aquisição dos conhecimentos necessários no ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa para o processo de leitura de textos multimodais de estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental, a partir do gênero textual charge?

Em função do nosso interesse de pesquisa, definimos o seguinte objetivo geral: desenvolver uma intervenção pedagógica com a aplicação de uma sequência didática para aprimorar a competência leitora de textos multimodais de estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental, a partir do gênero textual charge. E como objetivos específicos: identificar os conhecimentos prévios dos alunos a respeito do gênero charge; caracterizar as dificuldades referentes à compreensão leitora dos alunos em relação ao gênero charge; reconhecer a compreensão leitora dos alunos referente a leitura do texto multimodal charge, com destaque para a intertextualidade, a intencionalidade e o humor; além de identificar os resultados alcançados pelos alunos através da aplicação da sequência didática com o gênero multimodal charge.

A Fundamentação firmou-se na concepção de gêneros textuais enquanto práticas sociais discursivas postuladas por Marcuschi (2005, 2008), Teixeira (2005), (2004) e Possenti (1998) embasaram a compreensão leitora do gênero textual charge. No que concerne às concepções de

texto e elementos da textualidade; leitura e escrita e as perspectivas para o ensino e aprendizagem da atividade leitora, utilizamos os estudos de Geraldi (2012), Kleiman (1995, 2013a, 2013b), Koch (1997), Koch e Elias (2010), Antunes (2009, 2010, 2017) e Bazerman (2006). Os aportes teóricos sobre multimodalidade discursiva fundamentaram-se nas concepções de Rojo (2002, 2004, 2015), Kress e Van Leeuwen (1996), Dionísio (2005, 2007, 2013) e Vieira (2007). Já o aparato metodológico teve como base a pesquisa-ação a partir de Thiollent (2011); na abordagem qualitativa, baseamo-nos em Bortoni-Ricardo (2013); na intervenção, utilizamos a sequência didática proposta por Dolz; Noverraz; Schneuwly (2010) e as orientações sobre o ensino foram referenciadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), pela BNCC (2018), entre outros.

Por fim, salientamos que o presente trabalho está organizado da seguinte forma: nas considerações iniciais estão a problemática, a justificativa, os objetivos e a importância da realização de uma intervenção pedagógica para o desenvolvimento da competência leitora de textos multimodais, especificamente o gênero textual charge.

No segundo capítulo, encontra-se a fundamentação teórica, no qual discorremos sobre o ensino de Língua Portuguesa, as concepções de linguagem, o texto e os elementos de textualidade, os gêneros textuais, com destaque para a charge, a multimodalidade discursiva, as concepções de leitura, a sequência didática e os documentos oficiais que norteiam a educação pública.

No terceiro capítulo, abordamos os aspectos metodológicos da nossa pesquisa, em que tratamos sobre a pesquisa-ação, com abordagem qualitativa interpretativista, inserida no âmbito da Linguística Aplicada. Ainda nesse capítulo, apresentamos o ambiente da pesquisa, os participantes envolvidos, a construção do *corpus* e a Sequência Didática (SD) aplicada.

No quarto capítulo, descrevemos os caminhos percorridos durante a realização da intervenção didática, no qual estão as explanações a respeito da aplicação de um questionário e a descrição detalhada de todo o desenvolvimento da Sequência Didática.

No quinto capítulo, evidenciamos a análise e discussão dos dados produzidos a partir do questionário de diagnóstico, da produção inicial, da produção intermediária e da produção final, com ênfase para os resultados obtidos na aplicação da SD desenvolvida durante a pesquisa.

No sexto e último capítulo, discorremos sobre as considerações finais, espaço em que apresentamos os resultados alcançados com base nos objetivos definidos e respondemos ao problema que motivou o desenvolvimento do presente estudo, bem como elencamos as mudanças provocadas em sala de aula a partir dos conhecimentos sistematizados no PROFLETRAS.

Por fim, apresentamos as referências, os apêndices e os anexos deste trabalho.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo, sistematizamos os conhecimentos teóricos utilizados como base de sustentação deste trabalho. Assim, discorreremos sobre o ensino de Língua Portuguesa, o texto e os elementos de textualidade, os gêneros textuais, os saberes acoplados ao gênero charge, a multimodalidade discursiva, a leitura e a sequência didática.

Tais saberes se descortinam como de suma importância, tendo em vista balizar um trabalho didático-pedagógico que ilustra uma possibilidade, dentre outras, que serve ao processo de ensino e aprendizagem de leitura e compreensão de um gênero multimodal, a exemplo do gênero textual charge.

2.1 ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

A Língua Portuguesa foi, de fato, instituída no Brasil em meados do século XVIII pelo governador Francisco Xavier de Mendonça Furtado, sob o aval do Marquês de Pombal. O objetivo era abolir a língua geral, uma mistura da língua indígena com o português, e implantar a chamada “língua do Príncipe”, isto é, o português de Portugal.

Mesmo sabendo que aconteceram diversos percalços para o ensino da Língua Portuguesa, durante todo o século XVIII e parte do século XIX, apontamos a década de 70 como uma época que apresentou profundas mudanças na educação brasileira, com indicações e práticas bem divergentes.

Foi nessa década, em pleno período do regime militar, que se apresentou uma nova estrutura do que deveria ser objeto de ensino da Língua Portuguesa. A reestruturação deu-se a partir da criação da área de Comunicação e Expressão, que incluiu as disciplinas Língua Portuguesa, Inglês, Artes e Educação Física como disciplinas responsáveis pelo desenvolvimento da capacidade de comunicação do aluno. Dessa forma, o ensino da língua passou a ser visto como um modo de manifestação dos diversos contextos de comunicação.

Mesmo ocorrendo tal mudança, permaneceu um ensino da Língua Portuguesa focado na gramática normativa, descritiva, vista como a norma padrão oficial, que ditava as regras do bem falar e do bem escrever.

Desde a década de 70, o ensino de Língua Portuguesa é centrado nas discussões sobre a necessidade de melhorar a qualidade do ensino, principalmente, no tocante ao domínio da leitura e da escrita dos alunos. Ainda nesse período, as propostas de melhoria do ensino, centravam-se na perspectiva do ensino da gramática como o mais adequado, em razão do

público-alvo que frequentava a escola e falava uma variedade linguística bem próxima da variedade tida como padrão da língua. Variedade essa, representada pelos livros didáticos, com exemplos de trechos de obras de autores famosos da literatura brasileira.

Somente na década de 80, se estabeleceram com mais densidade, as pesquisas de linguistas que desenvolveram estudos nas áreas, principalmente, da sociolinguística e psicolinguística sobre a aquisição da escrita. Tais estudos permitiram reflexões sobre a finalidade e os conteúdos do ensino da língua materna.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998, p. 18), dentre as diversas críticas que se instalaram sobre o ensino tradicional, podemos destacar:

a desconsideração da realidade e dos interesses dos alunos; a excessiva escolarização das atividades de leitura e de produção de texto; o uso do texto como expediente para ensinar valores morais e como pretexto para o tratamento de aspectos gramaticais; a excessiva valorização da gramática normativa e a insistência nas regras de exceção, com o conseqüente preconceito contra as formas de oralidade e as variedades não-padrão; o ensino descontextualizado da metalinguagem, normalmente associado a exercícios mecânicos de identificação de fragmentos linguísticos em frases soltas; a apresentação de uma teoria gramatical inconsistente – uma espécie de gramática tradicional mitigada e facilitada.

A intensificação dessas críticas desencadeou um interesse maior pela revisão do ensino da língua, com o intuito de ressignificar a noção de erro para admitir a variedade linguística, na qual os alunos estavam inseridos. Nesse aspecto, passou-se a valorizar as hipóteses linguísticas produzidas pelos alunos no processo de reflexão da linguagem a partir do trabalho com textos em situações reais, embora, não seja um compromisso unânime entre os professores de Língua Portuguesa.

Desse modo, Geraldi (2012, p. 42) menciona que “estudar a língua é, então, tentar detectar os compromissos que se criam por meio da fala e as condições que devem ser preenchidas por um falante para falar de certa forma em determinada situação concreta de interação”. Isto posto, compreendemos que o contexto e a situação comunicativa irão definir o modo de produção oral e escrita dos textos presentes na sociedade.

Atualmente, podemos afirmar que há um consenso, por parte da maioria dos pesquisadores e professores, acerca de que as práticas de ensino devem partir das situações de uso da língua, permitindo a conquista de habilidades associadas a leitura, a escuta, a oralidade e a escrita. Mas como se dá as práticas de ensino? A respeito dessa indagação, Geraldi (2012), pontua que anterior a qualquer consideração inerente à atividade de ensino em sala de aula, faz-

se necessário observar que toda e qualquer metodologia de ensino precisa ser associada a uma ação política, que leve em consideração a compreensão e a interpretação da realidade.

Discorrendo, ainda sobre o ensino, Geraldi (2012, p. 40), defende que:

Os conteúdos ensinados, o enfoque que se dá a eles, as estratégias de trabalho com os alunos, a bibliografia utilizada, o sistema de avaliação, o relacionamento com os alunos, tudo corresponderá, nas nossas atividades concretas de sala de aula, ao caminho porque optamos.

Assim, são as nossas decisões que irão definir a nossa prática pedagógica, ou seja, se estamos almejando uma perspectiva de ensino voltada para o seguimento da gramática normativa ou se iremos lecionar de forma que considere o processo interacional da língua, observando as mudanças de comportamento social, tecnológico, cultural e, por conseguinte, o linguístico.

Geraldi (2012), relata que a maioria das propostas curriculares das escolas brasileiras e os livros didáticos priorizam a gramática normativa, porém compreendemos que se faz necessário propor questões de uso linguístico através do texto e das experiências vivenciadas pelos alunos que ultrapassem à classificação gramatical.

Corroborando com essa ideia, Soares (2002, p. 173) relata:

A influência que vem sendo exercida sobre a disciplina Português concomitantemente pela Pragmática, pela Teoria da Enunciação e pela Análise do Discurso, influência fundamental, porque traz basicamente uma nova concepção de língua: uma concepção que vê a língua como enunciação, não apenas como comunicação, que, portanto, inclui as relações da língua com aqueles que a utilizam, com o contexto em que é utilizada, com as condições sociais e históricas de sua utilização.

A partir dessa premissa, é preciso pensarmos uma proposta do ensino da língua que aprecie seu uso em diferentes situações, em variados contextos sociais, contemplando a diversidade de funções, os estilos e modos de falar. Uma proposta nessa perspectiva, requer que o ensino, em sala de aula, estruture-se a partir do uso e reflexão da língua dentro das inúmeras possibilidades proporcionadas pelos contextos sociais de uma língua viva. Assim sendo, teremos um estudo da língua numa perspectiva crítica e funcional.

Essa não é uma tarefa fácil, tendo em vista a necessidade do rompimento de uma metodologia de um ensino voltada para a gramática normativa, descritiva, preocupada apenas em disponibilizar ao aluno conceitos e regras prontas, com exemplificações construídas para

explicar determinados conceitos, mas que não dão conta da multiplicidade de situações e contextos que a vida cotidiana apresenta.

Geralmente, quando falamos no ensino, Geraldi (2012) menciona que surge a pergunta: para que ensinamos o que ensinamos? A resposta para essa questão compreende uma concepção de linguagem.

De acordo com os PCN (1998, p. 19), “O domínio da linguagem, como atividade discursiva e cognitiva, e o domínio da língua, como sistema simbólico utilizado por uma comunidade linguística, são condições de possibilidade de plena participação social”.

É através da linguagem que as pessoas se comunicam, obtêm informações, opinam, argumentam, defendem pontos de vista, conhecem e constroem concepções de mundo. Desse modo, cabe à escola “a função e a responsabilidade de contribuir para garantir a todos os alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania” (PCN, idem, p. 19).

Vale salientar que é responsabilidade da escola a ampliação de atividades e situações que favoreçam o desenvolvimento da aprendizagem significativa, pois em seu papel social, ela precisa formar pessoas para o exercício pleno e consciente da cidadania.

Segundo Antunes (2009, p. 34, grifos da autora):

A complexidade do processo pedagógico impõe na verdade, o cuidado em se prever e se avaliar, reiteradamente, *concepções* (O que é a linguagem? O que é uma língua?), *objetivos* (Para que ensinamos? Com que finalidade?), *procedimentos* (Como ensinamos?) e *resultados* (O que temos conseguido?), de forma que todas as ações se orientem para um ponto comum e relevante: *conseguir ampliar as competências comunicativo, interacionais dos alunos.*

Em outras palavras, precisamos planejar sempre sem perder de vista a concepção de linguagem, os objetivos de ensino propostos, a maneira como ensinamos, ou seja, a metodologia empregada e os resultados que almejamos alcançar. Tudo isso, com o intuito de melhorar e expandir as competências sociointeracionais dos alunos.

Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais:

Pela linguagem se expressam ideias, pensamentos e intenções, se estabelecem relações interpessoais anteriormente inexistentes e se influencia o outro, alterando suas representações da realidade e da sociedade e o rumo de suas (re)ações (BRASIL, 1998, p. 20).

Nesse sentido, é através da linguagem que se constrói a língua, as interações, o propósito comunicativo, as ações da sociedade.

No que se refere às concepções de linguagem, Geraldi (2012, p. 41), aponta três:

a) *A linguagem como expressão do pensamento*: essa concepção ilumina, basicamente, os estudos tradicionais. Se concebemos a linguagem como tal, somos levados a afirmações - correntes - de que pessoas que não conseguem se expressar, não pensam.

b) *A linguagem é instrumento de comunicação*: essa concepção está ligada à teoria da comunicação e vê a língua como código (conjunto de signos que se combinam segundo regras) capaz de transmitir ao receptor certa mensagem. Em livros didáticos, é a concepção confessada nas instruções ao professor, nas introduções, nos títulos, embora em geral seja abandonada nos exercícios gramaticais.

c) *A linguagem é uma forma de interação*: mais do que possibilitar uma transmissão de informações de um emissor a um receptor, a linguagem é vista como um lugar de interação humana. Por meio dela, o sujeito que fala, pratica ações que não conseguiria levar a cabo, a não ser falando; com ela o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não preexistiam à fala.

Em outras palavras, essas três concepções equivalem às três grandes correntes dos estudos linguísticos: a gramática tradicional; o estruturalismo e o transformacionalismo; a linguística da enunciação.

Dentre as três concepções, a linguagem enquanto interação social é a que mais se aproxima do nosso trabalho, uma vez que o ensino se desenvolve a partir das relações sociais, nas quais os alunos estão inseridos. Essa concepção amplia e legitima o ensino de língua de modo socialmente produtivo e necessário, pois considera a variedade linguística de todos os alunos. Nesse sentido, cabe ao professor planejar e efetivar atividades didáticas que promovam no aluno a ação e a reflexão dos usos da língua, garantindo uma aprendizagem significativa, real e adequada às diferentes situações comunicativas.

Partindo dessa premissa, podemos dizer que interagir pela linguagem significa realizarmos uma atividade discursiva, compreendida como dizer algo a alguém, de uma maneira específica, em um contexto histórico-social e em determinada circunstância de interlocução. Com isso, podemos afirmar que o discurso se configura a partir das funções e dos intuídos do locutor e de seu interlocutor. Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998, p. 21):

[...]o discurso se organiza a partir das finalidades e intenções do locutor, dos conhecimentos que acredita que o interlocutor possua sobre o assunto, do que supõe serem suas opiniões e convicções, simpatias e antipatias, da relação de afinidade e do grau de familiaridade que têm, da posição social e hierárquica que ocupam.

São essas seleções “inconscientes” realizadas na produção do discurso, que definem as escolhas do gênero no qual o discurso irá se materializar, os procedimentos de estruturação e a

seleção de recursos linguísticos. Uma vez produzido o discurso, sua manifestação linguística ocorre por meio de textos.

No que se refere ao texto, os Parâmetros Curriculares Nacionais firmam:

O produto da atividade discursiva oral ou escrita que forma um todo significativo, qualquer que seja sua extensão, é o texto, uma sequência verbal constituída por um conjunto de relações que se estabelecem a partir da coesão e da coerência. Em outras palavras, um texto só é um texto quando pode ser compreendido como unidade significativa global. Caso contrário, não passa de um amontoado aleatório de enunciados (BRASIL, 1998, p. 21).

O texto como produto da atividade discursiva é, sem dúvidas, o objeto central do ensino de Língua Portuguesa. Assim, ele deve ser o norte inicial em sala de aula, porém não deve servir de pretexto para que se solicite ao aluno a identificação de verbos, adjetivos, substantivos, bem como a classificação de outras classes gramaticais e o estudo isolado da sintaxe. Nessa conjuntura, o ensino do texto não deve trabalhar essencialmente a metalinguagem, pois estudar a língua é, sobretudo, “[...]tentar detectar os compromissos que se criam por meio da fala e as condições que devem ser preenchidas por um falante para falar de certa forma em determinada situação concreta de interação” (GERALDI, 2012, p. 41).

Ainda sobre a concepção de texto como unidade de comunicação discursiva, ele precisa ganhar lugar de interação a partir do conhecimento de mundo do aluno, associado ao trabalho em sala de aula, tornando-se o lugar de ensino e aprendizagem, mediado pela interação professor-aluno.

Para Beaugrande (1997, *apud* MARCUSCHI, 2008, p. 72), “O texto é um evento comunicativo em que convergem ações linguísticas, sociais e cognitivas”. Esse, por sua vez, organiza-se em gêneros específicos, com propósitos comunicativos definidos e a partir das situações de produção e usos sociais.

Sobre a definição de gêneros textuais, os PCN (BRASIL, 1998, p. 21), fundamentam: “Os gêneros são, portanto, determinados historicamente, constituindo formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura. São caracterizados por três elementos: conteúdo temático, construção composicional e estilo”.

Diante do exposto, precisamos pensar o ensino da língua portuguesa a partir de atividades com diferentes gêneros textuais em contextos de uso, objetivando desenvolver no aluno habilidades de compreensão e reflexão, de modo que ele seja capaz de produzir e defender suas ideias em enunciados concretos. Desse modo, as atividades de leitura, escrita, fala e escuta

devem ser elaboradas em uma perspectiva, na qual a língua possa ser estudada como um processo dinâmico, processual, social, interativo e cognitivo.

Discorreremos, de forma mais detalhada, a respeito do texto e dos gêneros textuais, nos subtópicos seguintes.

2.2 O TEXTO E OS ELEMENTOS DE TEXTUALIDADE

Neste tópico, apresentamos o conceito de texto proposto pela Linguística Textual, doravante (LT), bem como os elementos de textualidade: coesão, coerência, intencionalidade, aceitabilidade, informatividade, intertextualidade e situacionalidade.

Segundo Marcuschi (2008, p. 71), “a comunicação linguística não ocorre em unidades isoladas, tais como fonemas, morfemas ou palavras soltas, mas através de unidades maiores, chamadas de texto”. Na tentativa de conceituá-lo, Marcuschi (2008, p. 72), diz que ele pode ser visto como um tecido estruturado, uma entidade significativa, uma entidade de comunicação e um artefato sócio-histórico.

Nesta perspectiva, podemos afirmar que o texto é uma entidade comunicativa com uma unidade de sentido. Contudo, essa conceituação, quase que por unanimidade entre os linguistas, é resultado de um processo de construção percorrido ao longo da história da LT.

Koch (1997), relata que as concepções de texto acompanharam a história da LT, assumindo diversas formas teóricas, entre as quais se pode destacar:

1. Texto como frase complexa (fundamentação gramatical);
2. Texto como expansão tematicamente centrada de macroestruturas (fundamentação semântica);
3. Texto como signo complexo (fundamentação semiótica)
4. Texto como ato de fala complexo (fundamentação pragmática);
5. Texto como discurso “congelado” – produto acabado de uma ação discursiva (fundamentação discursivo-pragmática);
6. Texto como meio específico de realização da comunicação verbal (fundamentação comunicativa);
7. Texto como verbalização de operações e processos cognitivos (fundamentação cognitivista).

Após apresentar de forma sucinta as setes concepções de texto, Koch (1997, p. 22), afirma uma posição em relação ao conceito de texto. Para esta autora, “o texto pode ser concebido como resultado parcial de nossa atividade comunicativa, compreendendo processos,

operações e estratégias que têm lugar na mente humana, e que são postos em ação em situações concretas de interação social”.

Desse modo, o texto é produto da atividade comunicativa, construído a partir da interação entre os sujeitos e os diversos contextos históricos e sociais.

Como vimos, Marcuschi (2008), Beaugrande (1997) e Koch (1997) compactuam de uma mesma compreensão quando elegem a concepção sócio-interacional para discorrer sobre a conceituação de texto.

Podemos afirmar, portanto, que o texto é o objeto central do ensino de língua portuguesa.

Segundo Antunes (2010, p. 30-31):

A textualidade não ocorre de maneira abstrata, mas acontece sob a forma concreta de textos, linguística e socialmente tipificados. Recorremos a um texto com alguma pretensão comunicativa, ou seja, todo texto é expressão de algum propósito comunicativo. Caracteriza-se, portanto, como uma atividade funcional, no sentido de que a ele recorremos com finalidade, com um objetivo específico. Assim, tudo que falamos tem uma intenção.

Dessa forma, o texto é uma unidade constituída de sintaxe, semântica e pragmática, ou seja, um evento comunicativo, no qual ocorrem, concomitantemente, atos linguísticos, sociais e cognitivos. Para Marcuschi (2008, p. 23), “não existe um uso significativo da língua fora das inter-relações pessoais e sociais situadas”, ou seja, o ato comunicativo, que se materializa sempre em textos, irá envolver um locutor, um interlocutor e uma situação comunicativa.

Nesse sentido, estudiosos como Koch e Elias (2010) propõem um ensino pautado na concepção interacional (dialógica) da língua, pois quem escreve e quem lê são vistos como construtores sociais ativos do texto. É essa concepção, que acreditamos ser primordial para o ensino do texto na escola, pois ela possibilita aos alunos a realização de ações de linguagem, quer pela leitura, quer pela escrita, da maneira adequada, ativando os conhecimentos linguísticos, textuais e discursivos necessários.

Esses conhecimentos, com base em Koch e Elias (2010) e Antunes (2010), podem ser divididos em quatro grandes conjuntos, a saber:

- a) *Conhecimento linguístico*, compreendido como o conhecimento da ortografia, da gramática e do léxico da língua;
- b) *Conhecimento de mundo* ou *conhecimento enciclopédico*: refere-se às coisas que se encontram armazenadas em nossa memória. Conhecimentos que ouvimos falar ou que lemos ou que adquirimos em vivências nos grupos aos quais pertencemos;

c) *Conhecimento textual* referente a modelos globais de texto. Configura-se através da composição, do conteúdo, do estilo, da função e do suporte. São modelos relativamente estáveis, chamados de gêneros textuais, que se encontram em tipos, marcados por características linguísticas e estruturais, definidos como tipos textuais.

d) *Conhecimento interacional* ou *sociointeracional*, concebido a partir do saber sobre a realização social das ações verbais ou na maneira como as pessoas devem se comportar para interagir nas diversas situações sociais.

Esses conhecimentos devem compor as metodologias tanto da produção textual quanto da leitura. Na leitura, o conhecimento prévio é um item indispensável à compreensão do texto. Durante a leitura, o aluno formula hipóteses, testa e verifica quais se confirmam. Para que essa estratégia se consolide, o aluno faz uso dos conhecimentos prévios que detêm. Esses conhecimentos podem ser classificados em linguísticos, textuais e de mundo.

Segundo Pietri (2007), a elaboração de hipóteses e a interação dos conhecimentos linguísticos, textuais e de mundo, para a construção do sentido do texto, é uma atividade que percorre todo o processo de leitura. Neste aspecto, para que o aluno possa adquirir o conhecimento a respeito do processo de leitura é preciso oferecer inúmeras possibilidades de aprender a ler, usando os procedimentos que os bons leitores utilizam.

Evidenciando o ensino da língua centrado no texto, vamos discorrer um pouco sobre os critérios de textualização. Ressaltamos, inicialmente, que eles não podem ser vistos como estanques e independentes. A conceituação tem o intuito de facilitar a compreensão dos aspectos que colaboram para a leitura e produção do texto, porém, precisamos entender que o texto não se resume ao código e a forma. Conforme relata Marcuschi (2008, p. 94), “um texto é uma proposta de sentido e ele só se completa com a participação do seu leitor/ouvinte”.

Partindo da premissa de que o ensino se torna mais significativo através da textualidade, Beaugrande e Dressler (1981) propõem sete critérios da textualidade, a saber: a coesão, a coerência, a intencionalidade, a aceitabilidade, a informatividade, a intertextualidade e a situacionalidade.

Já Antunes (2010), sugere como propriedades do texto a coesão, a coerência, a informatividade e a intertextualidade. Para ela, a intencionalidade, a aceitabilidade e a situacionalidade são condições para a efetivação do texto. Ela justifica essa reordenação, alegando que a intencionalidade e a aceitabilidade se referem aos interlocutores e não ao texto. Relata que com a situacionalidade não é diferente, ela é uma condição para que o texto aconteça.

Faremos, agora, uma apresentação de cada um deles, contudo, escolhemos a intencionalidade e a intertextualidade como categorias de análise da pesquisa, realizada através de uma SD com o gênero textual charge.

2.2.1 Coesão

A coesão é a ligação coerente entre as partes de um texto, constituída a partir da escolha de operadores textuais, os quais são formados pela conexão referencial (aspectos mais especificamente semânticos) e pela conexão sequencial (aspectos com maior vinculação aos conectivos). Segundo Marcuschi (2008, p. 99): “os processos de coesão dão conta da estruturação de sequência [superficial] do texto (seja por recursos conectivos ou referenciais); não são simplesmente princípios sintáticos. Constituem os padrões formais para transmitir conhecimentos e sentidos”.

Destarte, a coesão não deve ser compreendida apenas sintaticamente, mas também como elemento responsável pela continuidade do sentido do texto. Nesse aspecto, ela caminha concomitante e interdependente à coerência textual.

A coesão constitui-se de subáreas fundamentais para a produção de um texto, a saber: a coesão lexical, a referenciação, a substituição, a conjunção e a elisão. Em razão do objetivo da pesquisa, não abordamos sobre cada uma delas.

2.2.2 Coerência

A coerência é, principalmente, uma ligação de sentido que se apresenta entre os enunciados do texto. De fato, a coerência é responsável pela concatenação de sentido no texto e a relação dos tópicos discursivos.

Conforme Antunes (2017, p. 75), a coerência:

é construída na relação colaborativa entre interlocutores, a partir de um contexto, de uma situação comunicativa qualquer e aliada ao conjunto de saberes já sedimentados na memória. O contexto em que acontece o evento sociocomunicativo é parte constitutiva dessa coerência; é, portanto, muito mais que um item acessório ao qual eventualmente se recorra.

Assim sendo, a coerência não se constrói apenas de palavras presentes no texto, mas também dos conhecimentos prévios do interlocutor e suas inferências em cada contexto sociocomunicativo.

Em síntese, para que ocorra a produção e a leitura de um texto coeso e coerente, é preciso três tipos de conhecimento: linguístico, enciclopédico e sociointeracional, ou seja, é essencial não apenas o domínio das regras da língua, bem como o conhecimento de mundo, a variedade linguística, o propósito comunicativo e o público-alvo.

2.2.3 Intencionalidade

A intencionalidade se refere ao que o autor de um texto pretende manifestar, qual é a finalidade, o seu intuito. Segundo Koch (2010), a intencionalidade está relacionada à argumentatividade. Sendo assim, não há textos neutros, visto que sempre haverá uma intenção por trás do texto dito. Essa intencionalidade é constituída a partir de argumentos a fim de persuadir, convencer o leitor.

De acordo com Marcuschi (2008, p. 127), “é difícil identificar a intencionalidade porque não se sabe ao certo o que observar”. Ele menciona não ser possível saber se ela se deve ao autor ou ao leitor, uma vez que ambos possuem intenções. Para ele, analisar a intencionalidade como um critério de textualidade é bem problemático, pois acredita que ela está no plano geral do texto e na coerência textual.

Sem a discussão do mérito de que a intencionalidade é ou não um critério de textualidade, podemos afirmar que ela é imprescindível na construção do texto, pois todo texto, seja ele verbal ou verbo-visual, tem um propósito comunicativo.

2.2.4 Aceitabilidade

A aceitabilidade está vinculada à intencionalidade e se refere à atitude, a reação do leitor do texto. Por ser inerente ao receptor, ela se configura pela coerência e coesão do texto, podendo proporcionar ao receptor a aceitação do texto produzido e a ampliação dos seus conhecimentos. Segundo Marcuschi (2008, p. 128), “o problema da aceitabilidade é definir os seus limites: são eles por parte do sistema, da plausibilidade cognitiva ou da situacionalidade?”. Para ele, existe uma redundância com o princípio da situacionalidade.

Assim sendo, podemos compreender que a aceitabilidade está relacionada não apenas com a gramaticalidade do texto, mas, sobretudo, com o contexto social, histórico e cultural, aos quais o receptor do texto está inserido.

2.2.5 Informatividade

Como sabemos, todo texto é produzido para ser lido e compreendido. Porém, a função de um texto não é apenas repassar informações, ele precisa apresentar algo novo e imprevisível para o leitor. Segundo Antunes (2017, p. 108), “essa novidade e essa imprevisibilidade podem situar-se ou no âmbito da forma ou no âmbito do conteúdo”, ou seja, quando se diz algo, espera-se que não seja o óbvio, mas que traga informações relevantes, que somem novos saberes.

Para Marcuschi (2008, p. 132), “[...] a informatividade diz respeito ao grau de expectativa ou falta de expectativa, de conhecimento ou desconhecimento e mesmo incerteza do texto oferecido”. Desse modo, é a informatividade que vai definir como a informação se apresenta no texto, de forma que o leitor possa compreender o sentido do texto com maior ou menor facilidade. À vista disso, podemos dizer que ela intervém na construção da coerência do texto.

2.2.6 Intertextualidade

Esse critério de textualidade refere-se às relações dialógicas que um texto faz ao utilizar elementos existentes em outros textos. Tanto Koch (2010), quanto Bazerman (2006), relatam que os textos não aparecem sozinhos, mas a partir da relação com outros textos. O termo intertextualidade foi utilizado pela primeira vez por Kristeva (1974). Para ela, intertextualidade é um mecanismo segundo o qual nos inserimos no contexto social e através do qual o texto social se insere em nós.

Marcuschi (2008, p. 130), ao falar de intertextualidade, cita o conceito expresso no *Dicionário de análise do discurso*, no qual intertextualidade é uma “propriedade constitutiva de qualquer texto e o conjunto das relações explícitas ou implícitas que um texto ou grupo de textos determinado mantém com outros textos”.

Portanto, a intertextualidade é uma característica intrínseca em todos os gêneros textuais orais, verbais e não verbais porque os textos possuem uma configuração heterogênea, que estabelece ligação com outros textos, seja dialogando, afirmando, refutando, aprovando ou reprovando.

Sabemos, também, que para a compreensão de um texto, precisamos utilizar diversos recursos, dentre eles está a intertextualidade, elemento que será explorado em nossa pesquisa com gênero charge. Para Antunes (2017, p. 117), a intertextualidade:

[...] é uma das ações discursivas, segundo a qual a linguagem é, essencialmente, uma atividade que se constitui na retomada de conhecimentos prévios – o que implica a incorporação de outras experiências de linguagem anteriores – gerando, assim uma ininterrupta continuidade na linha dos discursos humanos.

Nesse sentido, a escolarização dos conhecimentos prévios se configura sumamente importante para a prática de leitura, uma vez que os textos retomam o que, muitas vezes, já foi explanado em outros textos. A ausência desses conhecimentos geralmente gera incompreensão e não contribui para o aluno interpretar determinados textos, de modo que ele o classifica como difícil, enfadonho, desmotivador. Desse modo, faz-se necessário que o professor desenvolva uma atividade antes, seja uma conversa ou um debate, a fim de recuperar ou munir o aluno de conhecimentos de mundo com a finalidade de que a situação em foco se manifeste na prática.

Tendo essa premissa como verdadeira, a autora Antunes (2017, p. 118) afirma que:

- (a) nenhum texto parte de um ponto zero; nenhum é, portanto, começo absoluto de um ‘dizer’;
- (b) todo texto está preso a textos anteriores, seja do ponto de vista do conteúdo, seja do ponto de vista da forma, logo, todo texto é um intertexto, pois todo texto dialoga com outros, retomando, desenvolvendo, explicando, confirmando ou se opondo a conceitos, a ideias ou a formas neles expressos;
- (c) essa incorporação de um texto prévio em outro pode assumir a forma de citação, ou de simples alusão, em dependência dos propósitos de quem está com a palavra;
- (d) a intertextualidade, é assim, *constitutiva* de qualquer texto; *constitutiva* da linguagem humana.

Na definição desse conceito, Antunes (2017, p. 118) menciona que ele possui como “fundamento o fato de que o conhecimento humano se constrói na *continuidade universal - no tempo e no espaço de um grande discurso que jamais se concluiu e que nunca se concluirá*”. Desse modo, o que sabemos é resultado do que foi dito por outros que nos antecederam, ou seja, “o saber do futuro tem suas raízes nos saberes do presente e do passado. Não existe o discurso totalmente original” (ANTUNES, 2017, p. 118).

Reiteramos, por fim, a máxima de que não há um primeiro enunciado, todo e qualquer discurso é resultado de outros discursos, aos quais podemos saber ou não sobre o seu pertencimento. Dessa maneira, entendemos que para compreendermos um texto, utilizamos, diversos fatores, dentre eles, a intertextualidade, elemento complementar da interpretação, uma vez que é necessário estabelecer diálogos com outros textos. Isto posto, examinamos nesta pesquisa, a importância da intertextualidade para a leitura de charges, bem como verificamos

se os alunos conseguem identificar as relações intertextuais que contribuem para dar sentido ao texto.

Conforme Bazerman (2006, p. 88), usamos sempre informações partilhadas, advindas de outros textos, ou seja: “nós criamos os nossos textos a partir do oceano de textos anteriores que estão à nossa volta e do oceano de linguagem em que vivemos. E compreendemos os textos dos outros dentro desse mesmo oceano”.

Ainda no campo da intertextualidade, Koch (2007) afirma que ela se apresenta de duas maneiras: sentido amplo e sentido estrito. O sentido amplo é uma “condição de existência do próprio discurso” e pode ser entendida como interdiscursividade ou heterogeneidade. Um discurso se relaciona a outro e o que se tem a dizer sempre traz algo do que foi dito anteriormente.

Sob a influência de Maingueneau (1984), a autora alude que a intertextualidade no sentido amplo representa o discurso que se produz como uma resposta direta ou indireta a um discurso prévio. Já a intertextualidade no sentido estrito é definida pela presença implícita ou explícita de um intertexto. Claro exemplo de intertexto explícito são as citações presentes em resenhas, monografias, etc.

Corroborando com essas ideias, Antunes (2017, p. 119) relata que “a intertextualidade ampla ou implícita está presente em todos os textos pelo simples fato de serem textos em torno de determinado tema, pelo simples fato de conformarem a um ‘tipo’ ou a um ‘gênero’”. Quer dizer, o texto em sua condição inerente de ser texto, pertence ao repertório universal da humanidade e segue modelos que circulam na sociedade.

A intertextualidade implícita acontece quando o intertexto é apresentado sem menção à fonte. Ela pode ocorrer de duas maneiras: ou corroborar com a argumentação do intertexto, reforçando, assegurando ou contestando, opondo. Um bom exemplo de intertextualidade implícita está na charge, nosso objeto de pesquisa, pois ela proporciona ao interlocutor a busca pelo texto que originou a charge. A charge oportuniza a argumentação, a ironia, o riso, o contraditório, a adaptação a novas situações que podem caminhar para outro(s) sentido(s) diferente(s) do texto original, que na grande maioria, é a notícia.

De acordo com Koch (2007), os tipos de intertextualidade no sentido estrito são:

- a) Conteúdo e forma/conteúdo: quando se refere a conteúdo de uma mesma área ou corrente de conhecimento, enquanto forma/conteúdo pode ocorrer tanto em relação ao estilo quanto em relação às variedades linguísticas;

- b) Explícito e implícito: intertextualidade explícita quando há citação a fonte do intertexto; e na implícita não existe citação direta, é preciso que o leitor recupere a fonte na memória para construir o sentido do texto;
- c) Semelhanças e diferenças: na intertextualidade das semelhanças, um texto segue o sentido de outro texto e nele firma a sua argumentação, já na intertextualidade por diferença, um texto incorpora o intertexto para questioná-lo, ridicularizá-lo, ironizá-lo;
- d) Como intertexto alheio, com intertexto próprio ou com intertexto atribuído a um enunciado genérico. Diversos autores dão importância apenas ao intertexto alheio, ou seja, o discurso do outro; o intertexto próprio seria aludir a si mesmo, aos seus textos; já o intertexto genérico cita textos sem autoria específica, cujo enunciador é indefinido, como no caso dos ditos populares, os provérbios.

Na concepção de Bazerman (2006, p. 92), intertextualidade se define como:

As relações explícitas e implícitas que um texto ou um enunciado estabelecem com os textos que lhes são antecedentes, contemporâneos ou futuros (em potencial). Através de tais relações, um texto evoca não só a representação da situação discursiva, mas também os recursos textuais que têm ligação com essa situação e ainda o modo como o texto em questão se posiciona diante de outros textos e os usa.

Face ao exposto, torna-se oportuno que os conhecimentos explícitos ou implícitos no texto sejam trabalhados em uma roda de conversa, discussão em pares ou em grupo, resolução de questionamentos e explanação em plenária. Nessa direção, o aluno visualizará o que aponta o texto ou o que ele retoma de outros textos, devendo o professor mediar o processo e ajudar os estudantes a perceber o que um texto recupera de outros textos no tocante aos conhecimentos de texto, enciclopédicos e interacionais.

Estabelecido o conceito de intertextualidade, o autor definiu seis níveis de intertextualidade por meio dos quais um texto evoca outros textos e se apoia neles como um recurso para comprovar sua verdade:

O primeiro nível remete a textos anteriores como uma fonte de sentidos, usada como valor nominal. Por exemplo, podemos elencar, quando alguns trechos de leis são utilizados como fontes consideradas autorizadas, repetindo essa informação para os propósitos do novo texto.

O segundo nível, o texto pode se remeter a casos de temas sociais apresentados como discussão explícita de textos anteriores mencionados na discussão. Citar, por exemplo, pontos

de vistas opostos de políticos sobre alguma polêmica recente são citados, o texto retrata um drama social intertextual.

O terceiro nível, usa outras declarações para apoiar ou contrapor. Como exemplo, podemos mencionar dados de uma enciclopédia ou citações de uma obra para fundamentar nossas ideias.

O quarto nível ocorre de maneira menos explícita. Nele, o texto pode se apoiar em crenças, ideias, costumes, tradições familiares e declarações amplamente difundidas, quer sejam relacionadas a uma fonte específica quer sejam percebidas como senso comum. A exemplo disso, temos os textos que definem como devemos educar nossas crianças e adolescentes, o Estatuto da Criança e do Adolescente pode servir como norte nas garantias constitucionais para as famílias.

O quinto nível expressa a intertextualidade em seu sentido amplo, através do uso de certos tipos reconhecíveis de linguagem, de estilo e de gêneros. Cada texto evoca mundos sociais particulares aos quais essas formas linguísticas são utilizadas com a finalidade de identificá-lo como parte daqueles mundos. Como exemplo, podemos observar a maneira como o chargista utiliza o desenho, o texto verbal e a caricatura.

O sexto e último nível de intertextualidade mostra como o intertexto pode ser utilizado. Para o autor, mesmo em textos distantes no tempo, no espaço, na cultura ou na instituição, pode haver manifestação de intertextualidade. A exemplo, podemos pensar o uso de expressões ou termos disponíveis, no caso atual, podemos citar o vocábulo “pandemia” que, infelizmente, está presente em todo o planeta.

Conforme elencados acima, os intertextos são bem semelhantes; então, Bazerman (2006, p. 95-96) produziu seis técnicas de representação textual com o objetivo de contribuir com a compreensão e dirimir o surgimento de dúvidas. São elas:

- a) *Citação direta* é identificada por aspas, por caracteres em itálico ou por outro recurso tipográfico que a evidencia do resto das palavras do texto. Segue com exatidão o que foi dito pelo autor original;
- b) *Citação indireta* ocorre quando o autor, usando suas palavras, apresenta uma ideia, uma teoria, um posicionamento de outro autor. Ao parafrasear, precisamos identificar o autor, a fonte, bem como buscar manter o sentido original da citação em suas próprias palavras;
- c) *A menção de uma pessoa, a um documento ou a uma declaração*. A menção expõe outro texto sem explicitar os enunciados;
- d) *Comentário ou avaliação acerca de uma declaração, de um texto ou de outra voz evocada*. O autor do novo texto utiliza uma declaração ou um texto para se posicionar.
- e) *Uso de estilos reconhecíveis, de terminologia associada a determinadas pessoas ou documentos específicos*. Essa técnica possibilita ao autor usar

termos, expressões ou enunciados proferidos por outros autores ou determinados grupos de pessoas;

f) *Uso de linguagem e de formas linguísticas que parecem ecoar certos modos de comunicação, discussões entre outras pessoas e tipos de documentos.* Através dessa técnica se faz o uso de tipos de vocabulário ou registros, das frases feitas e padrões de expressão. Há, no domínio da língua, algumas características linguísticas próprias de cada esfera.

Nas três últimas técnicas, temos uma intertextualidade bem menos explícita, sendo assim, a compreensão textual se dá muito mais pelo conhecimento compartilhado entre autor e leitor.

Em síntese, podemos afirmar com base nos pressupostos teóricos apresentados, que todo texto é intertexto de outros textos, seja de forma ampla ou estrita sempre iremos nos remeter a outros textos. Nesse contexto, a análise da nossa pesquisa tomou como base a fundamentação defendida por Koch (2007) e por Bazerman (2006).

2.2.7 Situacionalidade

O critério de situacionalidade diz respeito ao fato de relacionar o evento textual à situação comunicativa (social, cultural, ambiental, econômica, etc). Além da importância da situacionalidade para a compreensão leitora, ela colabora com a produção, melhor dizendo, o autor precisa averiguar o contexto que provoca a situação comunicativa, assim como, o leitor necessita identificar tal contexto para melhor interpretar o texto.

Conforme Marcuschi (2008, p. 129):

[...] a situacionalidade é uma forma particular de o texto se adequar tanto a seus contextos como a seus usuários. Se um texto não cumprir os requisitos de situacionalidade, não poderá se "ancorar" em contextos de interpretação possíveis, o que o torna pouco proveitoso.

Como dito, ninguém usa a linguagem sem lhe validar um sentido para o qual algo está sendo dito. Logo, é necessário, na sala de aula, que o professor prepare o aluno para elaborar as suas produções seguindo o conceito da situacionalidade: como dizer, para quem e por quê? Bem como fazendo a relação com o contexto e o momento de onde e quando o texto está sendo produzido, com direção a quem irá o acolher. Assim, a adequação linguística será possível de se estabelecer. Ninguém escreve do mesmo jeito para todas as pessoas com as quais se comunica; há mudanças que precisam ser percebidas e seguidas. Já pensou falar ou escrever

para uma autoridade da mesma forma que se fala e se escreve para as pessoas mais próximas (familiares e amigos)?

Desse modo, a situacionalidade contribui para direcionar o sentido do enunciado. Sob essa perspectiva, Koch e Travaglia (2003, p. 85) afirmam que:

É preciso, ao construir um texto, verificar o que é adequado àquela situação específica: grau de formalidade, variedade dialetal, tratamento a ser dado ao tema, etc. O lugar e o momento da comunicação, bem como as imagens recíprocas que os interlocutores fazem uns dos outros, os papéis que desempenham, seus pontos de vista, o objetivo da comunicação, enfim, todos os dados situacionais vão influir tanto na produção do texto, como na sua compreensão.

Geralmente, os fatores situacionais anteriormente apresentados pelos autores são colocados em evidência pelos chargistas, e, por conseguinte, interferem no ato de produção e compreensão.

Com a apropriação dos conhecimentos e dos fatores de textualidade, o professor passa a perceber que o ensino da língua limitado às classes de palavras e suas funções sintáticas é deficitário, sendo, por conseguinte, ineficaz para a formação e/ou ampliação de leitores/escritores proficientes.

Geraldi (1996, p. 71), afirma ser necessário:

Centrar o ensino no texto é ocupar-se com o uso da língua. Trata-se de pensar a relação de ensino como o lugar de práticas de linguagem e a partir delas, com a capacidade de compreendê-las, não para descrevê-las como faz o gramático, mas para aumentar as possibilidades de uso exitoso da língua.

Nesta conjuntura, cabe ao professor de Língua Portuguesa priorizar o ensino do texto, através dos tipos de conhecimento e dos fatores de textualidade ora relatados. Esse contexto de ensino e aprendizagem pode ser aplicado na produção e compreensão da charge e de todo e qualquer outro gênero textual didatizado.

2.3 GÊNEROS TEXTUAIS: DEFINIÇÃO E FUNCIONALIDADE

Os estudos sobre os gêneros não são recentes, pois vêm sendo feitos há pelo menos vinte e cinco séculos, isto é, desde as considerações de Platão e Aristóteles com a Retórica Antiga. A expressão “gênero” remonta à tradição ocidental com ênfase nos gêneros literários. Atualmente, a percepção de gênero não é vinculada apenas à literatura, conforme menciona Marcuschi

(2008, p. 147), firmado na declaração de Swales (1990, p. 33), de que “hoje, gênero é facilmente usado para referir uma categoria distintiva de discurso de qualquer tipo, falado ou escrito, com ou sem aspirações literárias”. Esse entendimento de gênero textual é usado na etnografia, sociologia, antropologia, retórica e na linguística. É nesta última, que iremos discorrer a noção de gênero.

De acordo com Brandão (2003, p. 19), a linguística ingressou nesses estudos há pouco tempo devido ao fato de que ela, enquanto “ciência específica da linguagem”, tinha “sua preocupação inicial com as unidades menores que o texto”. Desse modo, foi a partir dos anos 60 que a linguística tirou a atenção dos estudos centrados no fonema, no vocábulo e na frase e passou a privilegiar os estudos do texto, do discurso e suas especificidades.

Para iniciarmos os estudos acerca dos gêneros, não podemos deixar de elencar as contribuições do filósofo russo Mikhail Bakhtin para os estudos linguísticos na perspectiva sócio-histórica e dialógica. Marcuschi (2008, p. 152), diz que ele “representa uma espécie de bom-senso teórico em relação à concepção de linguagem”.

Bakhtin (2003, p. 261) afirma que o uso da língua se efetiva por meio de enunciados individuais e únicos. Nesse segmento, “cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados” (orais ou escritos) e esses são de possibilidades inesgotáveis dentro dos diversos campos da atividade humana. Isso porque a diversidade dos gêneros segue os parâmetros sociais e históricos das práticas discursivas de um determinado universo social.

Conforme Bakhtin (2003), os gêneros possuem domínio de existência próprio, de modo que não podem ser substituídos aleatoriamente. O que define o uso dos gêneros são as situações comunicativas determinadas pela esfera da atividade social, nas quais as pessoas estão inseridas. Com isso, ele nos reforça a ideia de que é impossível tratar de gêneros sem considerar a realidade social e a sua relação com as atividades da linguagem humana.

Nessa perspectiva, os fenômenos linguísticos surgem no sistema da língua a partir das necessidades de uso. Ainda nessa conjuntura, Bakhtin (2003, p. 268), acrescenta “nenhum fenômeno novo (fonético, léxico, gramatical) pode integrar o sistema da língua sem ter percorrido um complexo e longo caminho de experimentação e elaboração de gêneros e estilos”. Desse modo, é o desenvolvimento das diversas esferas da atividade humana que faz surgir inúmeros gêneros para que se possa atender às exigências das práticas sociais de cada esfera. Como “são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana” (BAKHTIN, 2003, p. 262), também são imensuráveis a quantidade de gêneros discursivos/textuais existentes.

Para Marcuschi (2008, p. 154), que se apoia nos postulados bakhtinianos, é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum gênero, assim como é impossível não se comunicar verbalmente por algum texto. Ele menciona que isso ocorre porque toda comunicação se dá por meio de textos, que se materializam em algum gênero textual².

O trabalho com gêneros textuais, em sala de aula, oportuniza um ensino voltado à realidade social vivenciada pelo aluno, tendo em vista que eles são fenômenos ligados à cultura e às relações sociais, além de se materializarem através dos textos orais e escritos. A respeito disso, Marcuschi (2008, p. 155) afirma:

Os gêneros textuais são textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnica.

Os gêneros estão presentes em todas as situações comunicativas. Isso se dá em nossa casa, na rua, no trabalho, etc. Estes são dotados de informações que os caracterizam e constituem a sua estrutura, cabendo ao professor, no processo de escolarização de um dado gênero, apresentar para o aluno informações do tipo: definição, elementos estruturais e características, quem o escreve, quem o lê, com qual finalidade é escrito, falado, lido, etc.

Afirmamos, anteriormente, que os gêneros textuais estão presentes em todas as esferas comunicativas que se realizam na sociedade. O local de circulação dos gêneros é chamado de *suporte*. Na concepção de Marcuschi (2008, p. 174), o suporte é “imprescindível para que o gênero circule na sociedade e deve ter alguma influência na natureza do gênero suportado”. É importante ressaltar que o suporte não define o gênero, porém há situações em que ele exerce uma influência no propósito comunicativo do texto. Como exemplo, podemos pensar a charge, que surgiu no jornal como uma forma humorada, satírica de criticar, opinar sobre os acontecimentos sociais expressos, em sua maioria, através das notícias.

Ainda sobre o suporte, Marcuschi (2008, p. 174) define: “entendemos aqui como suporte de um gênero um *locus* físico ou virtual com formato específico que serve de base ou ambiente de fixação do gênero materializado como texto”. Após essa definição, o autor estabelece três aspectos importantes, a saber: a) suporte é um lugar físico ou virtual; b) suporte tem um formato específico; e c) suporte serve para fixar e mostrar o texto.

² Sabemos da importância de Bakhtin para os estudos e as pesquisas sobre gêneros discursivos na área de estudo da linguagem. Entretanto, em nosso trabalho, por uma opção teórico-metodológica, usamos a nomenclatura *gênero textual*, seguindo os estudos de Marcuschi e seus contemporâneos que compreendem o gênero numa perspectiva da LT.

Em suma, os gêneros textuais são maneiras culturais e cognitivas de ação social, produzidos a partir da linguagem, são entidades dinâmicas que apresentam “[...] padrões sociocomunicativos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados [...]” (MARCUSCHI, 2008, p. 155). Se materializam em textos verbais (orais e escritos) e verbo-visuais, constituindo-se como multimodais e são concebidos a partir da concepção da linguagem interacionista, na qual a interação acontece entre sujeitos e não isoladamente, ou seja, os gêneros textuais são produzidos através da linguagem organizada em discursos com propósitos definidos e em determinados contextos sócio-históricos. No tópico seguinte, apresentamos o gênero charge, sua origem, definição, funcionalidade e características.

2.4 O GÊNERO CHARGE: ORIGEM, DEFINIÇÃO, FUNCIONALIDADE E CARACTERÍSTICAS

Nesta seção, discorreremos sobre a origem, as características e a relevância do estudo da charge para a melhoria da competência leitora dos alunos.

A charge é um dos gêneros argumentativos pertencentes ao campo jornalístico/midiático sugerido pela BNCC (BRASIL, 2018) para ser explorado em sala de aula. Acreditamos que o estudo da charge pode aprimorar as competências e habilidades de leitura dos alunos, pois ela se destaca por ser de fácil acesso, apresentar o humor satírico, a ironia e, principalmente, retratar de forma crítica um problema social ou um acontecimento de interesse da sociedade.

De acordo com Teixeira (2005), o termo charge é de origem francesa e vem da palavra *charger*, que significa carregar, exagerar e até mesmo atacar violentamente o caráter de alguém ou algo para torná-lo ridículo. Conforme Romualdo (2004), o surgimento da charge ocorreu na Europa, no século XIX, quando pessoas contrárias ao governo resolveram criar uma nova forma de expressão com o objetivo de criticar a tirania, a opressão e os desmandos dos governantes da época. Esse novo formato textual associou imagem e texto através de uma linguagem irreverente.

Segundo Romualdo (2004), uma das primeiras charges de que se tem registro foi produzida em 1831 por Honoré Daumier. Nela, o chargista procurou ridicularizar o monarca francês, Luís Felipe. Intitulada Gargantua, a charge fazia uma crítica ao rei em virtude do aumento dos tributos imputados à população. Por causa dessa charge, Honoré Daumier ficou preso durante seis meses no ano de 1832. A seguir, apresentamos a referida charge.

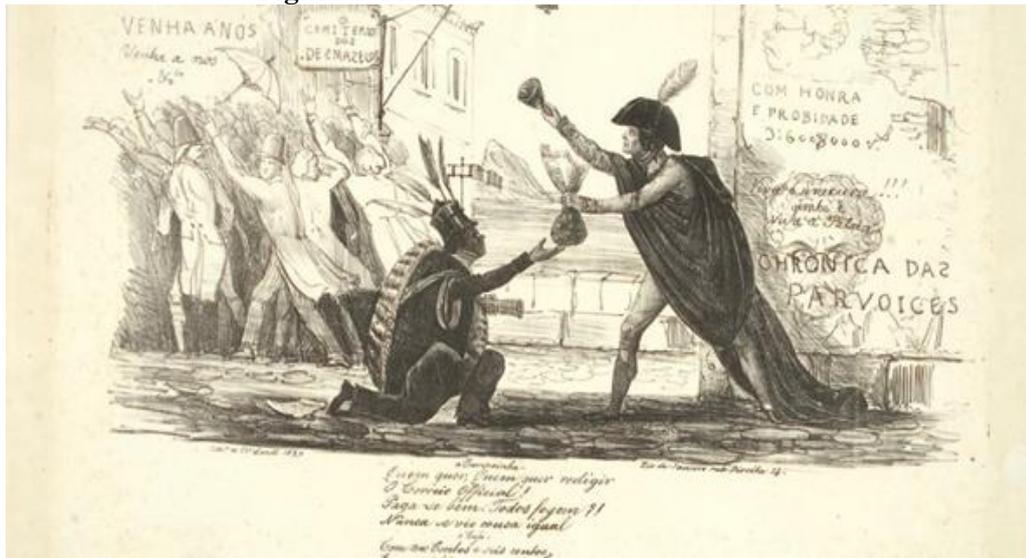
Figura 1: Charge de Daumier



Fonte: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Charge>. Acesso em 10/09/2020.

Segundo Romualdo (2004), as primeiras imagens associadas à charge são do período colonial. Produzidas por Debret e Rugendas, as ilustrações demonstravam a sociedade colonial da época. A primeira caricatura de que se tem registro no Brasil, publicada no Jornal do Comércio do Rio de Janeiro, em 14 de dezembro de 1837, foi produzida pelo poeta e integrante do Romantismo Manuel de Araújo Porto-Alegre, cujo título foi A Campanha e o Cujo. O texto fazia uma sátira à nomeação do jornalista Justiniano José da Rocha para o cargo de Diretor do Correio Oficial. Abaixo da imagem aparece o seguinte enunciado: "Quem quer; Quem quer redigir O Correio Oficial! Paga-se bem. Todos fogem?! Nunca se viu coisa igual.". Sete anos depois, em 1844, ele lança a revista A Lanterna Mágica, esta foi a primeira publicação de humor político da imprensa brasileira. Na figura 2, temos a primeira caricatura brasileira.

Figura 2: Primeira caricatura feita no Brasil



Fonte: <https://educacao.uol.com.br/disciplinas/artes/caricatura-um-passeio-bem-humorado-pela-historia-do-brasil.htm?foto=1>. Acesso em: 10/09/2020.

Abaixo temos a figura 3, na qual é possível visualizar a capa da 1ª edição da revista A Lanterna Mágica³, lançada no Rio de Janeiro, em 07 de agosto de 1844.

Figura 3: Capa da 1ª edição da revista A Lanterna Mágica



Fonte: Hemeroteca Digital Brasileira—
<http://bndigital.bn.br/acervo-digital/lanterna-magica/808890>.
 Acesso em: 10/09/2020.

³ Para obter informações sobre a revista A Lanterna Mágica, você pode acessar o site: <http://bndigital.bn.br/acervo-digital/lanterna-magica/808890>.

A história da charge no Brasil se mistura com a história de luta pela liberdade de expressão. Foi na década de 60, durante o regime militar e com a instalação da censura prévia aos meios de comunicação, que surgiu a chamada imprensa alternativa. A revista Pif Paf e o jornal O Pasquim tornaram-se celeiro dos melhores chargistas e ilustradores do Brasil. Apesar da forte censura, nada passava despercebido aos olhos de chargistas como Jaguar, Ivan Lessa, Ziraldo, Millôr e Henfil (KUCINSKI, 1991).

Ao consultarmos o dicionário Houaiss⁴, conhecemos a seguinte definição: a charge é um desenho humorístico com ou sem legenda ou balão, veiculado pela imprensa e tendo por tema acontecimentos atuais, que comportam críticas e focalizam, por meio de caricatura, uma ou mais personagens envolvidas.

Ainda no aspecto da definição, Romualdo (2004, p. 5) traz o seguinte conceito para a charge:

um tipo de texto que atrai o leitor, pois, enquanto imagem, é de rápida leitura, transmitindo múltiplas informações de forma condensada. Além da facilidade de leitura, o texto chárstico diferencia-se dos demais gêneros opinativos por fazer sua crítica usando constantemente o humor.

A partir dessas conceituações, podemos afirmar que a charge tem por objetivo apresentar, de maneira crítica, um problema, um fato ou um acontecimento de relevância social. Na maioria das vezes, ela recria, por meio de caricaturas, a imagem de pessoas públicas envolvidas em situações, fatos e/ou acontecimentos polêmicos. De leitura fácil e dinâmica, a charge busca satirizar, através do humor, do deboche e/ou da ironia um determinado tema, assunto ou uma declaração de uma autoridade ou outra figura pública.

Nesse contexto, a charge constitui-se como um texto que retoma fatos e/ou acontecimentos envolvendo, geralmente, os políticos. Ela tem caráter temporal, apresenta fatos do cotidiano, utilizando-se de figuras de linguagem como ironia e metáforas e da caricatura, provocando efeitos cômicos, grotescos ou irônicos, conduzindo o leitor a identificar o personagem ou a situação evidenciada. É importante lembrar que, quase sempre, a charge faz uma associação entre a linguagem verbal e a não verbal, ou seja, é um texto essencialmente multimodal.

De acordo com Fonseca (1999, p. 26), a principal característica do gênero é "satirizar um fato específico, tal como uma ideia, um acontecimento, uma situação ou pessoa, em geral

⁴ Consulta realizada no Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa (edição on-line). Disponível em: <<http://houaiss.uol.com.br/>>. Acesso em: 10/09/2020.

de caráter político, que seja de conhecimento público". Ao focalizar um determinado personagem, tema ou assunto, o chargista retrata a situação de maneira polêmica e descontraída e, ao mesmo tempo, provoca intencionalmente no leitor uma certa inquietação e reflexão porque traz, na maioria das vezes, informações implícitas.

Segundo Teixeira (2005, p. 11), “a charge é um desenho de humor que estrutura sua linguagem como reflexão e crítica social”. Desse modo, além de provocar o humor, a charge tem a função de fazer refletir sobre questões sociais, econômicas, políticas e culturais. E é esse jogo de humor e reflexão que torna a charge um texto extremamente atraente aos olhos do leitor. Também destacamos, que há casos em que a charge é usada para fazer homenagem póstuma a uma personalidade conhecida.

Discorrendo acerca do propósito comunicativo da charge, Teixeira (2005, p. 74), menciona que ela deve “reproduzir a realidade independentemente da razão; produzir uma verdade independentemente da realidade; e incorporar o humor como linguagem que produza uma verdade cujo sentido está fora da realidade e além da razão”. Nesse aspecto, podemos afirmar que a charge é um gênero não apenas capaz de provocar o riso, mas, sobretudo, é um texto argumentativo que pode promover no aluno uma formação de leitor crítico.

No que concerne ao seu formato gráfico, a charge é estruturada em formas de quadros, retangulares ou quadrados, com textos verbais e visuais. Sabemos que a charge utiliza poucas palavras e algumas vezes nenhuma palavra, pois uma das principais características do gênero é resumir a maior quantidade de informações com o intuito de estabelecer uma relação discursiva entre o chargista e o leitor.

Em relação ao texto verbal, Romualdo (2004, p. 28) menciona:

A representação do verbal nas charges segue as mesmas formas das histórias em quadrinhos. Os signos linguísticos presentes na charge têm por função representar a fala das personagens (quando dentro de balões) e os diversos tipos de ruídos, aparecendo, ainda, nas legendas e em figuras componentes do quadro.

Portanto, temos uma semelhança com as histórias em quadrinhos quando se trata do texto verbal escrito, mas com objetivos diferenciados, tendo em vista que a charge propõe uma leitura crítica de uma situação social atual. Semelhanças e diferenças entre os dois gêneros precisam estar bem definidas quando didatizados em sala de aula, ou seja, a compreensão para o aluno precisa ser bem definida.

Salientamos, porém, que há algumas charges produzidas apenas com elementos não verbais, ou seja, no plano do texto imagético. Outra característica imagética bem típica da

charge é a utilização da caricatura. Segundo Romualdo (2004, p. 21), a caricatura nada mais é do que um “desenho que exagera propositalmente as características marcantes de um indivíduo”. A caricatura é uma representação própria da charge e sua origem é antiga, pois ela era representada nos desenhos com o intuito de satirizar.

Seus principais suportes são o jornal e a revista, porém, com o advento da *internet*, a charge também é publicada em sites, blogs e redes sociais. Existem sites exclusivos para charges, a exemplo podemos citar o *chargeonline*⁵, que hospeda textos dos principais jornais do Brasil e de chargistas independentes.

Por fim, ressaltamos que o ensino da charge, além de despertar o interesse pela leitura do mundo por ser um texto bem sedutor, pode promover uma visão crítica dos problemas sociais aos quais os alunos estão inseridos.

2.4.1 O humor na charge

Mais do que um estado de espírito, o humor é visto por muitos como um talento, que se destaca pela espontaneidade e pela graça. O humor é a arte de fazer rir. O surgimento do humor ocorre no momento em que há um desvio da visão normal da realidade vivenciada. Esse “desvio” pode acontecer tanto com os objetos quanto com o comportamento humano. Em outras palavras, o humor nasce quando há um rompimento, uma mudança repentina dos modelos normais de comportamento. Para que haja o riso, é necessário que o arranjo das palavras proponha um clima engraçado ao leitor.

De acordo com Possenti (1998), para compreender um texto humorístico é preciso que o produtor e o leitor conheçam aspectos culturais, sociais e ideológicos da comunidade na qual estão inseridos. Sem o conhecimento da realidade social, do contexto que provocou a criação do texto, torna-se, praticamente, impossível entender o propósito comunicativo. O autor nos afirma, também, que nos modos normais de circulação e acesso a esses textos, faz-se necessário uma análise rápida, o que submete à prova, o domínio linguístico e o discurso dos falantes.

Nesse contexto, a compreensão do humor na charge depende do conhecimento linguístico, do conhecimento de mundo do leitor, da sua visão cultural, social e histórica, bem como da necessidade de acompanhar, de maneira crítica, os fatos políticos atuais. Ainda falando

⁵ <https://www.chargeonline.com.br/> é um site que apresenta diariamente as charges dos principais jornais do país e de chargistas independentes. Intitulado “Jornal de charges – O melhor do humor gráfico na *internet*”, possui 23 anos de existência.

sobre o humor, Romualdo (2004, p. 14), reforça que “a charge é um texto visual humorístico que critica uma personagem, fato ou acontecimento político específico”.

Em sala de aula, oportunizar ao aluno o estudo de textos humorísticos, estimula o desejo de ler, porém, lembramos que a charge não tem apenas o propósito de entreter, ela contribui significativamente para a formação crítica do aluno, uma vez que há uma ampliação das possibilidades de explorar de forma descontraída os fenômenos linguísticos e sociais.

2.4.2 A ironia na charge

De modo geral, quando falamos acerca da ironia, buscamos conceituá-la como um recurso utilizado para dizer algo contrário do que realmente se pensa. A ironia é um recurso da linguagem que está presente em gestos, em ações, em pinturas, em desenhos, em comportamentos e até em desfechos de histórias.

De acordo com a concepção da gramática, a ironia é uma figura de pensamento advinda do olhar tradicional da retórica. As figuras de pensamento são usadas para dar maior expressividade à comunicação, atuando sempre com a combinação de ideias e pensamentos. No caso da ironia, ela pretende conduzir o leitor para compreender o adverso daquilo que é dito, isto é, a ironia procura alterar o sentido literal e produzir um sentido derivado.

No entanto, o conceito de ironia é bem mais amplo, pois ela pode ser utilizada de diferentes maneiras, no ato comunicativo, com diversas interpretações, sem que haja uma considerada ideal, em razão de que o receptor, em contextos diversificados, pode atribuir o sentido que imagina ser o mais adequado. Nesse sentido, não podemos escolher um único conceito para definir a ironia, muito menos mencionar elementos que a caracterize nas mais diversas situações de uso.

Na ironia, há um jogo em que uma imagem, um gesto, uma palavra e/ou uma expressão duplicam seu sentido, podendo conduzir o explícito ao implícito. Sempre haverá um não dito escondido por trás do dito, evidenciado apenas quando realizamos uma associação do texto a um determinado contexto e do enunciado a um referente.

De acordo com Esteves (2009, p. 22), a ironia apresenta uma “estreita relação entre o dito espirituoso, o gracejo humorado, e o sarcasmo quase cínico, numa relação íntima com o humor, por isso há um empolamento multiplicativo do argumentável”. Desse modo, é através da ambiguidade irônica que surgem inúmeras possibilidades de oposição dos sentidos, produzindo finalidades distintas para aquilo que se quer refutar.

Na charge, a ironia possui a função de criticar e debochar, de maneira humorística, uma dada situação ou autoridade. Como ela tem um poder pejorativo e/ou sarcástico do personagem ou da situação retratada, tal situação provoca no leitor um riso de zombaria.

O texto chárigo explora o irônico no intuito de denunciar as relações políticas, sociais, econômicas e/ou culturais provocadas pelos atores políticos ou outras pessoas públicas. Através da acusação produzida pela charge, a sociedade é alertada para as inconveniências, a falta de compromisso social e a hipocrisia das figuras públicas.

Em síntese, o humor e a ironia, enquanto características peculiares da charge, são fenômenos linguísticos capazes de entreter o leitor, provocar o riso, o deboche e suscitar a sátira. Além dos feitos mencionados, tais características contribuem para a construção de denúncias relacionadas às questões políticas e sociais e, por conseguinte, para formação crítica do aluno.

No subtópico seguinte, apresentamos a multimodalidade discursiva, que ocupa espaço de destaque na charge e se difunde cada vez mais representativa nas práticas sociais contemporâneas, tendo em vista a extensa propagação de textos multissemióticos sucedidos do crescimento das redes sociais.

2.5 A MULTIMODALIDADE DISCURSIVA

Neste subtópico, discorreremos um pouco sobre os textos denominados de multimodais ou multissemióticos. Eles são assim designados por apresentarem mais de um modo de representação da linguagem tanto em textos orais quanto em textos escritos.

Seria ingenuidade de nossa parte imaginarmos que a multimodalidade discursiva é algo recente na linguagem humana. Ora, se pensarmos como se dava a comunicação das primeiras civilizações, iremos perceber que o recurso da multimodalidade remonta do início do surgimento da linguagem. A exemplo, podemos elencar a comunicação através de gestos, de sinais com a fumaça e até das inscrições rupestres tão nossas conhecidas e pouco desvendadas.

Sabemos que a multimodalidade discursiva sempre existiu, porém as discussões a respeito da temática são recentes. Dionísio (2013), lembra que o advento dos avanços tecnológicos determinou novas formas de interação entre as pessoas, desse modo, surgiu a necessidade de revisão de alguns conceitos em nossas práticas pedagógicas, principalmente no que se refere ao processamento textual, pois as imagens e as palavras estão cada vez mais associadas, sendo quase que impossível dissociá-las no processo de compreensão textual, melhor dizendo, os elementos visuais compõem os sentidos dos textos em conjunto com a modalidade verbal.

Nessa conjuntura, Dionísio (2013, p. 19) afirma que:

A sociedade na qual estamos inseridos se constitui como um grande ambiente multimodal, no qual palavras, imagens, sons, cores, músicas, aromas, movimentos variados, texturas, formas diversas se combinam e estruturam um grande mosaico multissemiótico. Produzimos, portanto, textos para serem lidos pelos nossos sentidos.

A multimodalidade compõe todos os textos orais e escritos e os recursos verbais e visuais utilizados nas interações comunicativas formam um todo no processamento dos textos. Conforme Vieira (2007), os textos demandam cores, recursos visuais e seus aparatos tecnológicos, sons, movimentos que se agregam para construir novos sentidos exigidos pela sociedade pós-moderna.

As discussões acerca da multimodalidade emergiram com os estudos de Gunther Kress, Theo van Leeuwen e Robert Hodge com a publicação dos livros: *Reading Image: The Grammar of Visual Design* de Gunter Kress e Theo van Leeuwen e *Social Semiotics* de Robert Hodge e Kress. Em nosso país, os estudos sobre multimodalidade vêm despertando o interesse de alguns pesquisadores, sobretudo, Dionísio (2013) e Vieira (2007) têm discorrido a respeito da importância de reconhecer todos os aspectos que compõem os textos no processo de leitura e compreensão do (s) sentido (s).

Durante a produção de um texto diversos modos representacionais e de comunicação se inter-relacionam para a construção do sentido textual. Segundo Vieira (2007, p. 54),

o discurso multimodal ocupa espaço cada vez mais representativo nas práticas sociais contemporâneas. Nessa perspectiva, é impossível interpretar os modos semióticos prestando atenção somente na língua escrita ou oral, pois um texto deve ser lido em conjunção com todos os elementos semióticos dessa produção.

Desse modo, é praticamente impossível ler um texto observando somente um recurso semiótico, visto que cada elemento configura modos de expressão das informações presentes no texto, ou seja, sempre existe uma quantidade diversificada de meios semióticos responsáveis pela leitura e produção textual.

De acordo com Kress e Van Leeuwen (1996, p. 177), “o texto multimodal tem se tornando cada vez mais proeminente”. Com isso, os gestos, os sons e as imagens estão ganhando destaques na composição dos textos. Em tempos remotos, a modalidade verbal escrita era mais prestigiada, porém isso não significa dizer que não havia multimodalidade, pois, todo texto é composto por mais de um modo de representação, em outras palavras, todo texto oral ou escrito

é multimodal. Isso ocorre porque o ser humano interage, produz sentido ao utilizar-se de diversos modos de representação.

Partindo dessa premissa, Dionísio (2007), afirma que diferentes linguagens constituem os textos que circulam socialmente. Não são apenas as palavras que formam a (re) construção de um texto, os elementos não verbais, como fotos, desenhos, gráficos, caricaturas, quadros e diagramação da página interferem significativamente no sentido do texto. Além dos elementos não verbais mencionados, a cor e a qualidade do papel, o formato e o tamanho das letras, a formatação dos parágrafos e diversas outras características operam na composição do texto.

Diante do exposto, vimos que sempre é preciso considerar a multimodalidade discursiva. Ao analisar um texto, precisamos observar os múltiplos sistemas semióticos presentes, não podemos restringir a leitura apenas à modalidade escrita da língua. Kress e Van Leeuwen (1996) e Dionísio (2005) apontam para a necessidade de compreender os textos a partir da multimodalidade. Para os autores é impossível a realização de uma compreensão leitora atentando somente a modalidade verbal. Durante a leitura, precisamos considerar todos os aspectos semióticos presentes no texto, pois a linguagem escrita compõe um dos modos de construção do texto.

Mesmo sabendo da impossibilidade de uma leitura “integral” do texto observando apenas uma modalidade, em nossa pesquisa com a charge, há momentos que centralizamos questionamentos em determinada modalidade, a exemplo, podemos elencar a pergunta **da letra a, descrita na atividade 2, apêndice E**. Tal situação aconteceu apenas para facilitar didaticamente a intervenção pedagógica e a compreensão dos alunos sobre a multimodalidade discursiva. No entanto, durante a aplicação da SD sempre buscamos deixar claro para os alunos que a compreensão do texto não pode ocorrer unicamente através de uma modalidade.

É importante evidenciar que, em razão da tecnologia e da ampliação das redes sociais, os nossos alunos já incorporam os textos multimodais em suas práticas de leitura. Desse modo, cabe à escola rever suas práticas pedagógicas e focar o trabalho na formação de leitores críticos, capazes de compreender os diversos e até novos sentidos que os textos multimodais exigem. Dentre a diversidade textual existente, destacamos a charge, que é rica não só em multissemioses, mas também nas possibilidades de leituras crítico-reflexivas.

Nesse entendimento, Vieira (2007, p. 26) fundamenta:

[...] se o objetivo é instrumentalizar o sujeito, pretendendo a sua independência interpretativa diante do texto multissemiótico, devemos lhe fornecer imagens que possam ser lidas, compreendidas e que não menosprezem, sobretudo, a sua capacidade interpretativa.

Isto posto, cabe à escola orientar o aluno para que possa estudar textos que permitam o desenvolvimento de uma leitura condizente com a realidade e que o ajude na resolução dos seus conflitos e na construção de uma sociedade mais justa e igualitária. A charge, enquanto texto multimodal, pode possibilitar ao aluno conhecer e tentar modificar a realidade social na qual está inserido.

Alinhado a esse pensamento, Vieira (2007, p. 113) relata acerca dos textos multimodais: “estudar textos dessa natureza significa empreender investigação sobre os processos constitutivos das práticas sociais, desvelar ideologias”. Assim sendo, podemos afirmar que o ensino voltado para as mudanças nas formas de se comunicar, pode provocar transformações sociais e culturais. Destarte, podemos dizer que a charge, enquanto texto intrinsecamente multimodal, é alicerçado de argumentatividade, que defende pontos de vista, apresenta uma concepção ideológica e busca realizar modificações sociais para a formação de cidadãos críticos e atuantes. No próximo subtópico, discorreremos sobre a leitura enquanto prática social fundamental para a sociedade e a importância das estratégias de leitura para o desenvolvimento da competência leitora dos nossos alunos.

2.6 LEITURA: PRÁTICA SOCIAL INDISPENSÁVEL

Vivemos em uma sociedade pós-moderna que utiliza cada vez mais da leitura para realização de, praticamente, toda e qualquer atividade humana. No entanto, ler não é uma tarefa fácil, pois exige do leitor procedimentos, estratégias e capacidades.

Nessa conjuntura, Rojo (2002, p. 32), salienta que as habilidades de leitura podem ser “perceptuais, práticas, cognitivas, afetivas, sociais, discursivas, linguísticas, todas dependentes da situação e das finalidades de leitura, algumas delas denominadas, em algumas teorias de leitura, estratégias”. Nessa perspectiva, cabe à escola, nas suas práticas de leitura, realizar um trabalho que traga à tona a efetivação de atividades de leitura, nas quais o aluno aprenda a utilizar os procedimentos de leitura capazes de desenvolver a competência leitora.

Conforme postula Rojo (2004), em meados do século XX, ler era visto apenas como um processo de decodificação de grafemas em fonemas, porém, nas últimas décadas com os estudos e pesquisas a respeito do ato de ler, este passou a ser reconhecido como um ato de cognição, de compreensão, dos conhecimentos de mundo, de práticas sociais e de conhecimentos linguísticos.

Inicialmente, tratou-se da compreensão textual, com foco no texto e no leitor, na obtenção de informações do texto, o que resultou na descoberta de muitas capacidades mentais de leitura, denominadas de estratégias de leitura. Em seguida, o ato de ler passou a ser visto como uma interação entre o leitor e autor, ou seja, o texto trazia as pistas de quais intenções e significados o autor queria propor. Atualmente, a leitura é um ato que propõe estabelecer a relação de um discurso (texto) com outro discurso. Rojo (2004, p. 4), relata que o:

[...] discurso/texto é visto como conjunto de sentidos e apreciações de valor das pessoas e coisas do mundo, dependentes do lugar social do autor e do leitor e da situação de interação entre eles – finalidades da leitura e da produção do texto, esfera social de comunicação em que o ato da leitura se dá. Nesta vertente teórica, capacidades discursivas e linguísticas estão crucialmente envolvidas.

Ao ouvir ou ler, o estudante é capaz de explicar, questionar, duvidar ou debater sobre a leitura, e, portanto, efetiva uma interação verbal entre o dito no texto pelo autor e os conhecimentos enciclopédicos adquiridos em leituras anteriores, no contexto social onde vive, enfim, os saberes que tenham ligação com o assunto lido e o permitam a efetivar uma ligação dos conhecimentos.

Nesse sentido, observamos que leitura é um eixo indispensável para o desenvolvimento de habilidades e competências leitoras. Por conseguinte, o ensino da Língua Portuguesa tem por objetivo garantir que os estudantes saibam ler textos.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais:

[...] a leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir dos seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a língua: características do gênero, do portador, do sistema de escrita, etc. Não se trata simplesmente de extrair informação da escrita, decodificando-a letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica, necessariamente, compreensão na qual os sentidos começam a ser constituídos antes da leitura propriamente dita (BRASIL, 1998).

Nessa direção, consideramos os direcionamentos que os PCN elencam como necessários para que o ato da leitura se estabeleça como um processo de construção de conhecimentos entre leitor, autor e texto, e não como uma extração de saberes visualizados no texto como define a leitura no viés da decodificação.

No campo da leitura, estão os textos jornalísticos/midiáticos, apresentados na Base Nacional Comum Curricular, doravante BNCC (BRASIL, 2018, p. 138), como necessários para

“ampliar e qualificar a participação das crianças, adolescentes e jovens nas práticas relativas ao trato com a informação e opinião”. Assim, os textos do campo jornalístico/midiático necessitam ser parte integrante da sala de aula, já que eles expandem e preparam os alunos para o conhecimento da informação e, sobretudo, podem instruí-los na formação da opinião fundamentada.

Segundo a BNCC (BRASIL, 2018, p. 138), os textos jornalísticos/midiáticos:

Além de construir conhecimentos e desenvolver habilidades envolvidas na escuta, leitura e produção de textos que circulam no campo, o que se pretende é propiciar experiências que permitam desenvolver nos adolescentes e jovens a sensibilidade para que se interessem pelos fatos que acontecem na sua comunidade, na sua cidade e no mundo e afetam as vidas das pessoas, incorporem em suas vidas a prática de escuta, leitura e produção de textos pertencentes a gêneros da esfera jornalística em diferentes fontes, veículos e mídias, e desenvolvam autonomia e pensamento crítico para se situar em relação a interesses e posicionamentos diversos e possam produzir textos noticiosos e opinativos e participar de discussões e debates de forma ética e respeitosa.

Devido a isso, como baliza a BNCC (2018), a escolarização dos gêneros que compõem o campo de textos do domínio jornalístico/midiático torna-se imprescindível para que o aluno não só situe-se no que ocorre socialmente, mas reflita, analise, leia e produza, de forma crítica, ética e humanitária textos orais e escritos sobre os fatos que acontecem, motivando-se a tomar atitudes de mudanças que lhe são cabíveis e possíveis, a fim de colaborar com as transformações sociais não apenas sonhadas, como também necessárias a construção de uma sociedade mais justa socialmente.

É na materialização dos fatos que acontecem na sociedade, que a charge se corporifica e proporciona reflexões críticas aos nossos jovens com a finalidade de interferir, provocar, opinar, argumentar e alertar a sociedade para os problemas existentes.

Sabemos que, ao nascer, a criança está imersa na cultura do seu grupo social e vai apropriando-se desta, principalmente por meio da oralidade. Independentemente do domínio que a criança possua da capacidade de falar, os adultos que a cercam, falam perto dela e com ela em suas práticas sociais cotidianas.

Segundo Vygotsky (1988), antes mesmo de a criança saber ler socialmente, ela já observa, pensa e vai adquirindo concepções individuais a respeito dos símbolos linguísticos. Essas concepções, que são muito importantes para desenvolver a consciência do valor social da língua, começam a ser construídas desde o nascimento.

Portanto, ao chegar à escola, os estudantes utilizam a oralidade para comunicar ideias, sentimentos, desejos, para influenciar e interagir com o outro. Uma das finalidades do trabalho com a linguagem oral na escola é oferecer aos alunos a possibilidade de ampliar a sua capacidade, de comunicar-se oralmente, falar com fluência e clareza o que pensam, desejam, sonham e imaginam. É na oralidade que se materializa a leitura.

Para Marcuschi (2005, p. 50):

Na sociedade contemporânea, tornou-se particularmente importante saber como procurar e identificar coisas, fatos, valores, informações, de modo que o domínio de certos princípios gerais de classificação, os critérios de busca, análise e interpretação de dados e a capacidade de seleção entre alternativas são cada vez mais importantes.

Assim, acreditamos que existem muitos conhecimentos de leitura que não se restringem ao domínio do código alfabético, como por exemplo, ser capaz de distinguir diferentes gêneros textuais (carta, bilhete, informativos, poema, etc.), e diferentes suportes textuais (livros, revistas, jornais, embalagens, etc.). Aliás, esses conhecimentos poderão ajudar o aluno a dominar o código alfabético, pois levam a pensar sobre a escrita e a leitura.

Bicalho (2010, p. 86, grifos do autor) afirma que *“ler é atribuir sentidos. E, ao compreender o texto como um todo coerente, o leitor pode ser capaz de refletir sobre ele, de criticá-lo, de saber como usá-lo em sua vida”*. Neste aspecto, para que o aluno possa adquirir o conhecimento a respeito do processo de leitura, é preciso oferecer diversas possibilidades de aprender a ler, dentre elas, podemos evidenciar a importância do ensino focado nas habilidades definidas pela BNCC (2018). No caso da nossa pesquisa, podemos exemplificar as habilidades exigidas para o campo jornalístico/midiático, do qual a charge é parte integrante. Para conhecer e explorar de maneira mais aprofundada as cinco habilidades de leitura apresentadas no referido documento⁶, sugerimos o estudo.

De acordo com o exposto, podemos afirmar que a leitura é essencial na formação e no desenvolvimento das pessoas, pois, além de ser preponderante para a aquisição do conhecimento, ela auxilia no desenvolvimento emocional, intelectual e social de toda uma sociedade. Em função disso, no subtópico seguinte, discorreremos acerca das estratégias de leitura como procedimentos necessários na formação da competência leitora.

⁶ BRASIL. BNCC, 2018, p. 139. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/BNCC_19mar2018_versaofinal.pdf>. Acesso em: 19/05/2018.

2.6.1 As estratégias de leitura

Conforme afirmam Chen e Goodman (1998, p. 16), as estratégias de leitura “são esquemas de que o leitor faz uso para obter, avaliar e utilizar informações”. Logo, o sujeito que lê desenvolve táticas para trabalhar com o texto na medida em que consegue construir significados sobre o que está lendo. Em acréscimo, os autores reforçam que as principais estratégias de leitura são: a seleção de índices mais importantes fornecidos pela matéria linguística; a predição, quando o leitor utiliza todo o seu conhecimento prévio para compreender um texto; e a inferência, que complementa a informação encontrada utilizando conhecimentos conceituais e linguísticos.

Nessa direção, vemos que o ato de ler se constitui como uma atividade importante na vida de cada um de nós, pois é através dele que interagimos e compreendemos o mundo ao nosso redor de forma crítica e consciente, bem como participamos das atividades sociais enquanto cidadãos.

Isso dito, observamos que há muitos estudos, discussões e concepções a este respeito. Dentre as discussões, destacam-se preocupações em relação à forma como é conduzido o ensino de leitura nas aulas de Língua Portuguesa. Tais estudos também indicam que a maneira como o professor conduz a sua aula de leitura está ligada à concepção teórica por ele adotada.

Nesse sentido, Kato (1985) orienta que o ato de ler se consolide a partir de um processo, o qual implica a realização de um trabalho ativo de compreensão. Para ela, a leitura é uma atividade cognitivo-social. Cognitiva por requerer que sejam acionados modelos mentais, e também social, porque esses modelos foram internalizados pelas práticas sociais que os moldaram. Em adição, a autora destaca que o leitor proficiente estabelece objetivos no momento da leitura, pois, ao criar metas, chegará mais acuradamente à compreensão do texto e também a um conhecimento amadurecido.

De modo igual, Kleiman (1995) destaca a relevância de traçar objetivos no momento do ato de ler, além de considerar as experiências individuais e os conhecimentos de mundo do sujeito para que se estabeleça a compreensão do texto.

Todavia, acentuamos que concepções como estas têm sido cada vez mais desvalorizadas, ficando em segundo plano, o que torna o processo de ler mecânico e desinteressante, por ser mais fácil reproduzir o que lemos do que pensar sobre o que se está lendo.

Kato (1985) ainda discorre que a atividade de captação de ideias focadas na estrutura do texto ou no reconhecimento de palavras, apenas como decodificação, resultará num leitor que

utiliza as estratégias de maneira limitada, com dificuldades para elaborar hipóteses, saber questionar ou sintetizar as ideias principais do texto, ou mesmo atribuir-lhe sentidos específicos de acordo com o contexto.

Segundo Leffa (1996), a leitura é um processo que determina o uso de diversas e distintas estratégias para se chegar à compreensão do texto. É, desse modo, um processo feito de múltiplos processos, que ocorrem tanto simultânea como sequencialmente, esses processos incluem habilidades de baixo nível, executadas de modo automático, até estratégias de alto nível, executadas de modo consciente. Assim, destacamos que ler não se delimita apenas à decodificação ou identificação de palavras isoladas destacadas de trechos específicos de um texto.

Entre os dizeres de Leffa (1996) e Kato (1985), observamos uma equivalência no tocante à perspectiva de leitura como processo de interação. Para esses autores, é necessário estabelecer objetivos e aprender estratégias, pois será por intermédio destas capacidades que se chegará à compreensão.

A leitura não pode ser realizada de maneira isolada, todavia ela precisa ser interativa. Para que ela ocorra satisfatoriamente, é necessário que aquele que a realiza defina bem os seus objetivos e assim possa chegar ao entendimento. Segundo Koch e Elias (2010), a compreensão de um texto se dá quando o leitor emprega diversas estratégias de leitura. A exemplo, podemos citar: ativação de conhecimentos prévios; antecipação de conteúdos ou propriedades dos textos; verificação de hipóteses; localização de informações explícitas e implícitas; inferências de informações, entre outras. É por meio dessas estratégias, e da ativação da sua história de vida e de conhecimentos prévios armazenados em sua memória que se faz a compreensão textual.

Logo, quando as autoras Koch e Elias (2010), afirmam que o processamento textual é estratégico, significa que devem ser tomadas atitudes em busca da compreensão, ou seja, o leitor deve dispor de atitudes orientadas, efetivas, eficientes e rápidas diante do que está lendo. Para chegar à compreensão, de acordo com Leffa (1996), devemos utilizar processos conscientes e inconscientes, tais como seleção, inferência, indução, antecipação e verificação. Desse modo, deseja-se que o leitor concorde, elogie, aceite o que lê e, sobretudo, processe, examine, julgue, avalie e contra-argamente a informação a ele apresentada.

Muitos autores (KATO, 1985; LEFFA, 1996; KOCH; ELIAS, 2010; KLEIMAN, 2013a, 2013b) asseguram que, para ler, é preciso haver interação entre o leitor e o texto, pois, durante a leitura, utilizamos diversos procedimentos perceptuais, motores, cognitivos, afetivos, discursivos e linguísticos que interagem entre si e influenciam a decodificação, a compreensão e a apreciação do texto.

Nesse viés, Kleiman (2013a) defende que na compreensão textual faz-se necessário dar importância a interação dos vários conhecimentos do leitor, que adentram em jogo no momento da leitura, dentre eles: o seu sistema de valores, crenças e atitudes que refletem o grupo social do qual faz parte, os seus conhecimentos prévios, linguísticos, textuais e o conhecimento de mundo, como também a capacidade de estabelecer objetivos por parte de quem lê e para que lê, concepções anteriormente legitimadas por Kato (1985) e Leffa (1996).

Assim, observamos que na visão de Leffa (1996), um leitor proficiente é aquele que se utiliza de estratégias de leitura e tenta, através de suas atitudes conscientes, tornar esta prática reflexiva e intencional, quer dizer, ele lê formulando hipóteses e definindo metas por ter um objetivo em mente, impõe-se e busca informações. Nesse sentido, podemos afirmar que o leitor proficiente sabe o que está lendo, compreende e interpreta o texto lido.

Conforme descreve a BNCC (2018, p. 72), o leitor proficiente utiliza vários procedimentos para atingir seu objetivo de leitura, entre os quais, acentuamos: “estabelecer/considerar os objetivos de leitura; estabelecer relações entre o texto e conhecimentos prévios, vivências, valores e crenças; buscar, selecionar, tratar, analisar e usar informações, tendo em vista diferentes objetivos, entre outros”.

No que tange às estratégias, Kleiman (2013b) denomina-as como sendo de natureza metacognitiva, ou seja, permitem uma reflexão consciente do processo de leitura, possibilitando ao leitor definir seus objetivos diante do texto, os quais são regulados através da autoavaliação sobre a sua própria compreensão. Ainda para a autora, as estratégias cognitivas são as operações inconscientes e automáticas de leitura, isto é, que não são controladas ou refletidas pelo sujeito, colaborando para estabelecer a relação de coerência e coesão do texto.

Dessa forma, entendemos que ler não é um processo simples, pois envolve interação e exige um leitor proficiente, preparado para utilizar procedimentos, habilidades e níveis de conhecimentos avançados, que se definem através da reestruturação de significados, tais como a inferência, a evocação, a predição, a analogia, a síntese e a análise.

Esta utilização aguarda um professor mediador, capaz de exercer um papel importante como facilitador da aprendizagem destas estratégias, para que seus alunos passem a fazer uso da linguagem de forma consciente, mobilizando diversos níveis de conhecimento, em situações práticas de leituras pós-modernas tanto em ambientes digitais quanto impressos.

Por fim, percebemos que as estratégias de leitura elencadas por Kleiman (2013b), são definidas como recursos para desenvolver o processo, bem como a autonomia, a fluência e a independência de um leitor proficiente também num ambiente *on-line*, quando visualiza vídeos

nas redes sociais e comenta acerca dos assuntos neles vistos, prática já bastante utilizada pelos usuários.

Considerando os pressupostos teóricos ora apresentados sobre leitura, precisamos pensar em estratégias que contribuam para a melhoria da competência leitora dos nossos alunos. No subtópico seguinte, dissertamos sobre a sequência didática postulada por Dolz, Noverraz e Schneuwly e utilizada na metodologia da nossa pesquisa com o ensino da leitura da charge.

2.7 SEQUÊNCIA DIDÁTICA: UMA METODOLOGIA PARA O ENSINO DA LEITURA DE CHARGES

Neste subtópico, apresentamos algumas considerações a respeito da sequência didática, visto que essa foi adaptada e utilizada para aplicação da intervenção pedagógica realizada nesta pesquisa e, posteriormente, como instrumento para coleta dos dados a serem analisados.

A sequência didática proposta por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2010) a qual utilizamos para construção da intervenção pedagógica que orientou esta pesquisa tem se constituído como importante instrumento pedagógico para o ensino da Língua Portuguesa, visto que ela pode ser considerada como um conjunto de atividades planejadas, especificamente, para o ensino da Língua Portuguesa em torno dos gêneros textuais.

Dolz, Noverraz e Schneuwly (2010, p. 82) conceituam a sequência didática como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. Foi pensando no conjunto de atividades organizadas e sistematizadas, que elaboramos uma SD concentrada no gênero textual charge.

Intensificando mais o conceito de sequência didática, os autores afirmam:

Uma sequência didática tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação. [...] As sequências didáticas servem, portanto, para dar acesso aos alunos a práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis (DOLZ, NOVERRAZ E SCHNEUWLY, 2010, p. 83).

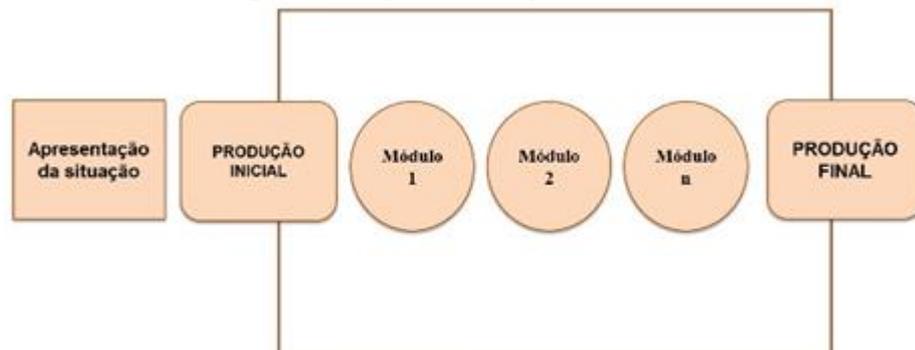
Neste contexto, acreditamos que sequência didática também poderá ser aplicada na compreensão leitora, tendo em vista a necessidade do aluno em produzir textos orais ou escritos para demonstrar a sua compreensão textual. Corroborando com essa perspectiva, os PCN (1998), ao se referirem ao tratamento didático dos conteúdos em sala de aula, recomendam um ensino voltado para os modelos didáticos, compreendidos como sendo “sequências de

atividades e exercícios, organizados de maneira gradual para permitir que os alunos possam, progressivamente, apropriar-se das características discursivas e linguísticas dos gêneros estudados [...]” (BRASIL, 1998, p. 88).

A sequência didática proporciona aos alunos conhecerem de modo detalhado sobre um determinado gênero, seus contextos de produção escrita, produção oral e compreensão leitora. Quando falamos em detalhamento do gênero, não estamos falando de um trabalho com modelos estanques, nem com estruturas rígidas, mas como práticas discursivas que englobam os aspectos composicionais, os contextos sociais, históricos, culturais e a intencionalidade comunicativa. É nessa conjuntura, que estabelecemos os objetivos da nossa pesquisa, apresentados na introdução deste trabalho.

No que se refere ao trabalho com o gênero textual em sala de aula, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2010), postulam que o ensino dos gêneros deve ser realizado de maneira ordenada, através da aplicação da SD. A figura abaixo nos mostra a estrutura de base de uma SD:

Figura 4: Esquema da sequência didática



Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2010, p. 83).

Conforme o diagrama acima, o modelo de trabalho com base na SD contempla quatro fases: a apresentação da situação inicial, a produção inicial, os módulos e a produção final. Para Dolz, Noverraz e Schneuwly (2010, p. 84), a sequência didática deve começar pela apresentação da situação que “visa expor aos alunos um projeto de comunicação que será realizado ‘verdadeiramente’ na produção final”. Na nossa pesquisa, a situação inicial se deu pela necessidade de melhorar a compreensão leitora em textos multimodais.

Após a apresentação da situação, passamos para a produção inicial. Conforme os autores, essa é a fase na qual os alunos tentam elaborar um primeiro texto oral ou escrito, sem a intervenção do professor, com o objetivo de diagnosticar os conhecimentos dos alunos em relação ao gênero em estudo. Essa é uma etapa muito importante, pois é a partir dela que o professor estrutura todo o seu planejamento. No caso da nossa SD, chamamos essa produção

inicial de Primeiro contato com a charge e definimos como objetivo da referida etapa: Realizar um levantamento prévio sobre a competência leitora no gênero charge.

Na terceira etapa da SD temos os módulos, “trata-se de trabalhar os *problemas* que aparecerem na primeira produção e dar aos alunos os instrumentos necessários para superá-los” (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2010, p. 87). A última etapa é a Produção Final, na qual se finaliza a SD com uma produção final, “que dá ao aluno a possibilidade de pôr em prática as noções e instrumentos elaborados separadamente nos módulos. Esta produção permite, também, ao professor realizar uma avaliação somativa” (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2010, p. 90).

Em virtude do nosso trabalho ser o desenvolvimento de uma sequência didática, voltada para a melhoria da compreensão leitora da charge, a proposta da SD sugerida por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2010) passou por adaptações para que pudéssemos atingir os objetivos propostos. Destarte, a partir do módulo I, realizamos sempre uma produção intermediária e uma produção final, conforme descrito do quadro intitulado **Sequência Didática: Charge na sala de aula**, apresentado no apêndice representado pela **letra O**. Como a língua é dinâmica, viva, a sequência didática pode sofrer modificações para acompanhar as mudanças e atingir os objetivos propostos. No capítulo seguinte, discorreremos sobre a metodologia da pesquisa. Neste, encontra-se de forma mais específica, a SD desenvolvida. E assim, de acordo com os pressupostos estudados e referenciados para a pesquisa, passamos a relatar a metodologia empregada na pesquisa.

3 ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Neste capítulo, trazemos à cena os aspectos metodológicos que foram utilizados na pesquisa. A princípio, apresentamos o tipo de pesquisa utilizada no estudo, como também a descrição da instituição escolar, na qual as atividades foram realizadas e a caracterização dos participantes. Logo após, elencamos os instrumentos de coleta e análise dos dados, oriundos das atividades desenvolvidas através de uma sequência didática com o gênero textual charge, o *corpus* estudado, bem como o referencial teórico que adotamos nesta pesquisa.

3.1 FUNDAMENTOS DA PESQUISA

Esta pesquisa insere-se no âmbito da Linguística Aplicada, tendo em vista que o foco principal está voltado para o processo de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa no ambiente da sala de aula. Nessa perspectiva, reportamo-nos nas assertivas de Bortoni-Ricardo (2013) que propõe aos etnógrafos a interpretação das ações em uma escola ou em uma sala de aula, visto que o espaço escolar é o lugar onde as práticas pedagógicas emergem.

A intervenção deu-se através da pesquisa-ação proposta por Thiollent (2011), na qual o pesquisador exerce a função de agente ativo, participante da pesquisa, que interage com o universo dos participantes. Dessa forma, assumimos o papel do professor-pesquisador, pois a sala de aula é entendida como um laboratório de pesquisa.

Corroborando a esse pensamento, Bortoni-Ricardo (2013, p. 32) afirma que “as escolas, e especialmente as salas de aula, provaram ser espaços privilegiados para a condução da pesquisa qualitativa, que se constrói com base no interpretativismo”. Na pesquisa-ação, buscamos resolver um problema coletivo, no qual pesquisador e participantes estão envolvidos, engajados. Sob essa visão sociopolítica, Thiollent (2011, p. 20) relata que:

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Como vimos, a pesquisa-ação emerge de uma situação intrigante, no nosso caso, manifestada em sala de aula, por uma determinada turma, cabendo ao professor torná-la não uma pedra no meio da sua docência, mas tornar objeto de estudo para pesquisar, entender e apontar outros caminhos didáticos que possam contribuir na qualificação ou melhoria dos

problemas evidenciados pelos estudantes em um dado campo do conhecimento, no nosso caso, a título de exemplo, citamos o desenvolvimento da competência leitora do gênero textual charge.

Partindo da premissa ora mencionada e na condição de professor-pesquisador, elaboramos uma ação de intervenção a partir do gênero textual charge. Ressaltamos que a nossa pesquisa evidenciou o eixo leitura. O motivo principal da nossa escolha, deu-se em razão da identificação de um problema recorrente na maioria dos alunos: o déficit no desenvolvimento da competência leitora, com maior evidência em textos multimodais, presentes no campo jornalístico/midiático. Esse campo não só faz parte do cotidiano dos nossos alunos, como também é parte integrante da BNCC, documento oficial obrigatório, recentemente promulgado para orientar a Educação Básica de todo o país.

Nesse sentido, acreditamos que a charge se tornou um gênero necessário a ser trabalhado no eixo leitura, pois, além de ser um texto multimodal presente na sociedade, através de jornais, revistas, blogs, sites e redes sociais, ele emprega uma linguagem que traz em sua essência o caráter crítico e argumentativo dos contextos político, histórico e social. É importante ressaltar que, na maioria das vezes, essa criticidade vem acompanhada de humor e ironia.

Portanto, a Charge poderá contribuir para a melhoria na formação da opinião do leitor, despertando a criticidade e, principalmente, o poder de argumentar perante uma situação apresentada. Desse modo, a intervenção didática, desenvolvida nas aulas ministradas por meio de uma sequência didática, poderá colaborar para a melhoria da competência leitora em textos multimodais dos alunos participantes da pesquisa.

3.2 AMBIENTE DA PESQUISA

O ambiente da nossa pesquisa foi uma escola pública da rede municipal da cidade de Picuí-PB, localizada numa área central, que permite um bom acesso aos bairros da cidade. A escola funciona nos três turnos (matutino, vespertino e noturno) e atende a 675 alunos. Pela manhã e à tarde, a unidade de ensino oferece de 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental regular e à noite, funciona apenas o Ensino Fundamental na modalidade da Educação de Jovens e Adultos.

Embora o prédio seja antigo, a escola possui, em geral, uma boa estrutura física, que é composta pelas seguintes instalações: 01 diretoria, 01 secretaria, 01 sala de leitura (espaço inadequado devido ser pequeno e com pouco arejamento, aparenta ser um depósito), 12 salas

de aula, 01 laboratório de informática com 18 computadores com acesso à *internet* (muito lenta), 01 cozinha, 01 depósito, 01 almoxarifado, 11 banheiros para atendimento aos educandos, sendo 04 masculinos, 04 femininos e 03 banheiros acessíveis para pessoas com deficiências e mobilidade reduzida, 02 banheiros para atendimento aos servidores, 01 Pátio coberto, 01 sala de recursos multifuncional, que atende a 18 alunos, no turno oposto ao horário regular das aulas, 01 sala de professores, 01 sala pequena para guardar os instrumentos da Fanfarra, 01 praça na área externa da escola e 01 ginásio de esportes. Porém, ainda não existe laboratório de ciências, auditório, refeitório e sala para a instalação da Rádio Escola.

Dos 665 alunos que estudam na escola, 588 estudam de 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental regular. Sendo esses, em sua maioria, filhos de agricultores, funcionários públicos, políticos, garimpeiros, oleiros, pequenos comerciantes, domésticas, funcionários do comércio local, garçons, dentre outras profissões. A escola recebe alunos do centro da cidade, dos bairros nobres e periféricos e da zona rural. Desse modo, sua clientela é formada por pessoas de diferentes classes socioeconômicas.

A população da Educação de Jovens e Adultos (EJA) é formada por alunos, jovens e adultos de baixa renda, que trabalham durante o dia em cerâmicas, na agricultura, no comércio, como domésticas, entre outras profissões.

Conforme o Projeto Político Pedagógico – PPP, a escola deve ser dinâmica, solidária, interdisciplinar e inclusiva. O processo de ensino e aprendizagem precisa contribuir para a formação dos alunos, buscando priorizar a igualdade de oportunidades, desenvolver a ética e a cidadania nas diferentes áreas do conhecimento, possibilitando ao aluno a sua formação crítica, de modo que ele possa construir uma sociedade mais justa e igualitária.

No que se refere ao componente curricular de Língua Portuguesa, o PPP da escola relata que a língua materna deve proporcionar ao aluno ações de letramento, ou seja, a utilização da leitura, da fala e da escrita para situar-se no mundo, para lutar por seus direitos, para expressar-se com adequação, usufruindo de bens culturais, para prosseguir com os estudos, para inserir-se no mercado de trabalho, enfim, para ser cidadão.

Ainda a respeito da Língua Portuguesa, o PPP descreve que ela é indispensável para o desenvolvimento intelectual do aluno. Por isso, é fundamental que ele, ao final do Ensino Fundamental, seja um competente leitor e produtor de textos orais e escritos.

Educar para a sociedade atual impõe um trabalho que contemple a leitura e a compreensão de textos de diversos gêneros textuais, sobretudo os que têm um impacto direto no dia a dia do aluno, ou seja, comumente aparecem e por ele são lidos e produzidos. Logo, é papel fundamental da escola fornecer ao aluno os instrumentos necessários para que ele consiga

compreender, selecionar e organizar as informações que circulam no mundo contemporâneo, para que possa construir autonomia na aquisição de seus saberes e na sua formação. O objetivo principal do ensino e da aprendizagem é dinamizar, impulsionar e favorecer o crescimento intelecto-social do aluno, tendo como mediador do processo, o professor.

Assim sendo, o aluno deve ser conduzido a perceber que estudar a língua materna é parte integrante de sua vida, dentro e fora da escola; que ela é um instrumento imprescindível, tanto para a aquisição de conhecimentos em quaisquer áreas do saber, quanto para a participação dos indivíduos nos mais diversos contextos de interação comunicativa.

No ambiente acima descrito, estão os alunos do 9º ano B, cuja competência leitora ainda se distancia do que está proposto no PPP da escola, tendo em vista que a maioria deles demonstra um desempenho inferior ao que se espera para alunos do 9º ano do Ensino Fundamental. Nós, enquanto professor e pesquisador dessa unidade de ensino, há mais de 15 anos, podemos perceber as diversas dificuldades dos alunos, com destaque para a competência leitora de textos multimodais. Diante disso, vimos a necessidade de se construir uma proposta de intervenção para que esses alunos superem os obstáculos e aprimorem o desenvolvimento da referida competência.

Conforme afirmamos anteriormente, realizamos uma pesquisa qualitativa de natureza interpretativista. Trata-se de uma pesquisa na qual a metodologia permite perceber, detectar situações problemáticas e buscar, a partir de objetivos definidos, estratégias para resolver ou minimizar um problema social. Também pode ocorrer momentos/situações que evidenciem a ineficácia de uma determinada metodologia e/ou técnica. Em síntese, a pesquisa qualitativa utiliza-se de metodologias e técnicas voltadas para a busca de solução coletiva a uma situação social.

No desenvolvimento da pesquisa-ação, os pesquisadores recorrem a métodos e técnicas de grupo para lidar com a dimensão coletiva e interativa da investigação e também técnicas de registro, de processamento e de exposição de resultados. [...] O papel da metodologia consiste em avaliar as condições de uso de cada uma das técnicas. As características de cada método ou de cada técnica podem inferir no tipo de interpretação dos dados que produzem (THIOLLENT, 2011, p. 33).

Isso posto, observamos que a pesquisa por nós implementada se enquadra no viés da pesquisa-ação percorrida por Thiollent (2011), uma vez que, de um lado, desenvolvemos uma ação pedagógica para um grupo de alunos, tendo como atenção o problema de leitura por eles expressado. Do outro, tal prática se deu entre alunos participantes da pesquisa e o pesquisador

com o intento de observar quais os resultados elencados após a intervenção aplicada, objetivando entender e enfrentar o problema.

Diante do exposto, consideramos necessária a proposta de intervenção que contemplou um dos gêneros textuais, no qual os alunos apresentavam maior dificuldade de compreensão leitora. Dentre os diversos gêneros textuais multimodais existentes, escolhemos a charge por ser um texto do campo jornalístico/midiático de grande circulação na sociedade e que traz uma carga de argumentação muito forte e reflexiva sobre os diversos temas que permeiam a sociedade atual, como já justificamos.

3.3 CARACTERIZAÇÃO DOS INFORMANTES

Os participantes desse estudo são alunos matriculados no 9º ano B, no ano de 2020, em uma turma composta por *36 alunos*. Sendo 12 do gênero feminino e 24 do gênero masculino. A maioria está na faixa etária adequada para a série/ano, pois 01 aluno tem 13 anos, 25 alunos têm 14 anos, 7 estão com 15 anos, 01 com 16 e 02 com 19 anos de idade. Desses últimos, 01 possui diagnóstico de deficiência intelectual e o outro apresenta transtorno de desregulação do humor. Em síntese, dos *36 alunos*, apenas 04 estão em distorção idade-série. Há 02 alunos que se evadiram em 2019, portanto, temos 34 novatos na série. No que concerne à leitura, cerca de 75% apresentavam dificuldades na compreensão leitora, pois era frequente eles dizerem: *li e não entendi; O que está perguntando nesse enunciado? Li três vezes e não entendo nada*. Também havia um considerável número de alunos com pouco conhecimento vocabular. Constantemente, eles nos perguntavam: *qual é o significado dessa palavra? O que é isso? Nunca vi essa palavra! Professor, tem cada palavra estranha nesse texto*.

Desde o início do ano de 2019 que trabalhamos nesta turma, na ocasião alunos do 8º ano, leitura e compreensão textual, práticas que trouxeram à tona as dificuldades em tais atos, sobretudo quando exploramos textos multimodais, através das tirinhas e charges presentes no livro didático.

Acreditamos que essa lacuna ocorreu em virtude do pouco acesso a textos multimodais, uma vez que prevalece na escola, de maneira insuficiente, o estudo do texto verbal.

Diante dos alunos participantes da pesquisa acima descritos, está o professor titular e pesquisador, o qual leciona há 26 anos na Educação Básica – Ensino Fundamental (rede municipal) e Ensino Médio (rede estadual). Nos anos finais do Ensino Fundamental, atua nos componentes curriculares Língua Portuguesa e Leitura e Produção Textual; no Ensino Médio,

ministra aulas de Língua Portuguesa. O professor ora mencionado, trabalha e reside no município de Picuí-PB.

Quanto a sua formação acadêmica, no ano de 1997, concluiu o curso do Magistério, na época lecionava nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Em 2004, concluiu o curso de Licenciatura Plena em Letras – Língua Vernácula, pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG, Campus Campina Grande). Em 2015, tornou-se Especialista em Fundamentos da Educação pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB, Campus Campina Grande). Atualmente, está concluindo o Mestrado Profissional em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Campus Currais Novos-RN.

Ministrou, para os professores de Língua Portuguesa do município de Picuí-PB, o curso Gêneros Textuais e Ensino em parceria com a Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e foi Orientador de Estudo do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), no ano de 2013. Coordenou a Olimpíada de Língua Portuguesa no município de Picuí-PB, no período de 2010 a 2016, bem como ministrou a formação da referida Olimpíada para os professores das redes municipal e estadual do referido município. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Língua Portuguesa e em Coordenação Pedagógica no Ensino Fundamental.

3.4 A CONSTRUÇÃO DO *CORPUS*

O *corpus* desta pesquisa foi produzido a partir da observação participante e dos registros sobre a análise de charges, elaborados em consonância com as respostas das atividades dos alunos/participantes. Para tanto, efetivamos o apontamento das ações desenvolvidas no Diário da Prática Pedagógica – DPP e no Diário de Leitura dos Alunos - DLA. Eles foram estruturados em um arquivo digital, no qual registramos as experiências vivenciadas durante a aplicação da SD, bem como nos arquivos salvos no *Google Drive*. Estes foram os instrumentos em que descrevemos as ações, as informações produzidas e os acontecimentos sucedidos no decorrer da pesquisa. O DPP e o DLA nos auxiliaram no momento da análise dos dados.

Para Bortoni-Ricardo (2013, p. 47):

Os textos mais comuns que são incorporados aos diários são descritivos de experiências que o professor deseja registrar, antes que esqueça de detalhes importantes. Sequências descritivas nos diários contêm narrativas de atividades, descrições de eventos, reproduções de diálogos, informações sobre gestos, entoação e expressões faciais.

Segundo esta autora, os detalhes dos apontamentos são muito importantes, pois é preciso reproduzir fielmente as falas do próprio professor ou de outra pessoa.

Ressaltamos que em razão da pandemia, as aulas passaram a ser *on-line.*, assim o DPP e o DLA tornaram-se digitais. Desse modo, todas as aulas do ensino remoto foram gravadas, a frequência e as atividades desenvolvidas ficaram registradas através de *Print Screen*, do *Google Drive* e do *Google Forms*.

O ensino remoto é uma nova modalidade de ensino não presencial surgida em virtude da pandemia provocada pela COVID-19. Doença transmitida pelo novo coronavírus (SARS-CoV-2), identificado em Wuhan na China, sendo em seguida disseminada e transmitida de pessoa a pessoa. Por esse motivo, as autoridades sanitárias do Brasil e da maioria dos países do mundo recomendaram o isolamento social.

Nesse contexto, quase 48 milhões de estudantes da educação básica (Censo Escolar 2018), que compreende da educação infantil ao ensino médio, considerando a rede pública e privada, em todas as modalidades de ensino, tiveram, a partir de março, às aulas presenciais suspensas. Aproximadamente 39 milhões deles (81%) estão na rede pública e 9 milhões (19%) na rede privada.⁷

Informações da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – Undime e do Conselho Nacional de Secretários de Educação – Consed, através de pesquisas junto às secretarias de educação de diferentes estados brasileiros demonstraram que 20 secretarias estaduais de educação (78% do total) tinham emitido, na semana de 24 de março, normativas sobre o fechamento das escolas por conta da pandemia.

De igual modo encontravam-se 84% das 3.011 secretarias municipais que responderam à pesquisa, ou seja, cerca de 55% dos 5.570 municípios do país. Segundo as instituições parceiras, dentre as 20 redes estaduais que responderam à pesquisa e tinham emitido normativas: 40% implementou a suspensão das aulas, 40% promoveu o adiantamento de

⁷ Informações apresentadas no documento “Retratos da educação no contexto da pandemia do coronavírus”, resume parte dos resultados de cinco estudos realizados entre março e junho de 2020, por diversas instituições que se mobilizaram para produzir informações sobre a situação educacional do país, considerando as soluções emergenciais a partir da perspectiva das redes de ensino, dos docentes, dos estudantes e de seus familiares. O documento é um trabalho produzido em parceria com o Itaú Social, Fundação Lemann, Fundação Roberto Marinho e Instituto Península e Rede Conhecimento Social. Além dessas instituições, também são executores das pesquisas apresentadas o Conjuve (Conselho Nacional de Juventude), Em Movimento, Fundação Carlos Chagas, Mapa Educação, Porvir, Undime (União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação), Unesco (Organizações das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura) e Visão Mundial. Publicado em outubro de 2020. Disponível em: <<https://www.itausocial.org.br/noticias/publicacao-retratos-da-educacao-no-contexto-da-pandemia-do-coronavirus-sintetiza-cinco-estudos-sobre-o-periodo/>>. Acesso em: 07/12/2020.

férias/períodos de recesso e 20% havia disponibilizado atividades não presenciais para o cumprimento da carga horária letiva.

Com a interrupção das aulas em todo o país, as escolas precisaram se reinventar para garantir o acesso à educação e não prejudicar, de modo extremo, o processo de escolarização dos estudantes, bem como evitar a evasão e minimizar o déficit de aprendizagem, fatores que contribuem para a redução das desigualdades sociais.

Nessa perspectiva, a Secretaria Municipal de Educação de Picuí, em conjunto com o Conselho Municipal de Educação – CME e as escolas municipais implantaram o sistema de ensino remoto, alinhando-se às diretrizes do Conselho Nacional de Educação – CNE e do Conselho Estadual de Educação – CEE.

Conforme Parecer do CNE/CP Nº. 5/2020, aprovado em 28/04/2020, foi instituído o ensino não presencial. No mesmo parecer o CNE, entende por atividades não presenciais, “*aquelas a serem realizadas pela instituição de ensino com os estudantes quando não for possível a presença física destes no ambiente escolar*”. Segundo o órgão, a realização de atividades pedagógicas não presenciais “*visa, em primeiro lugar, que se evite retrocesso de aprendizagem por parte dos estudantes e a perda do vínculo com a escola, o que pode levar à evasão e abandono*” (Grifos do autor). Ainda sobre as atividades pedagógicas não presenciais, o CNE definiu como sendo aquelas realizadas com mediação tecnológica ou por outros meios, a fim de garantir atendimento escolar essencial durante o período de restrições de presença física de estudantes na unidade educacional.

No que se refere a nossa pesquisa, o ensino remoto se deu através de atividades pedagógicas não presenciais, as quais nomeamos de aulas remotas, desenvolvidas através dos seguintes meios digitais: Plataformas *Google Meet*, *Google Sala de Aula* e *Google Forms* e pelo aplicativo de mensagens *WhatsApp*.

3.5 Procedimentos de análise dos dados

No intuito de buscarmos respostas para as questões norteadoras e o alcance dos objetivos propostos, traçamos uma linha de análise das seguintes ações/intervenções didáticas da pesquisa: a) produção inicial, que tem por objeto de pesquisa um questionário e uma produção inicial da SD; b) as produções intermediárias e finais dos alunos desenvolvidas nos módulos da SD de I a IV, contemplando o estudo e a investigação das categorias: *intertextualidade* e *intencionalidade* presentes na charge; e *humor* como aspecto que contribui para a construção

da criticidade; e c) a atividade final, designada como *Breve Relato*, que apresenta, em linhas gerais, uma síntese do que os alunos aprenderam sobre o gênero textual charge.

No que se refere às produções analisadas, foram escolhidos textos de 07 dos 36 alunos que constituem a turma do 9º ano B. Evidenciamos que, exceto a aplicação do questionário de sondagem, todas as aulas da SD ocorreram de forma remota, em outras palavras, a partir do diagnóstico inicial até a conclusão. Durante as aulas remotas, participaram uma média de 14 alunos, destes 10 realizaram todas as atividades propostas na SD. Como teríamos que definir um *corpus* de análise, decidimos analisar as atividades dos alunos que responderam quando estávamos lecionando no *Google Meet*, ou seja, no decorrer da aula. Desse modo, selecionamos 07 entre os 10 alunos que efetivamente participaram de todas as aulas e responderam as atividades propostas no horário da aula *on-line*. Para manter o sigilo e a preservação da identidade dos participantes da pesquisa e a viabilidade do processo de análise dos dados, foi definido um código expresso pela letra **A** maiúscula e um numeral cardinal. Desse modo, os alunos foram nomeados através dos códigos **A1**, **A2**, **A3** e, assim, consecutivamente.

Quanto à avaliação dos alunos envolvidos, essa decorreu durante toda a aplicação da sequência didática, principalmente nas situações de interação verbal e através da análise das atividades de compreensão leitora expressas nas perguntas e respostas escritas realizadas pelos alunos. Desse modo, acreditamos que a avaliação contínua propicia perceber a evolução do processo de ensino e aprendizagem dos participantes.

Como a observação participante está presente em todos os momentos, podemos confirmar que se trata de uma pesquisa etnográfica, tendo em vista que ela terá como método a descrição de uma pesquisa social.

Nessa perspectiva:

A participação dos pesquisadores é explicitada dentro da situação de investigação, com os cuidados necessários para que haja reciprocidade por parte das pessoas e grupos implicados nesta situação. Além disso, a participação dos pesquisadores não deve chegar a substituir a atividade própria dos grupos e suas iniciativas. [...] Com a pesquisa ação os pesquisadores pretendem desempenhar um papel ativo na própria realidade dos fatos observados (THIOLLENT, 2011, p. 22).

Enquanto professor titular e professor pesquisador, exercemos um difícil e duplo papel para, juntamente com os alunos, construirmos a apropriação dos saberes, que perpassa necessariamente pelo desenvolvimento da competência leitora. Na busca por um ensino e uma aprendizagem significativos, aplicamos a sequência didática que sistematizamos adiante,

precisamente no Capítulo *Caminhos da Sequência Didática: idas e vindas no ensino de leitura da charge*.

4 CAMINHOS DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA: IDAS E VINDAS NO ENSINO DE LEITURA DA CHARGE

Neste capítulo, discorreremos sobre a proposta de intervenção didática aplicada. As atividades desenvolvidas buscaram atender o objetivo deste trabalho, o qual propõe desenvolver estratégias de leitura que contribuam para a melhoria da competência leitora dos nossos alunos em textos do gênero textual charge. As questões norteadoras a seguir foram substanciais para a elaboração da SD:

- Quais as dificuldades dos alunos na compreensão leitora dos textos multimodais?
- Os alunos identificam elementos presentes na charge que exploram os efeitos de humor e a ironia?
- Os alunos reconhecem os elementos de textualidade como a intertextualidade e a intencionalidade presentes na charge?

Foi a partir do conceito de gênero textual, defendido por Marcuschi (2008), que trabalhamos com o gênero textual charge. Este foi desenvolvido através de uma Sequência Didática, elaborada com base nos princípios norteadores propostos por Schneuwly e Dolz (2010). É importante ressaltar que a nossa Sequência Didática sofreu algumas adaptações devido ao foco da proposta de intervenção, que está ligada à leitura e compreensão textual de um gênero.

Conforme afirmamos na fundamentação, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2010, p. 82), advogam que a “sequência didática é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. Os autores relatam, ainda, que a sequência didática possui a finalidade de auxiliar o aluno na melhoria da apropriação de um gênero textual, tornando possível escrever e falar de forma mais apropriada em uma determinada situação de comunicação.

Portanto, o trabalho escolar com o gênero textual possibilita ao aluno o domínio da leitura, da escrita e da produção de textos orais e escritos até então considerados difíceis e/ou de pouco acesso.

Vejamos, portanto, no apêndice identificado pela letra O, um quadro que demonstra a SD utilizada na intervenção pedagógica, objetivando contribuir para a melhoria da compreensão leitora do gênero textual charge.

Para a realização da sequência didática, utilizamos as plataformas digitais *Google Meet*, *Google Sala de Aula*, *Google Forms* e grupos de *WhatsApp*. A seguir, apresentamos como foi desenvolvida a sequência didática.

4.1 CHARGE: ONDE ESTÁ? PERCURSO DE ENCONTRO E DESENCONTROS

Para a realização da sequência didática, utilizamos um total de 15 aulas com duração de quarenta e cinco minutos, no período de 22 de outubro a 10 de dezembro de 2020. A seguir, apresentamos como foi desenvolvida a sequência didática.

Em 11 de março de 2020, obtivemos a aprovação do nosso projeto de pesquisa através da banca de qualificação. Após essa data, iniciamos a aplicação da SD. Porém, ainda durante as aulas presenciais foi possível realizar apenas a aplicação do questionário, que será descrito a seguir. Quando nos referimos a realização de apenas uma atividade presencial, foi devido à suspensão das aulas presenciais a partir de 18 de março de 2020. As aulas foram paralisadas em decorrência da pandemia provocada pelo novo coronavírus. Desde então, iniciaram-se as incertezas, pois as Universidades também tiveram as suas atividades acadêmicas suspensas. Em nosso município, as escolas ficaram sem realizar qualquer atividade até o dia 05 de junho do ano em curso, ou seja, passamos a realização de atividades escolares remotas no dia 08 de junho.

É importante ressaltar, que esse retorno aconteceu de forma remota e as duas primeiras semanas de aulas foram para o processo de ambientação com as plataformas digitais. Momento em que as escolas, sob a orientação da Secretaria de Educação, trabalharam com Projetos Integradores, não sendo possível ao professor realizar qualquer aula ou atividade fora das diretrizes do Conselho Municipal de Educação e da Secretaria.

Mesmo antes de toda essa situação, iniciamos uma maratona para buscar material que tratasse da charge. Em razão do jornal ser o principal suporte desse gênero, fomos em busca de material do campo jornalístico/midiático que subsidiasse o nosso trabalho. De início, pensamos em trabalhar com as charges do Lila, chargista do Jornal da Paraíba. Ao procurarmos pelo referido jornal, descobrimos que ele não era mais produzido de forma impressa. O que havia era uma página na internet com parte das informações que anteriormente constituíam o jornal impresso. Visitamos o site e buscamos por charges de Lila, mas não as encontramos.

Diante disso, ligamos para o jornal e perguntamos a respeito do gênero textual em tela. Na ocasião, a atendente nos informou que com a mudança do jornal para o modo digital, a charge deixou de existir em seu periódico. Informação que nos deixou muito desapontado,

porém falamos para ela que a charge é um gênero textual muito importante para a formação crítica dos leitores.

Passada essa primeira fase, procuramos o jornal Correio da Paraíba para fazer uma assinatura, pois sabíamos que ele tinha os formatos impresso e digital e que sempre tinha publicação de charges. Ao ser atendido, nos foi informado que o jornal também havia deixado de ser publicado impresso e que não mais publicava charges.

À vista disso, buscamos apoio no Rio Grande do Norte, onde fizemos a assinatura *on-line* do Jornal Tribuna do Norte, no qual todos os dias aparecem charges do Brum. Queríamos, também, o formato impresso, pois tínhamos a esperança de retornar, ainda no ano letivo de 2020, às aulas presenciais. Todavia, não foi possível devido à distância de nossa cidade, Picuí-PB, até a capital Natal.

Na ocasião, tínhamos um jornal para nos subsidiar, mas queríamos charges de outros autores. De modo que, realizamos uma pesquisa na *internet* e encontramos charges de diversos autores no jornal Folha de São Paulo, no *site* chargeonline e em páginas específicas de chargistas e cartunistas. Os nomes dos autores, das charges utilizadas, constam na SD e no apêndice.

Feito esse breve relato, passamos, agora, a descrever o desenvolvimento da nossa Sequência Didática. Inicialmente, tratamos do questionário, no qual temos uma síntese do conhecimento prévio dos alunos sobre a charge.

4.2 APLICAÇÃO DO QUESTIONÁRIO

Na aula, antes da nossa intervenção pedagógica, ainda de forma presencial, aplicamos um questionário (Apêndice B) sobre o gênero charge com o objetivo de identificar os conhecimentos prévios dos alunos a respeito do gênero a ser estudado. Falamos para eles responderem o que sabiam. Durante a aplicação, os alunos fizeram perguntas como: *O que é editorial? Nome estranho, tem relação com editora de livro? Não sei o que é dedicatória? E resenha, professor? Caricatura? Charge? Que nome mais estranho!* Esses questionamentos dos alunos estavam relacionados à pergunta número 3 do questionário. Então, dissemos para eles que, conforme mencionamos no início da aplicação do questionário, deveriam marcar o que conheciam.

Quando passou para questões específicas da charge, as dúvidas foram maiores ainda, porém, como havíamos dito que não poderíamos dar explicações, eles ficaram falando alto: *Não sei nem o que é charge? Agora piorou? Como vou responder as outras perguntas? Será que*

são os desenhos que vêm no jornal, já que a pergunta 2 fala da esfera jornalística? Falamos para eles se acalmarem e responderem o que soubessem, pois a partir dos conhecimentos deles, iríamos aprender sobre um gênero textual.

Após a aplicação, fizemos uma análise do referido questionário e apresentamos o projeto de intervenção pedagógica desenvolvido através da SD.

4.3 CAMINHOS PERCORRIDOS: DESENVOLVIMENTO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Na primeira aula da SD, efetivamos a situação inicial, chamada de Primeiro contato com a charge. Nessa, os alunos foram submetidos à compreensão de uma charge. O quadro seguinte demonstra os elementos que constituíram a sequência didática.

Lembramos que a partir do início da SD, todas as aulas ocorreram de forma remota, foram gravadas e a frequência ficou registrada através de *Print Screen*.

Quadro 1: Sequência didática a partir do gênero Charge

Tema	Primeiro contato com a charge
Professor	Marcos Antonio de Farias Dantas
Ambiente	Escola pública municipal localizada em Picuí-PB
Etapa de ensino	9º ano do Ensino Fundamental
Tipo de intervenção	Sequência Didática
Gênero textual	Charge
Tempo estimado	01 hora-aula de 45 minutos
Objetivo Geral	Desenvolver a competência leitora em textos do gênero Charge.
Objetivo específico	Realizar um levantamento prévio sobre a competência leitora no gênero charge.

Recursos didático-pedagógicos	Computador, Smartphone, Notebook, redes sociais (grupos de <i>WhatsApp</i>); Plataformas digitais (<i>Google Meet</i> , <i>Google Sala de Aula</i> e <i>Google Forms</i>); slides, caderno, papel, lápis, caneta e borracha.
-------------------------------	---

Fonte: Dados do pesquisador (2020).

Em seguida, descrevemos as etapas com a realização das atividades propostas para o momento. Com o intuito de atingir os objetivos propostos em cada módulo da SD, utilizamos, na metodologia, ações didáticas divididas em momentos, conforme descritos abaixo:

1º MOMENTO

Iniciamos a aula através do *Google Meet*, perguntando aos alunos se eles conheciam uma charge. Após as respostas dos alunos, falamos que eles iriam fazer, individualmente, uma atividade de leitura com o referido gênero charge – Atividade 1 (Apêndice C) – e que não haveria explicação do professor. Logo em seguida, enviamos o link da atividade, que se encontrava no *Google Forms*. A atividade teve por objetivo detectar como se encontrava a compreensão leitora dos alunos no gênero textual charge, sem que houvesse intervenção do professor.

Vale salientar, que nessa primeira aula *on-line*, havia em nós um misto de alegria, dúvidas e ansiedade. Alegria por estarmos retornando às aulas, mesmo que de forma remota. Dúvidas e ansiedade porque ficamos preocupados se os equipamentos tecnológicos funcionariam corretamente, se não teríamos dificuldades na operacionalização, se haveria muitos alunos participando da aula, pois o acesso à internet e aos equipamentos tecnológicos como *smartphones*, *notebooks*, *tablets* e computadores ainda é muito deficitário em nosso país, principalmente, aos alunos das escolas públicas. A pandemia escancarou ainda mais a desigualdade social que nos assola todos os dias.

2º MOMENTO:

Nesse, realizamos a análise da compreensão leitora dos alunos na charge trabalhada na atividade 1. O intuito foi conhecer qual o conhecimento do aluno, ou seja, o domínio ou ausência desse em relação ao gênero em estudo. Diante do resultado, vieram os módulos de continuação da sequência didática, a fim de contribuir com o avanço do objetivo indicado na pesquisa e expandir os conhecimentos no tocante ao que foi expresso na atividade aplicada no primeiro momento.

O encontro seguinte, chamamos de Módulo I, que tinha o título de *Conhecendo a Charge*. Nele, trabalhamos com as características do gênero charge, conforme descreve o quadro 2:

Quadro 2: O que é Charge?

Tema	Conhecendo a charge
Professor	Marcos Antonio de Farias Dantas
Ambiente	Escola pública municipal localizada em Picuí-PB
Etapa de ensino	9º ano do Ensino Fundamental
Tipo de intervenção	Sequência Didática
Gênero textual	Charge
Tempo estimado	02 horas-aula de 45 minutos
Objetivo Geral	Desenvolver a competência leitora em textos do gênero Charge
Objetivo específico	Reconhecer o gênero textual charge; Compreender o contexto histórico do surgimento da charge no Brasil; Identificar as principais características da charge.
Conteúdo	Conceituando a charge; Surgimento da charge; Características da charge.
Recursos didático-pedagógicos	Computador, Smartphone, Notebook, redes sociais (grupos de <i>WhatsApp</i>); Plataformas digitais (<i>Google Meet</i> , <i>Google Sala de Aula</i> e <i>Google Forms</i>); slides, caderno, papel, lápis, caneta e borracha.

Fonte: Dados do pesquisador (2020).

Conhecer o gênero a ser estudado é imprescindível para o processo de leitura e produção. Nessa direção, no módulo I, proporcionamos aos alunos a oportunidade de conhecer a Charge, através dos momentos abaixo descritos.

No início da aula, retomamos o estudo sobre a charge, perguntando o que eles compreenderam da atividade da aula anterior. O que acharam da atividade 1? Difícil? Entenderam que texto era aquele? Se eles já tinham visto alguma charge? Onde era possível encontrá-la? Qual (ais) assuntos ela abordava? Segue algumas respostas expressas pelos alunos: *Tinha uma imagem de uma rua vazia e assustadora; O desmatamento e o descuido das pessoas com o lugar; Uma estrada com placas; Parece uma pista abandonada; Um local onde morreu pessoas; Um poste com uma faca; Acho que é uma rodovia com muitos acidentes automobilísticos.* Após as respostas dos alunos, lembramos que na atividade 1 tínhamos um texto chamado charge e esse seria o gênero textual que íamos estudar no nosso projeto.

Dando prosseguimento a aula, ainda na etapa de apresentação do gênero, passamos para a aula expositiva dialogada, na qual foram apresentados em slides (ver apêndice D) o contexto histórico do surgimento da charge no Brasil e suas principais características: a) Gênero jornalístico; b) Finalidade (propósito comunicativo); c) Público alvo; d) Suporte; e) Multimodalidade (presença de recursos verbais e não verbais – caricatura, cores, traços que indicam movimentos, etc.); f) Estilo composicional (aspecto geral, conteúdo temático, presença da caricatura, humor, entre outros elementos); g) Temporalidade e espacialidade. Depois da apresentação do gênero, passamos para o terceiro momento do módulo I.

3º MOMENTO:

Esse foi o momento de avaliar a compreensão leitora dos alunos sobre as características da charge. Para tanto, aplicamos a atividade 2, apresentada no apêndice E. Para esta atividade, enviamos, através do chat do *Google Meet* e do grupo de *WhatsApp*, o link de acesso. O exercício continha as seguintes perguntas:

1. A partir das orientações repassadas durante a aula no *Google Meet*, observe com bastante atenção a charge e responda as seguintes questões:
 - a) Quais são os elementos não verbais presentes neste texto e qual mensagem repassa?
 - b) Qual é a finalidade (propósito comunicativo) desse texto?
 - c) É possível perceber o humor na charge? Justifique.
 - d) Qual é o tema retratado no texto?
 - e) Quem é o público-alvo da charge?
 - f) No que concerne a multimodalidade (texto verbal e não verbal), qual lhe chamou mais atenção? Justifique sua resposta.
 - g) Qual foi o suporte (meio físico) em que a charge circulou?

h) Quem produziu a charge (autoria) e época da publicação?

Destacamos que todas as atividades da SD foram realizadas no decorrer das aulas. Os alunos acessavam o *Google Forms* e permaneciam no *Google Meet* para possíveis dúvidas que surgissem. No decurso dessa atividade, alguns alunos perguntaram o que era finalidade, suporte, multimodalidade entre outros questionamentos. Então, percebemos que eles não tinham compreendido o assunto apresentado na aula expositiva. Rapidamente fizemos algumas explicações para tentar sanar as incertezas.

No módulo II, intitulado *Reconhecendo as propriedades do texto no gênero Charge*, exploramos os elementos da textualidade presentes na charge, com destaque para a intertextualidade, intencionalidade e situacionalidade. As orientações deste módulo tiveram como base os pressupostos apresentados por Koch e Elias (2010).

Quadro 3: Propriedades do texto

Tema	Reconhecendo as propriedades do texto no gênero Charge
Professor	Marcos Antonio de Farias Dantas
Ambiente	Escola pública municipal localizada em Picuí-PB
Etapas de ensino	9º ano do Ensino Fundamental
Tipo de intervenção	Sequência Didática
Gênero textual	Charge
Tempo estimado	04 horas-aula de 45 minutos
Objetivo Geral	Desenvolver a competência leitora em textos do gênero Charge
Objetivos específicos	Identificar os aspectos da intertextualidade, intencionalidade e situacionalidade presentes na charge; Reconhecer a notícia como exemplo de intertextualidade e situacionalidade da charge.

Conteúdo	Intertextualidade, Intencionalidade e Situacionalidade. Notícia e charge.
Recursos didático-pedagógicos	Computador, Smartphone, Notebook, redes sociais (grupos de <i>WhatsApp</i>); Plataformas digitais (<i>Google Meet</i> , <i>Google Sala de Aula</i> e <i>Google Forms</i>); slides, caderno, papel, lápis, caneta e borracha.

Fonte: Dados do pesquisador (2020).

1º MOMENTO:

Aqui, conversamos com os alunos sobre os aspectos sociais que contribuem para a criação da charge. Para tanto, trabalhamos com intertextualidade, intencionalidade e situacionalidade. A princípio não explicamos os conceitos dos elementos da textualidade, pois o objetivo era diagnosticar o que eles sabiam sobre a relação entre textos, qual a intenção do chargista, que mensagem o texto repassava e o que provocou a produção da charge.

Ao começar a aula 1 referente a atividade 3 (apêndice F), demos as boas-vindas e falamos que estávamos começando mais uma aula da SD. No início da aula, enviamos o *link* da atividade, com o seguinte comando:

1. Leia atentamente a charge abaixo e responda as questões propostas:

- a) Você reconhece o personagem que aparece na charge? Se sim, quais elementos contribuíram para a identificação?
- b) Qual é a profissão dele?
- c) Quais os recursos não verbais colaboraram para a compreensão textual?
- d) Há linguagem verbal na charge? Qual é a função dela?
- e) Em que o chargista se baseou para produzir seu texto, ou seja, qual é o acontecimento intertextual?
- f) Qual é a mensagem que o autor nos repassa?

2º MOMENTO:

Perseguindo os objetivos específicos desse módulo, iniciamos a segunda aula do referido módulo com a leitura da notícia: *Ronaldinho é condenado a voltar*, publicada no jornal Folha de São Paulo (Anexo 1). Apresentamos o texto no *Google Meet* e solicitamos uma leitura coletiva, na qual vários alunos leram em voz alta.

Posteriormente, alguns alunos falaram: *professor, deixe eu responder a atividade novamente porque somente agora entendi a charge*. Com esse pedido, depreendemos que eles estavam compreendendo a relação que existe entre a notícia e a charge. Respondemos que

haveria outras charges para eles estudarem e o texto que havíamos acabado de ler era uma notícia. Indagamos se eles sabiam as principais características da notícia. Alguns alunos responderam que ela retratava um fato, um acontecimento para deixar o leitor bem-informado.

Dando prosseguimento a aula, apresentamos em slides as principais características da notícia e falamos que o chargista se baseia nesse gênero para produzir seu texto.

3º MOMENTO

Começamos a terceira aula desse módulo retomando através de perguntas aos alunos os aspectos da notícia. Após a explanação sobre a notícia, enviamos no *Chat do Google Meet* e no grupo de *WhatsApp* o *link* da atividade 4 (apêndice H), a qual apresentava a proposta abaixo:

➤ Leia o texto e responda as seguintes questões:

1. Você conhece esse gênero textual?
2. Qual é a finalidade dele, ou seja, para que serve?
3. Onde circula (suporte físico)?
4. Além do jornal, quais outros meios de comunicação em que você pode encontrar uma notícia?
5. A notícia que você leu foi publicada num jornal.
 - a) Em que jornal foi publicada essa notícia?
 - b) Quem é a autora da notícia?
6. Toda notícia tem sempre um título. O título de uma notícia chama-se Manchete.
 - a) Copie a manchete da notícia que você leu.
7. Toda notícia fala sempre a respeito de alguém ou de alguma coisa e informa também o que aconteceu e onde.
 - a) De quem fala a notícia?
 - b) O que aconteceu?
 - c) Onde aconteceu o fato apresentado pela notícia que você leu?

4º MOMENTO:

Depois da realização da atividade 4, iniciamos uma discussão a respeito da intertextualidade temática presente na notícia e na charge. Na discussão, provocamos os alunos com perguntas, tipo:

➤ Vocês perceberam semelhanças entre a notícia e a charge analisada na atividade 3?

- É possível compreender a intenção do autor da charge sem conhecer o fato que provocou a sua produção?
- Nesse caso específico, qual crítica o chargista apresenta?

A quarta aula do módulo foi para verificar se os alunos reconhecem na charge os elementos de textualidade: intertextualidade, situacionalidade e intencionalidade. Ao indagá-los sobre intertextualidade, vimos que poucos responderam. Desse modo, retomamos a explicação do elemento textual intertextualidade através dos seguintes passos:

- a) Exibição em vídeo da música Monte Castelo, de Renato Russo. Conhecida de alguns, mas vista por todos como uma música linda, que apresenta uma mensagem muito importante sobre o amor;
- b) Apresentação em slide do Soneto Amor é fogo que arde sem se ver, de Luís de Camões;
- c) Leitura do Capítulo 13 do livro de I Coríntios.

Essa atividade se deu para que os alunos compreendessem a intertextualidade e assim, terminadas as explicações sobre esta propriedade textual, enviamos através do *Chat do Google Meet* e do grupo de *WhatsApp* o link da atividade 5 (apêndice I) com uma notícia (anexo 2) do G1 (portal de notícias mantido pelo grupo Globo e sob a orientação da central Globo de jornalismo), intitulada *Cabo Frio tem praia cheia em plena pandemia e desrespeito a regras de isolamento social*.

A aplicação da atividade 5 teve o intuito de explorar e reconhecer os aspectos da textualidade presentes no gênero, principalmente, a intertextualidade temática.

Ainda no módulo III, intitulado *Entendendo os elementos composicionais da charge*, exploramos a relação texto e contexto de produção. De acordo com Koch e Elias (2010), o contexto é base para o processo de compreensão textual porque ele inspira, provoca, interfere no(s) sentido(s) do texto. Assim, o contexto constitui relações sociais próprias e, por conseguinte, práticas sociais voltadas para a realidade vivenciada de maneira única.

Partindo dessa premissa, descrevemos, no quadro 4, as atividades que foram trabalhadas na relação texto e contexto.

Quadro 4: A Charge e seus elementos composicionais

Tema	Entendendo os elementos composicionais da charge
------	--

Professor	Marcos Antonio de Farias Dantas
Ambiente	Escola pública municipal localizada em Picuí-PB
Etapa de ensino	9º ano do Ensino Fundamental
Tipo de intervenção	Sequência Didática
Gênero textual	Charge
Tempo estimado	02 horas-aula de 45 minutos
Objetivo Geral	Desenvolver a competência leitora em textos do gênero Charge
Objetivo específico	Estabelecer a relação texto/contexto a partir dos aspectos político, histórico, econômico e social.
Conteúdo	Contexto de produção a partir dos aspectos político, histórico, econômico e social.
Recursos didático-pedagógicos	Computador, Smartphone, Notebook, redes sociais (grupos de <i>WhatsApp</i>); Plataformas digitais (<i>Google Meet</i> , <i>Google Sala de Aula</i> e <i>Google Forms</i>); slides, caderno, papel, lápis, caneta e borracha.

Fonte: Dados do pesquisador (2020).

Com a finalidade de atingir o objetivo específico supramencionado, realizamos, na quinta aula do módulo III, a atividade 6 (Apêndice J). Essa, continha uma charge e perguntas que visavam explorar o contexto em que ela foi produzida, ou seja, os alunos precisavam *estabelecer a relação texto/contexto a partir dos aspectos político, histórico, econômico e social de seus conhecimentos.*

1º MOMENTO

Inicialmente, explicamos que a situação para a produção da charge surge sempre de um determinado fato ou acontecimento, seja ele político, cultural, histórico, econômico ou social e que o leitor necessita ativar seu conhecimento de mundo e está muito bem-informado para conseguir compreender a charge.

2º MOMENTO

Dadas as explicações através da aula expositiva dialogada, enviamos através do *Chat* do *Google Meet* e do grupo de *WhatsApp* o *link* da atividade proposta, norteadas pelas questões, a saber:

- Conforme o que você estudou sobre o contexto de produção da charge, ou seja, os aspectos político, histórico, econômico e social que fazem parte da criação do gênero, leia atentamente a charge abaixo e responda o que se pede:
1. Qual é o assunto da charge?
 2. Qual é a informação necessária para compreender a charge?
 3. Podemos afirmar que o assunto abordado na charge é atual e polêmico? Justifique sua resposta.
 4. O humor da charge decorre de qual fato?
 5. Qual é a crítica apresentada pela charge?

Na etapa a seguir, módulo IV, trabalhamos algumas das características mais acentuadas que constituem o propósito comunicativo da charge: o humor e a ironia. A primeira atividade do módulo IV traz como temática: O humor e a ironia como aspectos que contribuem para a construção da criticidade na charge. Vejamos, no quadro 5, uma síntese desta etapa.

Quadro 5: Categorias presentes na Charge

Tema	O humor e a ironia como aspectos que contribuem para a construção da criticidade na charge.
Professor	Marcos Antonio de Farias Dantas
Ambiente	Escola pública municipal localizada em Picuí-PB
Etapa de ensino	9º ano do Ensino Fundamental
Tipo de intervenção	Sequência Didática
Gênero textual	Charge

Tempo estimado	04 horas-aula de 45 minutos
Objetivo Geral	Desenvolver a competência leitora em textos do gênero Charge.
Objetivos específicos	Identificar o humor e a ironia presentes na charge; Reconhecer que o humor e a ironia são aspectos que contribuem para a riso e, ao mesmo tempo, para a percepção crítica de uma dada situação social;
Conteúdo	Humor, ironia e crítica.
Recursos didático-pedagógicos	Computador, Smartphone, Notebook, redes sociais (grupos de <i>WhatsApp</i>); Plataformas digitais (<i>Google Meet</i> , <i>Google Sala de Aula</i> e <i>Google Forms</i>); slides, caderno, papel, lápis, caneta e borracha.

Fonte: Dados do pesquisador (2020).

1º MOMENTO:

Usando o *Google Meet*, iniciamos a aula perguntando o que eles compreenderam da charge de Juca Kfourri, apresentada na atividade 6 da aula anterior. Como resposta, ouvimos os seguintes comentários: *A charge mostra a situação dos moradores de rua; Tem muita gente passando fome; A triste realidade dos moradores de rua, que passam fome; Como fazer para eles receberem o auxílio emergencial; Uma situação muito triste, sem comer, sem cuidado; Os mendigos na rua sem dinheiro para comprar comida e morrendo de fome; Pessoas querendo baixar o aplicativo para receber o auxílio emergencial; Pessoas com dificuldade para receber o auxílio emergencial porque não tem internet, nem celular; A intenção dessa charge é mostrar a realidade de muitos brasileiros, moradores de rua. Criticar o governo por não saber fazer uma divulgação certa de como conseguir o auxílio.*

Ao ouvirmos os comentários dos alunos, percebemos que eles compreenderam a relação texto/contexto. Tal compreensão será explorada com mais propriedade durante a análise dos dados coletados na atividade.

2º MOMENTO

Encerrado o momento de retomada dos conhecimentos estudados na aula anterior, falamos que íamos estudar mais duas características presentes na charge: humor e ironia. No início da aula expositiva, explicamos que a ironia consiste em utilizar uma palavra ou expressão, atribuindo-lhe diferente sentido ou significado de acordo com o contexto. Já o humor decorre de situações cômicas ou potencialmente humorísticas e compartilha da característica do efeito

surpresa, isto é, o humor reside em ocorrer algo fora do esperado numa dada situação. Esclarecemos, também, que o humor e ironia presentes na maioria das charges, além de entreter, remete o leitor para a formação crítica, pois é através de estratégias construídas a partir dessas duas categorias, que o chargista procura retratar de forma crítica um problema social ou um acontecimento de interesse da sociedade. Dadas as explicações, passamos para o terceiro momento.

3º MOMENTO

Nesse instante, iniciada a aula, falamos que iria enviar o *link* para que eles respondessem a atividade 7 (apêndice K). A atividade possuía duas charges. Solicitamos que eles analisassem as charges com muita calma, atentassem tanto para o texto quanto para as imagens, ou seja, observassem as contribuições da multimodalidade para a compreensão leitora. Expressões faciais dos personagens, as cores usadas, os diálogos, etc.

Além da ironia e do humor, a atividade buscou também saber sobre o assunto, o tema, a opinião dos autores e qual crítica as charges expressavam. Para tanto, foram feitas as seguintes perguntas:

- Leia com bastante atenção a charge abaixo e, de acordo com o que você sabe sobre o gênero, responda o que se pede:
 1. Qual é o assunto apresentado na charge?
 2. Qual é a crítica do chargista apresentada na linguagem não verbal?
 3. Em qual parte da charge é possível perceber o efeito de ironia?
 4. Qual é o ponto de vista do autor?
 5. Que argumento(s) ele utiliza para expressar uma crítica a um problema social?

Há, ainda, na atividade uma segunda charge. Nessa, exploramos o humor, a ironia e a crítica através do uso ambíguo de palavras. A segunda parte da atividade, veio com uma charge, seguida de um breve enunciado e das perguntas:

- Vamos continuar estudando o objetivo da charge através da exploração do humor, da ironia e da criticidade. No exercício abaixo, vocês irão fazer uma leitura da charge e responder as perguntas:
 1. Qual é o tema da charge?
 2. Observe a multimodalidade e responda qual linguagem foi fundamental para a construção do efeito de humor, ironia e crítica?
 3. Que vocábulos (linguagem verbal) foram decisivos na produção humor? Explique sua resposta.

No decorrer de toda a atividade continuamos no *Google Meet* para sanar possíveis dúvidas e acompanhar, através do *Google Forms* as respostas dos alunos.

Desta forma, concluímos a aula que tinha como objetivos: *identificar o humor e a ironia presentes na charge; reconhecer que o humor e a ironia são aspectos que contribuem para o riso e, ao mesmo tempo, para a percepção crítica de uma dada situação social.*

No entanto, ainda não era possível saber, de fato, se os objetivos propostos haviam sido alcançados. Então, começamos a aula discutindo a atividade 7 (ver apêndice K), que além de outros aspectos, evidenciava o humor e a ironia. Perguntamos onde residia a ironia da primeira charge? Alguns alunos fizeram as seguintes falas: *A ironia estava presente na fala do passarinho (Tá! Só não entendi por que são chamados de “racionais”;* outro disse: *Quando ele (o passarinho) fala sobre o consumo do ser humano; Está em destruir o meio ambiente para viver melhor; Na fala dos pássaros.* Parabenizamos a eles pelas respostas e fizemos a pergunta relacionada ao humor presente na segunda charge (ver apêndice K). Nesse instante, alguns alunos disseram: *Não vi graça nenhuma; Pra ser sincero, não encontrei nada para rir; Achei o humor na piada que o bêbado joga para cima do policial.*

Doravante aos comentários dos alunos, vimos a necessidade de aprofundar um pouco mais os conceitos de humor e ironia. Desse modo, retomamos as explicações dizendo que o humor é uma quebra de expectativa, ou seja, ele surge do inesperado, podendo ou não provocar o riso e está intimamente ligado à criticidade. Em relação a ironia, esclarecemos que consiste em dizer o contrário daquilo que se está dizendo. De modo contrário, é uma espécie de ridicularização, sátira, zombaria do outro. Na charge, tanto o humor quanto a ironia contribuem de maneira significativa para a formação crítica do leitor.

Lembramos também que a identificação dessas categorias, e, por conseguinte, a compreensão leitora do texto, necessita de um olhar para o todo do texto. Verificar sempre as cores, os destaques nas palavras e expressões, a disposição do texto, as imagens, as expressões faciais dos personagens, ou seja, a multimodalidade.

Feitas as considerações acima elencadas, apresentamos as charges abaixo para que os alunos fizessem a leitura, destacando o humor e a ironia presentes como aspectos que contribuem para entreter, mas sobretudo, criticar situações sociais e políticas e alertar para as mudanças necessárias na sociedade.

Figura 5: Charge - Desigualdades sociais



Fonte: Jornal O Tempo. Disponível em: <https://www.otempo.com.br/charges>.

Figura 6: Charge: Eleições 2020



Fonte: Jornal O Tempo. Disponível em: <https://www.otempo.com.br/charges>.

Essa atividade rendeu riquíssimas discussões e muita aprendizagem sobre a importância da charge. Depois desse momento de tanta aprendizagem, iniciamos a aula subsequente com o envio no *Chat* do *Google Meet* e no grupo de *WhatsApp* do link correspondente a atividade 8

(Apêndice L). Os resultados alcançados neste módulo, encontram-se no capítulo da análise dos dados. Vejamos, agora, o comando do exercício.

➤ Leia a charge abaixo e responda à questão 1.

1. Situações cômicas ou potencialmente humorísticas compartilham da característica do efeito surpresa. O humor reside em ocorrer algo fora do esperado numa situação. Partindo dessa premissa, identifique o humor na Charge acima.

➤ Faça a leitura da charge de Caco Galhardo e responda à questão 2:

2. Identifique o efeito de ironia presente na charge acima.

Na aula de número 14, buscamos retomar os conteúdos sobre intencionalidade e situacionalidade, estudados no módulo II, que tratava dos elementos de textualidade. Aqui, o objetivo foi verificar a aprendizagem dos alunos sobre o propósito comunicativo da charge, ou seja, criticar uma determinada situação e alertar a sociedade para as demandas sociais existentes. Para que o aluno seja um leitor crítico, ele precisa observar e conhecer os aspectos político, histórico, cultural, econômico e social pertencentes a sua comunidade, ao seu país e até as questões sociais de amplitude mundial.

Ao iniciar a aula, demos as boas-vindas e passamos a conversar sobre o assunto. Perguntamos aos alunos qual é o propósito comunicativo da charge. Eles nos responderam que além de entreter, ela possui a função social de despertar na sociedade a reflexão sobre as questões políticas e sociais que afligem o povo. Ficamos bem satisfeitos com o entendimento dos alunos, porém necessitávamos saber se eles tinham desenvolvido a competência leitora do gênero em estudo. Para tanto, fizemos outra atividade no segundo momento da atividade 9 (apêndice M). O resultado do exercício se encontra na análise da categoria intencionalidade.

Na última etapa da SD, aula 15, pensamos em realizar uma atividade final, na qual os alunos identificassem na charge, as categorias, a saber: a intertextualidade temática, a intencionalidade, o contexto de produção e os efeitos de humor e/ou ironia. Porém, visualizamos que o desempenho da competência leitora dos alunos pôde ser diagnosticado durante toda a realização da SD, uma vez que, para cada categoria trabalhada, realizamos uma atividade inicial, na qual era identificado o conhecimento prévio; e uma atividade final para detectar a efetivação da aprendizagem.

Destacamos que, no interstício entre uma atividade e outra, sempre acontecia uma avaliação do processo de ensino e aprendizagem e, quando necessário, o replanejamento das ações. Isso só nos mostra que o planejamento é flexível e sempre precisará de alterações.

Chegamos ao final da SD! Essa foi a nossa fala de abertura da aula. Falamos aos alunos o quanto estávamos gratos com o desempenho deles durante todo o projeto. Os alunos, por sua vez, expressaram com alegria o quanto gostaram de estudar o gênero charge e que tinham aprendido muito. Diante do exposto, solicitamos que fizessem um *Breve Relato* a respeito do que aprenderam sobre a charge. Assim sendo, enviamos através do *Google Meet* e do Grupo de *WhatsApp*, um formulário do *Google Forms* para que eles escrevessem um pequeno relato. Vejamos o enunciado da atividade: *De acordo com os estudos realizados no Projeto Charge na sala de aula, relate o que você aprendeu sobre esse gênero textual.*

Após a conclusão da sequência didática, partimos para a análise dos dados coletados. Os instrumentos de análise são: o diagnóstico inicial, os textos produzidos pelos alunos durante a aplicação da sequência didática, ou seja, as respostas das atividades, o Diário de Leitura dos Alunos e o Diário da Prática Pedagógica do professor. Com a migração das aulas para o modo *on-line*, os diários tornaram-se digitais. Assim, os registros deles são as videoaulas gravadas com as explicações do professor e pesquisador, as reflexões dos assuntos estudados, e a participação ativa dos alunos, seja através dos comentários no *chat*, seja ela no registro de suas falas.

5 DA AÇÃO À REFLEXÃO: ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo, apresentamos os resultados obtidos por meio da observação participante, consolidados a partir da intervenção didática estruturada em uma Sequência Didática. Esta nos possibilitou conhecer, refletir, planejar e contribuir para a compreensão leitora do gênero charge dos alunos/participantes da pesquisa. O *corpus* desta pesquisa se deu a partir da análise das atividades sobre a charge, produzidas pelos alunos e da atuação e reflexão feitas pelo professor pesquisador. Para tanto, utilizamos os registros dos textos, ou seja, as respostas das atividades realizadas pelos alunos/participantes e as anotações do Diário da Prática Pedagógica – DPP do professor e do Diário de Leitura dos Alunos – DLA. Nesses, constam os apontamentos realizados durante toda a aplicação da sequência didática.

Em razão do caráter pedagógico, os subsídios teóricos para fundamentar a análise do *corpus* foram pautados nas contribuições de Geraldi (2012), Kleiman (1995, 2013a, 2013b), Koch (1997), Koch e Elias (2010), Antunes (2009, 2010, 2017), Bazerman (2006), para exploração das concepções de texto e elementos da textualidade; leitura e escrita e as perspectivas para o ensino e aprendizagem da atividade leitora; Marcuschi (2008) como base para o estudo dos Gêneros Textuais; Teixeira (2005), Romualdo (2004) e Possenti (1998) para a compreensão leitora da charge. Os aportes teóricos da multimodalidade firmaram-se nas concepções de Rojo (2002, 2004, 2015), Kress e Van Leeuwen (1996), Dionísio (2005, 2007, 2013) e Vieira (2007).

Os critérios de análise dos dados foram definidos no subtópico Procedimentos de análise. Para facilitar o entendimento do percurso da SD analisada, apresentamos o quadro 06 com uma síntese das atividades desenvolvidas:

Quadro 6: Charge na sala de aula

Sequência Didática: Charge na sala de aula		
Produção Inicial		
Tema	Atividade	Quantitativo de aulas
Sondagem	Questionário	01
Primeiro contato com a charge	Diagnóstico inicial: 1ª atividade de compreensão leitora da charge.	01

Produção Intermediária e Final		
Conhecendo a charge	Atividade 2	02
Reconhecendo as propriedades do texto no gênero Charge	Atividades 3, 4, 5 e 9	04
Entendendo os elementos composicionais da charge	Atividade 6	02
O humor e a ironia como aspectos que contribuem para a construção da criticidade na charge.	Atividades 7 e 8	04
Breve relato	Atividade 10	01

Fonte: Dados do pesquisador (2020).

Após a apresentação do quadro síntese das atividades, passamos a análise dos dados, a começar com o diagnóstico realizado com a aplicação do questionário.

5.1 DIAGNÓSTICO: ANÁLISE DO QUESTIONÁRIO

O questionário aplicado (apêndice B) tinha 12 questões voltadas para a sondagem a respeito dos gêneros textuais do campo jornalístico/midiático com destaque para a charge. A primeira pergunta tratava do acesso aos jornais. Dos 31 alunos que responderam a referida pergunta, 24 falaram que sim e 07 responderam que nunca tiveram acesso aos jornais. Já a questão número 02, procurava saber sobre o formato do jornal. 05 alunos disseram que têm ou tiveram acesso aos jornais impressos e 19, com acesso ao jornal digital. Aqui, aparece um indicativo de que os nossos alunos têm mais afinidade com as plataformas eletrônicas. Isso decorre em virtude de que os alunos são nativos digitais e estão muito mais habituados com a tecnologia do que com o formato papel.

Ainda com o objetivo de identificar os conhecimentos dos alunos acerca do suporte jornal e dos gêneros que nele circula, perguntamos na questão 03 quais gêneros predominavam na esfera jornalística. O resultado está expresso no quadro 07.

Quadro 7: Gêneros jornalísticos

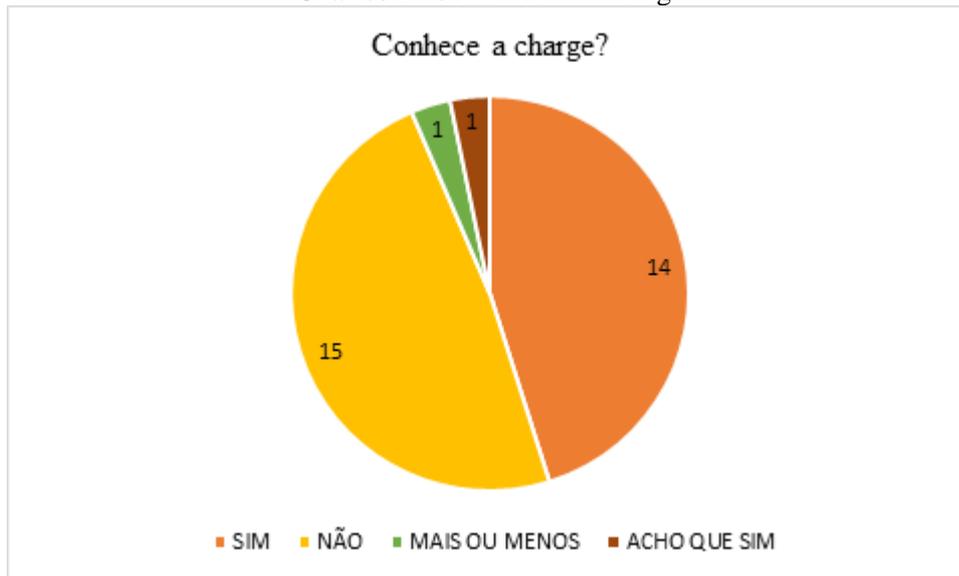
Gênero Textual	Esfera jornalística	Gênero Textual	Esfera jornalística
Nota	07	Notícia	29
Novela	06	Edital	09

Abaixo-assinado	05	Anúncio	20
Adivinhação	02	Reportagem	30
Aula	01	Entrevista	22
Bilhete	03	Editorial	05
Comentário	21	Boleto bancário	02
Artigo	16	Dedicatória	02
Resenha	13	Escritura	09
Coluna	12	Carta	03
Romance	02	Crônica	01
Fábula	00	Gráficos	17
Tabelas	14	Manual	03
Charge	07	Ofício	07
Caricatura	06	Outdoor	02
Oração	01	Fotografia	19
Prova	04	Propaganda	18
Recado	13	Comercial	11
Regimento	01	Passatempo	11
Sermão	06	Vocabulário	11
Histórias em quadrinho	06	Palavras cruzadas	08

Fonte: Dados do pesquisador (2020).

Ao realizarmos uma breve leitura do quadro acima, verificamos que os alunos, em sua maioria, já viram o jornal e os gêneros que ele comporta. Isso se evidencia quando um número elevado de alunos indica como gêneros predominantemente jornalísticos: a notícia, a reportagem, o anúncio, a entrevista, o comentário e a propaganda. Contudo, é possível constatar desconhecimento por parte de alguns alunos quando identificam o bilhete e o boleto bancário, gêneros de foro íntimo, logo, não circulam no jornal. Porém, queremos chamar atenção para a charge, que só foi reconhecida como gênero jornalístico por 07 alunos, demonstrando a falta de conhecimento da maioria dos alunos sobre o referido gênero textual.

Passamos, agora, a discutir a questão 04, que indagava se os alunos conheciam o gênero textual charge. O gráfico abaixo apresenta uma síntese das respostas.

Gráfico 1: Conhecendo a charge

Fonte: Dados do pesquisador (2020).

Observando o gráfico acima, obtivemos a seguinte informação: 14 alunos disseram que sim, 15 alunos falaram que não, 01 disse “mais ou menos” e outro aluno respondeu “acho que sim”. Este último, ao responder a pergunta 06, que tratava do local onde a charge pode ser encontrada (suporte), respondeu que nunca viu uma charge. Desta forma, podemos dizer que são 16 alunos sem saber o que é uma charge.

Na questão 05, buscamos saber o que os alunos conheciam de multimodalidade. Mesmo sabendo que praticamente todo texto é composto por mais de um modo de representação, ou seja, é multimodal, tínhamos o conhecimento de que até o período de aplicação do questionário, a maioria dos nossos alunos não conheciam essa terminologia. Escutavam apenas falar em linguagem verbal e não verbal. No quadro 08, temos o consolidado das respostas:

Quadro 8: Textos multimodais

Gênero Textual	Verbal e não verbal	Gênero Textual	Verbal e não verbal
Charge	14	Carta	16
Tirinha	15	Romance	06
Cartum	09	Novela	09
Cartaz	16	Podcast	04
Panfleto	20	Entrevista	12
Propaganda	24	Aviso	12

Bilhete	11	Gráfico	09
Meme	18	Resumo	09
Tabela	08	Ata	01
Mapa	11	Ofício	01
Anúncio publicitário	19		

Fonte: Dados do pesquisador (2020).

Observando o quantitativo de alunos que assinalaram a charge, a tirinha, o cartaz, o panfleto, a propaganda, o meme e o anúncio publicitário, podemos assegurar que há um bom número de alunos com a compreensão da linguagem verbal e da linguagem não verbal.

Embora Dionísio (2005), quando teoriza sobre multimodalidade, afirma que não se deve explorar a compreensão leitora evidenciando apenas uma modalidade, nas atividades iniciais da nossa pesquisa, a separação se deu apenas para esclarecer e facilitar a didatização do conteúdo.

A pergunta número 06 do questionário indagava aos alunos a respeito do suporte da charge, se eles já tinham visto uma charge e onde. 16 alunos falaram que sim e 15, não. Em relação ao suporte, as respostas foram: *No livro e português; Nos jornais; Em uma história em quadrinhos; Nas provas, livros e revistas; Na escola; Nos livros escolares; No jornal on-line;* Já nas questões de 07 a 12, analisamos o seguinte: a) 08 alunos deram suas respostas condizentes com as características e função social do gênero charge; b) 23 alunos não corresponderam ao que se esperava responder a respeito do gênero, pois 02 responderam parcial, ou seja, fizeram as respostas de umas questões e outras ficaram em branco. Em relação as respostas não coerentes com o esperado; 05 alunos demonstraram equívoco em suas respostas; 02 escreveram do quesito 07 ao 12, a palavra “Não”; 01, a expressão “Não conheço” 07, o enunciado “Não sei” e 06 alunos deixaram as questões todas em branco.

Nessa perspectiva, verificamos a necessidade urgente da realização de um trabalho com textos multimodais. Essa foi uma sondagem sobre o que os alunos conheciam a respeito da charge, mesmo de maneira superficial. Por outro lado, lembramos que a charge é um texto presente nas atividades dos livros didáticos e nos exames externos como a Prova do Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB e o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM. Este último, é um caminho a ser percorrido pelos nossos alunos que, em breve, iniciarão o ensino médio.

5.2 PRODUÇÃO INICIAL: PRIMEIRO CONTATO COM A CHARGE

Após a análise do questionário referente ao gênero textual Charge, analisamos a atividade 1, intitulada *Primeiro contato com a charge*. Inicialmente, solicitamos aos alunos que respondessem a primeira atividade escrita a fim de que pudéssemos saber qual o nível de compreensão textual deles quanto aos conhecimentos desse gênero e quais as possíveis dificuldades, para que pudéssemos reorganizar as atividades dentro dos módulos que constituíam nossa intervenção didática ou planejarmos outras.

Procedemos com uma análise qualitativa das respostas da produção inicial, perseguindo o objetivo da atividade: *realizar um levantamento prévio sobre a competência leitora no gênero charge*.

Na atividade 1, temos uma charge do chargista Brum, publicada em 25/09/2020, no jornal Tribuna do Norte.

Figura 7: Charge duplicação da rodovia



Fonte: Publicada no Jornal Tribuna do Norte em 25/09/2020. Disponível em: http://www.tribunadonorte.com.br/router.php?controller=flip&date=2020-10-17#prj_5b4c9b4057740/tribunadonorte/5001-11-20/2-3. Acesso em 17/10/2020.

No texto, com cores preto e branco, temos uma estrada, mas especificamente a BR 304, que liga a cidade de Mossoró-RN, interior do Rio Grande do Norte, a Natal, capital do estado. A rodovia é indicada por uma placa afixada em uma foice, símbolo da morte. A paisagem é de uma região semiárida com desenho de árvores secas e cactáceos. Paralelo à placa de identificação da rodovia, existem duas placas e um texto verbal com os dizeres: “**ENQUANTO A DUPLICAÇÃO NÃO VEM...**”. A charge faz uma crítica em relação a demora na duplicação da rodovia, que, enquanto não acontece por falta de interesse dos governantes, muitas pessoas acabam morrendo vítimas dos acidentes automobilísticos ali ocorridos.

Dissemos aos alunos que eles iriam fazer a atividade 1 sem intervenções/orientações do professor. A atividade tinha o seguinte enunciado: *Observe atentamente a charge abaixo e apresente de forma escrita a sua compreensão da mensagem expressa no texto.*

Vejamos, no quadro 9, quais as respostas apresentadas pelos alunos:

Quadro 9: Diagnóstico inicial

Participante/aluno	Resposta
A1	O desmatamento e descuido das pessoas sobre o local.
A2	Uma rua vazia e assustadora, uma rua que não tem cor, não tem pessoas lá por que as pessoas têm medo de ir lá. As foices que significa morte, tudo escuro, vazio, assustador (sic)
A9	A imagem mostra um cenário de uma rodovia, a BR-304 no Rio Grande do Norte, esta imagem mostra o clima seco com escassez de chuvas, uma realidade muito presente no Nordeste Brasileiro. Com a seca vem a falta de alimento para alguns animais, e com a falta de alimento a morte fica a espreitar.
A13	Que ã tem nenhum sinal de pessoas só plantas mortas (sic)
A18	Na minha opinião a imagem aparenta ser uma cidade abandonada, com o clima seco. A mensagem passada olhando a imagem pode ser a igualdade entre as paisagens (cidade).
A23	Essa BR-304 aparenta que não ser miito (sic)
A35	Essa imagem poderia estar representando um caminho para a morte, pois está apresentando uma foice e a vegetação presente apresenta um estado de morte.

Fonte: Dados do pesquisador (2020).

Partindo do objetivo proposto para essa atividade que era “Realizar um levantamento prévio sobre a competência leitora no gênero charge”, iniciamos a análise sobre a leitura do texto e as características da charge.

O conhecimento prévio da leitura é fator indispensável para a compreensão textual. Kleiman menciona que:

O conhecimento linguístico, o conhecimento textual, o conhecimento de mundo devem ser ativados durante a leitura para poder chegar ao momento da compreensão, momento esse que passa despercebido, em que as partes discretas se juntam para fazer um significado (KLEIMAN, 2013b, p. 30).

Corroborando com os firmamentos de Kleiman (2013a, 2013b), Koch (2010) e Antunes (2010), analisamos o que os alunos compreenderam da charge apresentada na atividade 1.

Durante a leitura percebemos a ativação, mesmo que de maneira superficial, do conhecimento prévio para realização da leitura do texto. Isso se demonstrou nos textos de **A2**, **A9** e **A35**, que associaram o desenho da foice à ideia da morte, simbologia bem conhecida. No entanto, podemos dizer que a ausência do conhecimento de mundo foi percebida na leitura feita por **A2** “*Uma rua vazia e assustadora, uma rua que não tem cor, não tem pessoas lá por que as pessoas têm medo de ir lá. As foices que significa morte, tudo escuro, vazio, assustador*” e **A18** “*Na minha opinião a imagem aparenta ser uma cidade abandonada, com o clima seco. A mensagem passada olhando a imagem pode ser a igualdade entre as paisagens (cidade)*”. Verificamos em suas leituras, que não foram consideradas as características de rua/cidade. Para assim defini-las, seria preciso a presença de um aglomerado de casas residenciais, praças, pontos comerciais, pessoas, entre outros aspectos. O aluno **A1** associou a imagem ao desmatamento e ao descuido com o meio ambiente, não conseguiu buscar informações sobre o conhecimento de mundo quando não percebeu a estrada e as placas de sinalização. Também não realizou a leitura dos conhecimentos linguísticos presentes no enunciado “**ENQUANTO A DUPLICAÇÃO NÃO VEM...**” e na placa **BR-304**. Essa observação, da ausência de conhecimentos linguísticos, se fez presente na leitura de **A2**, **A13**, **A18** e **A35**. Este último trouxe uma leitura bem interessante ao constatar que em razão da simbologia, expressa pela imagem da foice, o lugar pode ser definido como “*um caminho para morte*”. O Conhecimento linguístico de **BR-304** foi demonstrado por **A9** que identificou o local como sendo uma rodovia, porém não fez uma leitura coerente com a mensagem que a charge repassava. O aluno **A13** demonstrou uma leitura insignificante porque fez apenas a remissão de ausência de pessoas e a presença de plantas mortas, sem que explicasse qual mensagem a charge exibia. De tal modo,

constatamos também em **A23**, a ausência de resposta sobre a mensagem que a charge transmitia, pois ele não chegou a concluir seu enunciado, o que comprometeu o entendimento do que ele gostaria de dizer. Temos, portanto, um enunciado incompleto e vago.

No que se refere ao conhecimento textual, definido por Kleiman (2013b, p. 18), como o “conjunto de noções e conceitos sobre o texto” e a função social da charge que é apresentar, de maneira crítica, um problema, um fato ou um acontecimento de relevância social. No caso do texto em estudo, alertar para os acidentes automobilísticos que ceifam a vida de muitas pessoas, em razão da falta de investimentos para melhoria da rodovia por parte dos governantes. Além da finalidade do gênero textual, Fonseca (1999, p. 26), apresenta: a principal característica da charge: "satirizar um fato específico, tal como uma ideia, um acontecimento, uma situação ou pessoa, em geral de caráter político, que seja de conhecimento público".

Nessa concepção, podemos afirmar que os alunos **A1, A2, A9, A13, A18, A23 e A35** não realizaram a leitura da charge, conforme o seu propósito comunicativo, que consiste em destacar um determinado personagem, tema ou assunto para retratar uma situação de maneira polêmica e descontraída e, ao mesmo tempo, provocar intencionalmente no leitor uma certa inquietação e reflexão, bem como alertá-lo para os problemas sociais existentes. Assim como, não identificaram a situacionalidade, definida a partir do contexto de produção; os diversos tipos de intertextualidade presentes, o humor e a ironia. Deste modo, não apresentaram qual era a mensagem expressa pelo texto.

No primeiro contato com a charge, verificamos que os alunos não possuíam, ainda, a competência leitora necessária para a compreensão do gênero. Nessa conjuntura, foi aplicada a SD, com o objetivo de *desenvolver a competência leitora em textos do gênero charge*. Na SD foram estudadas as características próprias da charge e os elementos da textualidade que favorecem a compreensão leitora, a saber: a) principais características da charge – destaque para o humor e ironia; b) intertextualidade, intencionalidade e situacionalidade; e c) contexto de produção a partir dos aspectos político, histórico, econômico e social.

Terminada a análise da produção inicial, passamos para a análise da primeira categoria escolhida: a intertextualidade.

5.3 A INTERTEXTUALIDADE: ASPECTO SIGNIFICATIVO PARA A LEITURA DA CHARGE

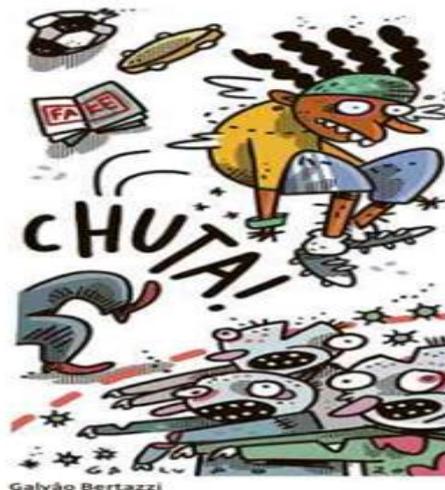
Já se tornou senso comum lermos e escutarmos muitos teóricos da LT afirmarem que “todo texto é intertexto de outros textos”. No caso da charge, texto multimodal, encontramos

diversas intertextualidades, seja em virtude das imagens, do personagem caricaturado, do tema e/ou assunto explorado, das expressões empregadas, da notícia que desencadeou a produção. Esta última, a intertextualidade temática, na qual o chargista se apropria da notícia para produzir o texto e o leitor, por sua vez, necessita ativar seus conhecimentos prévios a respeito do fato noticiado.

Recuperando o conceito de intertextualidade exposto na fundamentação desta pesquisa, Koch (2007), diz que a intertextualidade se configura de duas formas: sentido amplo e sentido estrito. O sentido amplo é uma condição de existência do próprio discurso e pode ser entendida como interdiscursividade ou heterogeneidade. Já no sentido estrito, define-se pela presença implícita ou explícita de um intertexto. Na fundamentação, discorreremos sobre os quatro tipos de intertextualidade no sentido estrito. Para a análise aqui, além da intertextualidade temática, examinaremos a intertextualidade implícita, quando não há uma citação direta, faz-se necessário que o leitor resgate a fonte na memória para atribuir sentido ao texto.

Mediante essas considerações, passamos para a verificação da atividade 3, que trabalhou a intertextualidade, a intencionalidade e a situacionalidade. A referida atividade trouxe a charge abaixo, seguida das questões:

Figura 8: Charge: Ronaldinho Gaúcho



Fonte: Folha de São Paulo.

- a) Você reconhece o personagem que aparece na charge? Se sim, quais elementos contribuíram para a identificação?
- b) Qual é a profissão dele?
- c) Quais os recursos não verbais colaboraram para a compreensão textual?
- d) Há linguagem verbal na charge? Qual é a função dela?

e) **Em que o chargista se baseou para produzir seu texto, ou seja, qual é o acontecimento intertextual?**

f) Qual é a mensagem que o autor nos repassa?

A charge de Galvão Bertazzi, publicada no jornal Folha de São Paulo, apresenta a imagem caricaturada do jogador de futebol Ronaldinho Gaúcho. O texto demonstra elementos característicos do futebol, como a bola e a chuteira, bem como um pandeiro, instrumento musical apreciado pelo jogador. É importante destacar que a bola aqui está murcha. O adjetivo murcha significa alguém ou algo vazio, flácido, sem ar, desanimado, despencado. Remetendo ao esporte, a expressão “*bola murcha*” refere-se a alguém que se encontra sem prestígio, caído; no caso do jogador, deixado de lado. Há, ainda, na charge, uma espécie de documento com a palavra “*FAKE*”, simbolizando a situação vivenciada por Ronaldinho ao entrar no Paraguai com um passaporte falso. Outra representação da linguagem verbal própria da situação é a palavra “*CHUTA*”, tão utilizada na modalidade esportiva praticada pelo jogador, mas que aqui é atribuída a expulsão de Ronaldinho do país vizinho. O complemento da linguagem verbal é consolidado através da linguagem não verbal, representada pelas pernas de um personagem com dois traços configurando o movimento do chute ao jogador. Não diferente de outras charges, essa é formada pela multimodalidade.

Conforme a categoria de análise, focaremos na questão “e” com a pergunta: *Em que o chargista se baseou para produzir seu texto, ou seja, qual é o acontecimento intertextual?*

Observemos, no quadro abaixo, as respostas dos alunos:

Quadro 10: Intertextualidade - Produção inicial

Participante/aluno	Resposta
A1	as críticas recebidas pelo personagem. (sic)
A2	Talvez o time dele perdeu e não gostaram de ter perdido
A9	Eu acho que foi pelo racismo ele não aceitou o homem trabalhar lá
A13	Referença (sic)
A18	Sobre o fato que ele usou um documento falso
A23	De uma crítica reflexiva
A35	O Covid-19 e o turismo do jogador.

Fonte: Dados do pesquisador (2020).

Mediante as respostas, é possível averiguarmos que, por desconhecimento do fato ocorrido, os alunos **A1**, **A2**, **A9**, **A23** e **A35** não conseguiram reconhecer a intertextualidade temática, decisiva para a produção da charge. Eles realizaram hipóteses que não se concretizaram. Em relação ao aluno **A13**, observamos que ele quis trazer a referência responsável pela produção textual. Todavia, a resposta ficou comprometida porque não existe um enunciado com sentido completo. Já o aluno **A18**, pareceu conhecer a notícia, pois fez referência ao acontecimento provocado pelo uso de um documento falso. Porém, ele teria que ter produzido um enunciado mais explicativo para situar o leitor no processo de compreensão do seu texto.

Em síntese, podemos afirmar que a maioria dos alunos apresentaram dificuldades para identificar a intertextualidade temática, acreditamos que seja devido ao desconhecimento do elemento textual e do pouco conhecimento de mundo, resultado da falta de acesso aos jornais e outros suportes de notícias.

Percebemos o problema e em outras aulas estudou-se o gênero notícia e suas características (apêndice G), a notícia *Ronaldinho é condenado a voltar* (apêndice H e anexo 1), a música Monte Castelo, de Renato Russo (anexo 3) e o Capítulo 13, do livro I Coríntios, pertencente a Bíblia Sagrada (anexo 4). Podemos conhecer essas aulas detalhadamente no Módulo II, 4º momento, descritas no subtópico *Caminhos percorridos: desenvolvimento da Sequência Didática*.

Após as aulas acima mencionadas, aplicamos as atividades 4 e 5. Analisamos, especificamente na atividade 5, as respostas dos alunos com o propósito de verificar os conhecimentos adquiridos.

Vejamos o que solicitava a atividade:

1. De acordo com o que você estudou no módulo II, leia atentamente a charge abaixo e responda o que se pede:

Figura 9: Charge quarentena



Fonte: Jornal ND. Disponível em: <<https://ndmais.com.br/opiniaio/charges/rascunho-automatico-42/>>. Acesso em 29/08/2020.

- a) Qual o tema apresentado?
- b) A charge aborda um tema do mundo real ou do mundo fictício? Justifique sua resposta
- c) **Em que o autor baseou-se para produzi-la, ou seja, qual é a intertextualidade temática?**
- d) Qual foi o fato (a situacionalidade) que provocou a produção da charge?
- e) Qual é a mensagem (intencionalidade) que autor da charge repassa ao leitor?

A charge de Ricardo Manhães, publicada no Jornal ND, mostra uma situação vivenciada nas praias brasileiras em tempos de pandemia. Intitulada “*E tem gente ‘usando’ a quarentena para ir à praia...*”, a charge apresenta uma praia com a figura de duas pessoas, provavelmente um homem e uma mulher, correndo machucadas. As estrelas repassam a ideia de que elas foram feridas. Mais próximo ao mar, visualizamos dois caranguejos que conversam. O primeiro indaga: “*E aí, beliscasse aqueles dois ali?*” O segundo responde: “*Sim, quem sabe assim eles se tocam e vão pra casa!*”.

De acordo com o que foi estudado sobre a intertextualidade, os alunos responderam:

Quadro 11: Intertextualidade - Produção final

Participante/aluno	Resposta
A1	Covid-19.
A2	Em fatos reais, fatos que realmente aconteceram.
A9	Em Notícias e em artigos postados na internet que mostram as pessoas indo para a praia na quarentena.
A13	Não sei de casa (sic)
A18	Ele se baseou no momento (situação) em que estamos presenciando.
A23	Se baseou no fato em acontecimento, para produzi-la (sic)
A35	Em uma notícia.

Fonte: Dados do pesquisador (2020).

Por meio da compreensão leitora expressa pelos alunos acima, constatamos que **A13** compreendeu a finalidade da charge, que tinha por objetivo alertar a sociedade sobre a necessidade de permanecer em casa, que quarentena não significa lazer, divertimento que gere aglomeração, mas sim, isolamento social. No entanto, ele não atentou para o que a pergunta explorava, ou seja, qual o fato ou acontecimento que desencadeou a produção textual. Diferente de **A13**, os alunos **A1**, **A2**, **A9**, **A18**, **A23** e **A35** perceberam a intertextualidade temática estabelecida a partir da notícia que tratava sobre o desrespeito de banhistas que descumpriram o isolamento social em plena pandemia. Mesmo **A1**, escrevendo apenas o nome da doença, COVID-19, é possível afirmar que ele e os demais alunos, exceto **A13**, encontraram dentro dos seus conhecimentos prévios, argumentos para demonstrar o contexto social que gerou a intertextualidade. Nesse caso, condizente com o primeiro nível (Bazerman, 2006), já que a quarentena foi definida a partir de um decreto; e do segundo nível (Bazerman, idem), ao se referir aos casos de temas sociais através do uso de certos tipos reconhecíveis de linguagem, a exemplo, podemos citar **QUARENTENA/COVID-19**.

Nesse contexto, recuperamos o discurso de Antunes (2017, p. 119), que relata que “a intertextualidade ampla ou implícita está presente em todos os textos pelo simples fato de serem textos em torno de determinado tema, pelo simples fato de conformarem a um ‘tipo’ ou a um ‘gênero’”.

Diante do exposto, compreendemos que essa atividade explorou a intertextualidade de conteúdo e explícita, com o emprego da palavra “quarentena”; de semelhança quando recorreu

a notícia; dos níveis primeiro e segundo. Assim sendo, corroboramos com Antunes, pois a existência da charge é a soma de muitos intertextos.

Por fim, podemos afirmar que o trabalho sequenciado e orientado mostrou que a maioria dos alunos compreenderam e identificaram a intertextualidade presente no gênero charge.

5.4 A INTENCIONALIDADE NA CHARGE: PRODUÇÃO INICIAL

Em prosseguimento da análise dos dados, verificaremos se os alunos identificavam o propósito comunicativo da charge. A charge é um texto que retoma episódios e/ou acontecimentos com a finalidade de criticar um problema ou um fato de relevância social. Além de criticar com humor sátiro ou através dos efeitos de ironia, a charge também tem a intenção de alertar a sociedade para provocar mudanças necessárias ao contexto social.

Segundo Koch e Elias (2010), a intencionalidade está relacionada à argumentatividade. Desse modo, não existem textos imparciais, isentos, pois sempre haverá uma intenção do autor no texto produzido. Essa intencionalidade é constituída a partir de argumentos com o intuito de persuadir, convencer o leitor. No caso da charge, o autor utiliza-se da multimodalidade para persuadir o leitor.

A questão a seguir, esteve presente na **atividade 5**. Ela fez parte do exercício que trazia uma charge de Ricardo Manhães, publicada no Jornal ND e apresentou o tema o isolamento social durante a pandemia da COVID-19, provocada pelo novo coronavírus. A pergunta discorreu sobre a intencionalidade discursiva expressa na charge em estudo: **e) Qual é a mensagem (intencionalidade) que o autor da charge repassa ao leitor?**

Seguem as respostas dadas pelos alunos/participantes:

Quadro 12: Intencionalidade - Produção inicial

Participante/aluno	Resposta
A1	Para que ele cuide da sua saúde, e não seguir exemplos dos que desrespeitam as regras.
A2	Para as pessoas não furarem a quarentena.
A9	Para as pessoas não furarem a quarentena Orientar as pessoas a não saírem de casa, pois correm risco de se contaminadas pelo coronavírus. (sic)
A13	Ricardo

A18	Para que as pessoas fiquem em casa e tomem todos os cuidados para não pegar a doença
A23	Que devemos ficar em casa respeitando a quarentena.
A35	De criticar as pessoas que estão indo a praia durante esse período. (sic)

Fonte: Dados do pesquisador (2020).

Conforme podemos averiguar, **A13** não realizou a leitura adequada da pergunta. Por existir no enunciado a palavra autor, o aluno compreendeu que estávamos perguntando quem era o autor da charge. Por isso, sua resposta foi Ricardo. Os demais participantes da pesquisa, **A1, A2, A9, A18, A23 e A35**, não só ficaram atentos às aulas do módulo II, que tratava dos elementos da textualidade, como alcançaram a compreensão leitora. Ressaltamos que, mesmo com respostas objetivas, ou seja, sem uma elaboração mais contextualizada à situação comunicativa da charge, julgamos satisfatório o entendimento dos alunos, tendo em vista que eles expressaram a intencionalidade do chargista.

De acordo com a SD, teríamos mais uma atividade (final) para discorrer sobre a intencionalidade. Nesse aspecto, verificamos os resultados produzidos na atividade 9 (apêndice M).

5.5 A INTENCIONALIDADE NA CHARGE: PRODUÇÃO FINAL

Após a análise das respostas da produção inicial, procedemos à análise qualitativa das respostas da produção escrita final relativa à intencionalidade presente na charge, com o intuito de observar se houve mais avanços na compreensão leitora dos alunos após nossa intervenção didática. Inicialmente, expomos, através da figura 10, a charge estudada e a pergunta formulada aos alunos.

Durante as aulas, vimos que uma das características fundamentais para a compreensão da charge está em perceber seu propósito comunicativo, sua intencionalidade, observando para isto os aspectos político, histórico, econômico e social.

Figura 10: Charge apagão no Amapá



Fonte: Jornal O Tempo. Disponível em: <<https://www.otempo.com.br/charges/charge-o-tempo-19-11-2020-1.2414892>>. Acesso em 01/12/2020.

1. A partir do que estudamos e das discussões realizadas através do *Google Meet*, realize a leitura da charge acima e comente qual é a intencionalidade (finalidade) do texto.

A charge de autoria de Duke, publicada no jornal O Tempo, apresenta dois personagens, provavelmente um casal, que assiste ao noticiário. O homem sentado em uma poltrona defronte a uma televisão com a tela escura sendo possível visualizar apenas os contornos dos prédios, diz para a mulher que está de pé, com o braço apoiado na poltrona: “**O DESCASO, A IRRESPONSABILIDADE E A INCOMPETÊNCIA DEIXARAM O AMAPÁ NO ESCURO!**” Ao ouvir o enunciado do homem, a mulher fala: **ISSO ESTÁ MUITO CLARO!** Fora o fundo claro da charge, o chargista utiliza-se de outros recursos multimodais, como o destaque nas palavras “**CLARO**” e “**ESCURO**” e a expressão de indignação nas fisionomias dos personagens. De maneira muito direta, o chargista faz uma crítica sátira e humorada aos governantes pelo descaso com a situação do apagão no estado do Amapá.

Vejamos, no quadro 13, as respostas dadas pelos alunos/participantes a respeito da intencionalidade textual:

Quadro 13: Intencionalidade - Produção final

Participante/aluno	Resposta
A1	Na charge acima, 2 pessoas debatem sobre as condições da população do Amapá em relação ao descaso governamental sobre o fornecimento de energia elétrica. Indignado (a)s com o ocorrido, como podem ser representados pelas suas faces, criticam agentes políticos relatado na linguagem verbal e não verbal. A finalidade do texto é criticar, levando a sociedade a debater sobre a situação da falta de energia elétrica e suas escolhas políticas.
A2	A finalidade serve para mostra o apagão que ocorreu no Amapá, ao comportamento dos nossos governantes, e também serve para mostra o quanto as pessoas não estão gostando da atitude do nosso presidente. (sic)
A9	A charge mostra um casal em frente a televisão assistindo ao noticiário, que está relatando um fato ocorrido no estado Amapá, onde os habitantes passaram desde o dia 3 até o dia 24 de novembro sem energia elétrica. A finalidade da charge é fazer uma crítica aos governantes do estado pela irresponsabilidade e incompetência no fornecimento da energia elétrica a população. (sic)
A13	Por que os moradores precisam e dependem da energia e a maioria dos políticos não tem responsabilidade e o povo tem que enxergar a irresponsabilidade deles por estar deixando as cidades/países sem energias, ficar escuras, e também nós moradores precisamos dos hospitais, postos de saúde, por isso eles são incompetente com os moradores. (sic)
A18	A charge mostra um tipo de humor, retrata também pessoas indignadas com o acontecimento, fala sobre o apagão no Amapá. A finalidade do texto é falar sobre a incompetência de alguns governantes que não possuem responsabilidade e o compromisso com o fornecimento de energia elétrica. (sic)
A23	A finalidade da charge é realizar uma critica aos politicos devido a situação que o estado do Amapá passa com o apagão, deixando muito claro a sociedade, o ato de incompetência de politicos e governadores. (sic)
A35	A charge apresenta um casal assistindo à um noticiário na televisão referente ao apagão no Amapá, onde o homem e a mulher estão discutindo sobre a irresponsabilidade de seus governantes. A finalidade da charge é fazer uma crítica ao governo devido a falta de energia elétrica em todo o estado. (sic)

Fonte: Dados do pesquisador (2020).

De acordo com as assertivas dos alunos, verificamos um grande avanço, tendo em vista que eles, além de relatarem a intencionalidade da charge, ou seja, a finalidade que o autor

desejava alcançar, também fizeram uma breve leitura da charge. Destacamos que essa foi a atividade final de compreensão leitora da charge e os alunos já tinham percorrido um longo caminho de conhecimento sobre o gênero estudado e pesquisado. Lembramos que o objetivo da SD era a compreensão leitora, assim não foram trabalhadas questões da gramática e da ortografia. Sugerimos que esse trabalho seja desenvolvido em uma SD voltada para a produção textual.

Dando sequência a análise, discorremos sobre o humor presente na charge, que tem como instância enunciativa predominante realizar uma crítica humorada, uma espécie de humor ridicularizante.

5.6 ASPECTOS HUMORÍSTICOS NA CHARGE: PRIMEIRA PRODUÇÃO

Tendo a categoria humor presente no gênero textual charge, buscamos desenvolver questões interpretativas, de forma que os alunos entendessem os elementos composicionais desse gênero trabalhado. Para tanto, pautamos como objetivos: *identificar o humor e a ironia presentes na charge; e reconhecer que o humor e a ironia são aspectos que contribuem para o riso e, ao mesmo tempo, para a percepção crítica de uma dada situação social.*

Nesse contexto, retomamos Possenti (1998), ao argumentar que a construção de sentido do texto com características humorísticas ocorre quando ambos, o produtor e o leitor, conhecem aspectos culturais, sociais e ideológicos da comunidade a qual estão inseridos. Sem o conhecimento da realidade social, do contexto que provocou a criação do texto, torna-se praticamente impossível entender o propósito comunicativo.

Assim, fundamentamo-nos nessa visão do autor e exploramos uma charge com a temática poluição dos oceanos. Observemos como se desenvolveu a atividade (Apêndice E) e qual a compreensão leitora dos alunos.

Atividade 2

1. A partir das orientações repassadas durante a aula no *Google Meet*, observe com bastante atenção a charge e responda as seguintes questões:

Figura 11: Charge poluição dos oceanos



Fonte: Blog do Arionauro. Autor: Arionauro da Silva Santos. Disponível em: <http://arionaurocartunsecharges.blogspot.com.br/2014/01/lixo-no-mar.html>. Acesso em 21/08/2020.

- a) Quais são os elementos não verbais presentes neste texto e qual mensagem repassa?
- b) Qual é a finalidade (propósito comunicativo) deste texto?
- c) **É possível perceber o humor na charge? Justifique.**
- d) Qual é o tema retratado no texto?
- e) Quem é o público-alvo da charge?
- f) No que concerne a multimodalidade (texto verbal e não verbal), qual aspecto lhe chamou mais atenção? Justifique sua resposta.
- g) Qual foi o suporte (meio físico) em que a charge circulou?
- h) Quem produziu a charge (autoria), local e época da publicação?

De autoria de Arionauro da S. Santos, a charge apresenta a temática sobre a poluição dos oceanos. Em seu plano textual, temos um gari de semblante assustado, varrendo a calçada que fica encostada à praia. Na areia da praia, vemos peixes com sacos de lixo sobre as cabeças que estão, aparentemente, chateados com a ação humana em colocar lixo no mar. A charge faz uma crítica a falta de educação dos banhistas e da população em geral que joga lixo nas praias, causando a poluição nos oceanos.

Observando a letra C, que discorre sobre o humor, avaliamos as respostas dos participantes/alunos:

Quadro 14: Humor na charge - Produção inicial

Participante/aluno	Resposta
A1	sim, normalmente peixes não saem de seu ambiente. (sic)
A2	Não, essa charge é de reflexão e não de humor.
A9	Os peixes tirando o lixo do mar
A13	Não jogar lixo na rua
A18	Na minha opinião eu não vejo humor nessa charge.
A23	Não
A35	Sim, pois existe peixes carregando sacolas, coisas que fogem da realidade. (sic)

Fonte: Dados do pesquisador (2020).

De acordo com as respostas dos alunos, detectamos que **A2**, não considerou a existência do efeito de humor na charge. Para ele, essa não era uma charge humorística, mas um texto reflexivo. De igual modo, **A18** e **A23** não conseguiram visualizar a presença do humor. Já o aluno **A13**, identificou o propósito comunicativo da charge ao dizer: “*Não jogar lixo na rua.*”. Porém, essa não seria a resposta mais plausível para marcar a presença do humor, tendo em vista que na charge em análise, temos o humor a partir de um fato inusitado: os peixes saindo do seu habitat natural para devolver o lixo ao homem.

Nessa conjuntura, de que o humor surge do inesperado, da quebra de expectativa, os alunos **A1**, **A9** e **A35** o identificaram. Eles perceberam a existência do humor, que surgiu com o desvio da visão normal, habitual da realidade social da qual fazem parte, ou seja, saber que os peixes não podem ficar fora d’água. Em vista disso, podemos afirmar que **A1**, **A9** e **A35** ativaram seus conhecimentos de mundo para detectar o efeito de humor presente na charge.

O humor cria uma certa "leveza" ao texto por ser engraçado, todavia, não podemos afirmar que a crítica construída pelos textos humorísticos é sutil, pelo contrário, o que se vê, em muitas situações, é uma crítica intensa aos problemas sociais. Essa característica desperta o interesse do leitor porque pode associar o riso à criticidade.

Na atividade seguinte, observamos se a maioria dos alunos, após intervenções do professor, identificaram a presença do humor na charge.

5.7 ASPECTOS HUMORÍSTICOS NA CHARGE: PRODUÇÃO FINAL

Em conformidade com o conceito de humor estabelecido por Romualdo (2004, p. 14), de que “a charge é um texto visual humorístico que critica uma personagem, fato ou acontecimento político específico”, apresentamos a proposta interventiva da atividade 8 (Apêndice L), observando os aspectos que contribuem para a construção da criticidade do texto em estudo. Destarte, estabelecemos como objetivos específicos *identificar o humor presente na charge e reconhecer o humor como um aspecto que contribui para o riso e, ao mesmo tempo, para a percepção crítica de uma dada situação social*. Estabelecidos os objetivos, fizemos abaixo uma breve descrição da charge (Figura 12) em análise e, por conseguinte, a análise das leituras dos alunos.

Figura 12: Charge vacinação



Fonte: Site do Amarildo. Disponível em: <<https://amarildocharge.wordpress.com/page/2/>> Acesso em 01/12/2020.

Na charge de Amarildo, temos um casal em uma sala, vestido com roupas de cores semelhantes. Aparentemente, a televisão está no centro da sala, perpassando a ideia de que ela é o “centro das atenções” por parte de muitas pessoas em período de isolamento social. O homem, sentado em uma poltrona, aponta um controle remoto para a televisão que está a sua frente, supostamente, com uma fisionomia de quem não está compreendendo muito o que assiste, ele pronuncia o seguinte enunciado: **ESTOU ASSISTINDO A UMA SÉRIE COM UM**

VÍRUS MORTAL QUE ASSOLA A HUMANIDADE - FINALMENTE DESCOBREM UMA VACINA, MAS O PRESIDENTE DE UM PAÍS NÃO QUER VACINAR SEU POVO... Do outro lado da televisão, encontra-se uma mulher com um semblante bem risonho e ao mesmo tempo irônico, que indaga o homem com a fala a seguir: **TEM CERTEZA DE QUE NÃO ESTÁ VENDO O JORNAL?** Nessa charge, o autor apresenta uma crítica bem-humorada ao Presidente da República Federativa do Brasil, que além de ignorar o grave problema da pandemia ocasionada pela COVID-19, não considera as orientações de distanciamento social definidas pela Organização Mundial de Saúde e da Secretaria de Vigilância em Saúde, órgão do Ministério da Saúde, tão pouco aprecia as descobertas e a relevância da pesquisa e da ciência para o combate ao novo coronavírus.

Com a finalidade de diagnosticar a compreensão leitora dos alunos, lançamos como questão norteadora: **“Situações cômicas ou potencialmente humorísticas compartilham da característica do efeito surpresa. O humor reside em ocorrer algo fora do esperado numa situação. Partindo dessa premissa, identifique o humor na Charge acima.”.**

Vejamos, no quadro 15, as respostas dos participantes/alunos:

Quadro 15: Humor na charge - Produção Final

Participante/aluno	Resposta
A1	As características da "série" que o homem está assistindo, hoje é a realidade dos jornais, como retrata a mulher. Então, o efeito de humor se dar com a fala da mulher quando ela pergunta: “Tem certeza de que não está vendo o jornal?” (sic)
A2	O homem acredita está assistindo uma série, mas na verdade, ele está assistindo a situação vivenciada por todos os brasileiros. Na charge acima, o humor surge a partir da pergunta da mulher, provavelmente sua esposa, que diz: “tem certeza que não está vendo o jornal?” (sic)
A9	A charge apresenta a conversa entre um homem e supostamente sua esposa. Na ocasião, ele afirma para a mulher que está assistindo uma série de televisão que retrata uma pandemia provocada pelo coronavírus e não a aceitação de um presidente em vacinar a população. O humor acontece quando a mulher pergunta se ele “tem certeza que não está assistindo ao jornal”, pois infelizmente não é uma série, mas a realidade do nosso país. (sic)
A13	A charge mostra um homem e uma mulher na sala. O homem assiste a TV e diz que está assistindo a uma série com um vírus mortal. O humor da charge aparece quando a mulher pergunta se ele está vendo o jornal porque o que ele fala é a realidade do Brasil.

A18	Na charge acima o homem relata está assistindo uma série e o humor se dá no momento em que a mulher pergunta a ele, se ele não está assistindo ao jornal que apresenta a realidade do mundo que está enfrentando com a pandemia do corona vírus. (sic)
A23	O humor da charge acima é apresentado a partir da pergunta em que mulher faz quando ela fala você "tem certeza que não está vendo um jornal?" Na charge o homem acredita está assistindo uma série, sendo que na verdade não é. O que ele realmente está vendo é o jornal que apresenta a realidade vivenciada pelo povo em questão da pandemia provocada pelo Covid-19 e a possibilidade do uso de uma vacina para o povo brasileiro. (sic)
A35	A charge acima mostra um casal em uma sala. O homem sentado em uma poltrona assiste TV e diz que estar assistindo a uma série fictícia, na qual existe um vírus mortal que está atingindo a humanidade e existe um presidente que não concorda em vacinar a população. O humor decorre a partir da fala de sua suposta esposa quando pergunta se ele não estaria assistindo ao jornal, pois é algo que está ocorrendo na realidade do Brasil.

Fonte: Dados do pesquisador (2020).

Na verificação das respostas, constatamos que a identificação do humor no texto foi observada levando em consideração o desvio estabelecido entre um programa de televisão ficcional e a realidade vivenciada. Esse “desvio” foi abordado na charge com a aproximação entre o conteúdo apresentado na suposta série citada por um dos personagens e a avaliação da segunda personagem mediante a realidade apresentada nos noticiários atuais. Essa observação foi diagnosticada na resposta de **A1, A2, A9, A13, A18, A23 e A35**.

Em outros termos, o humor nasce quando há um rompimento, uma mudança repentina de comportamento, uma quebra de expectativa. Esse surgimento do humor, acontece e é apresentado na visão da possível semelhança entre a ficção e a realidade, porém não temos uma fantasia, uma quimera. O chargista propõe uma criticidade à ausência de políticas públicas diante do contexto da pandemia. Essa visão humorística voltada para a crítica social, foi interpretada por todos os participantes.

Destacamos que as atividades sobre humor e ironia foram estudadas na atividade 2, do Módulo I, na atividade 6, Módulo III e nas atividades 7 e 8 do Módulo IV. Dessa forma, foi possível perceber a evolução dos alunos, que melhoraram suas respostas por meio da contextualização junto à pergunta, de uma breve descrição das charges estudadas e da preocupação em reescrever as respostas, mediante a revisão de aspectos gramaticais e ortográficos para a produção de respostas (textos) mais elaboradas.

Assim, analisamos que o trabalho com a interpretação e a compreensão leitora do gênero textual charge na sala de aula, proporcionou ao aluno interagir com textos humorísticos, despertando o gosto de ler através do riso, da reflexão, além de contribuir com a formação crítica do aluno.

5.8 REFLEXÃO SOBRE A SEQUÊNCIA DIDÁTICA COM O GÊNERO CHARGE

Para a conclusão da análise dos dados, examinamos a atividade 10, a qual chamamos de **Breve Relato**, uma espécie de culminância da SD. Nessa atividade, os alunos deveriam discorrer, através de uma curta apresentação, o que aprenderam/compreenderam sobre o gênero textual charge. Foi uma atividade “livre”, sem exigir que eles elencassem nas suas respostas todas as categorias/características do gênero estudado, uma vez que esses aspectos foram explorados no desenvolvimento da SD.

A atividade trouxe o seguinte enunciado: **De acordo com os estudos realizados no Projeto Charge na sala de aula, relate o que você aprendeu sobre esse gênero textual.** Vejamos, a seguir, as respostas de 05 participantes/alunos selecionados e, por conseguinte, a análise. Ressaltamos que, o quantitativo de participantes/alunos selecionados seguiu o critério definido no *corpus* de análise, ou seja, escolhemos as atividades respondidas no decurso da aula *on-line*, através da plataforma *Google Meet*.

Quadro 16: Breve relato sobre a Charge

Participante/aluno	Resposta
A1	No meu pensamento, a charge sempre seria uma crítica, política, cultural, histórica ou de contexto social. Tirado essa dúvida em aula, percebi que o humor ou homenagem, se faz presente em boa parte das charges produzidas. Aprendi também, que o nome "charge" é de origem francesa que significa "carga". (sic).
A2	Aprendi que a charge é mais que um desenho ela repassa um visão muito diferente, ela nos diverte, nos faz refletir sobre um assunto. E também a charge e feita através de coisas que estão acontecendo ou aconteceram. (sic).

A9	A charge além de abordar vários temas e assuntos interessantes, também possui um grande contexto para a sociedade, podendo caracterizar humor, irônica, indignação, críticas e muitas outras expressões. Ultimamente muitas homenagens estão sendo feitas para as vítimas do covid-19 por meio das charges. A charge pode ser vista em vários meios de comunicação como jornais, revistas, nos telejornais, blogs e por muitos outros meios. (sic).
A23	Aprendi que a charge ela tem o principal objetivo de satirizar algum acontecimento ou situação ou alguém, a palavra charge é de origem francesa e significa "Carga" carga por as características da charge serem exageradas seja elas em um fato, ou em uma pessoa. E nas características aborda o uso da ironia inclui metáforas, e principalmente o gênero jornalístico. falando sobre tudo e quaisquer notícia as quais se adentram educacionais econômicos e muito mas. Então a charge é uma estrutura de diversidades de elementos para fazer acontecer a charge. (sic).
A35	Eu aprendi que a charge é mais que uma mera ilustração. A charge tem o objetivo de satirizar alguém, alguma pessoa ou um acontecimento atual, ela se baseia em notícias, sempre fazendo uma crítica política ou social e como uma de suas características o exagero em seus desenhos, trazendo efeitos cômicos e irônicos. (sic).

Fonte: Dados do pesquisador (2020).

Analizamos as respostas dos alunos com a observação geral do que eles apreenderam sobre a charge. Nessa perspectiva, constatamos que **A1**, percebeu que a charge é um texto que possui em sua essência a função de criticar fatos/acontecimentos políticos, culturais e históricos, vivenciados através dos contextos sociais. Essa percepção da criticidade social, também foi demonstrada nas respostas de **A9** e **A35**. Outro elemento importante que **A1** descreveu, foi a possibilidade de a charge ser um texto que pode proporcionar homenagens a pessoas que faleceram recentemente. Esse ponto de percepção também foi visto na resposta de **A9**.

No que se refere ao significado da palavra charge, verificamos que **A1** apenas mencionou a tradução da palavra de origem francesa: "carga". Já **A23**, além de lembrar a origem e a tradução da palavra, apresentou o seu significado. Isso nos demonstrou que há uma compreensão do gênero, pois o conceito e as características estudadas nas aulas iniciais foram lembrados aqui, na atividade final da SD.

A categoria humor na charge apareceu nas respostas de **A1** e **A9**. Sabemos que o humor na charge é uma forma de criticar, satirizar e entreter o leitor. Assim, podemos dizer que esse

entendimento também esteve presente nas respostas de **A2**, quando falou “[...] a charge é mais que um desenho ela repassa um visão muito diferente, ela nos diverte, nos faz refletir sobre um assunto. [...]” e de **A35**, ao dizer: [...] uma de suas características o exagero em seus desenhos, trazendo efeitos cômicos e irônicos.

Já em relação a categoria ironia, podemos afirmar que ela se concretiza como um jogo em que uma imagem, um gesto, uma palavra e/ou uma expressão duplicam seu sentido, podendo conduzir o explícito ao implícito. Para que ela seja reconhecida, sempre haverá um não dito escondido por trás do dito, evidenciado apenas quando realizamos uma associação do texto a um determinado contexto e do enunciado a um referente. Partindo dessa premissa, tal categoria foi lembrada como elemento presente na charge pelos alunos **A9**, **A23** e **A35**.

No tocante ao suporte do gênero, verificamos que **A9**: “A charge pode ser vista em vários meios de comunicação como jornais, revistas, nos telejornais, blogs e por muitos outros meios”. soube muito bem onde podemos encontrá-lo. O aluno **A23** deixou claro que a charge pertence ao campo jornalístico/midiático. Já a intertextualidade foi identificada nas respostas de **A1**, ao demonstrar que ela sempre apresenta uma crítica a um fato e ao se referir a homenagem feita as pessoas; nas afirmações de **A2**: “[...] a charge é feita de coisas que estão acontecendo ou aconteceram”.; na explanação de **A9**: A charge além de abordar vários temas e assuntos interessantes [...], “[...] Ultimamente muitas homenagens estão sendo feitas para as vítimas do covid-19 por meio das charges. [...]”; na escrita de **A23**: “[...] falando sobre tudo e quaisquer notícia [...]]; e no comentário de **A35**: “[...] ela se baseia em notícias [...]”.

O ensino da Língua Portuguesa deve ser realizado a partir do uso da linguagem enquanto interação social, tendo o texto como objeto central do ensino, materializado em um gênero textual. Na perspectiva de uma linguagem em forma de interação, se faz necessário observarmos os contextos de produção do texto, no caso da charge, detectamos, de acordo com as respostas, que todos os alunos estabeleceram a relação texto/contexto a partir dos aspectos político, cultural, histórico, econômico e social que contribuem para a produção do referido gênero textual.

Ao término dessa análise, observamos como os alunos reconhecem a multimodalidade discursiva, característica presente nos textos, porém muito mais evidenciada na charge, tendo em vista que esse gênero textual se utiliza de muitos recursos linguísticos verbais e verbo-visuais, que corroboram mutuamente para a compreensão da leitura. Sobre o fenômeno da multimodalidade, Dionísio (2013, p. 19) faz a seguinte afirmação:

A sociedade na qual estamos inseridos se constitui como um grande ambiente multimodal, no qual palavras, imagens, sons, cores, músicas, aromas, movimentos variados, texturas, formas diversas se combinam e estruturam um grande mosaico multissemiótico. Produzimos, portanto, textos para serem lidos pelos nossos sentidos.

Destarte, é inconcebível ler um texto ressaltando tão somente um recurso semiótico, uma vez que cada elemento configura modos de expressão das informações presentes no texto, ou seja, sempre existe um número diverso de meios semióticos responsáveis pela leitura e pela produção textual.

Sob essa ótica, verificamos o reconhecimento da multimodalidade discursiva na resposta de **A2**, quando relatou: *“Aprendi que a charge é mais que um desenho ela repassa um visão muito diferente, ela nos diverte, nos faz refletir sobre um assunto.”*; na explicação de **A23**: *“[...] as características da charge serem exageradas seja elas em um fato, ou em uma pessoa. E nas características aborda o uso da ironia inclui metáforas, [...] Entao a charge é uma estrutura de diversidades de elementos para fazer acontecer a charge.”*; e na explanação de **A35**, que falou: *“[...]a charge é mais que uma mera ilustração. [...] sempre fazendo uma crítica política ou social e como uma de suas características o exagero em seus desenhos, trazendo efeitos cômicos e irônicos”*.

Em síntese, podemos afirmar que o Breve Relato dos alunos confirmou o sucesso da SD, pois eles demonstraram competência leitora da charge. Lembramos aos professores, a título de sugestão, que ao término da SD, eles poderão realizar uma outra aula que retome oralmente as respostas dos alunos. Não a fizemos devido à urgência do encerramento do bimestre e às dificuldades que as aulas remotas impuseram, como o acesso à *internet* e a equipamentos tecnológicos a todos os alunos. Destacamos que dos 36 alunos da turma, 16 alunos não assistiram as aulas remotas, compreendendo a um total de 44% dos alunos.

Ressaltamos ainda, que nas aulas finais da SD fazíamos, a pedido dos alunos, uma revisão/reescrita das respostas antes da inserção no *Google Forms*. Infelizmente, não foi possível esse exercício na décima atividade.

Finalizada a análise dos dados da pesquisa, prosseguimos para o capítulo das considerações finais, em que discorreremos sobre a conclusão deste trabalho.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Mestrado Profissional em Letras (Profletras) exige uma experiência de pesquisa estruturada na intervenção pedagógica com o objetivo de minimizar as dificuldades inerentes ao processo do ensino e a aprendizagem da Língua Portuguesa, proporcionando uma melhoria da prática pedagógica do professor e, por conseguinte, avanços na aprendizagem dos alunos. Nesta perspectiva, foi-nos atribuída a responsabilidade de desenvolver uma pesquisa que investigasse um problema de aprendizagem existente em sala de aula com a finalidade de, através de uma sequência didática, interferir de maneira significativa na aprendizagem dos alunos.

Assim sendo, não tivemos dúvidas e elegemos a leitura como eixo principal da nossa investigação, tendo em vista que a compreensão leitora é uma das principais dificuldades enfrentadas pelos alunos do Ensino Fundamental. Evidenciado o problema, escolhemos para o ensino e a aprendizagem da leitura, o gênero textual charge desenvolvido por meio de uma SD. A preferência pela charge se deu em virtude de termos um texto atrativo, humorístico, irônico, satírico, com um enunciado voltado para criticar e alertar sobre problemas que afligem a sociedade, na qual os alunos estão inseridos, bem como das dificuldades desses na compreensão leitora de textos multimodais.

A charge constitui-se como um texto argumentativo multimodal do campo jornalístico/midiático, que retoma fatos e/ou acontecimentos, na maioria das vezes, envolvendo políticos ou outras figuras públicas. Seu estudo pode melhorar as competências e as habilidades de leitura, pois ela possui uma leitura rápida, prazerosa, por vezes, de linguagem humorística, satírica e/ou irônica. Para Fonseca (1999, p. 26), a principal característica do gênero é "satirizar um fato específico, tal como uma ideia, um acontecimento, uma situação ou pessoa, em geral de caráter político, que seja de conhecimento público". Portanto, a charge contribui tanto para o desenvolvimento da competência leitora quanto para a formação de um leitor crítico.

Desse modo, elaboramos uma proposta de SD fundamentada na perspectiva defendida por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2010). Lembramos que a nossa sequência sofreu alterações devido ao trabalho ser centrado na leitura. No entanto, destacamos que a competência leitora se consolida através de textos orais e escritos. Para tanto, procedemos da seguinte forma: produção inicial, desenvolvida em um questionário de sondagem e na aplicação de uma atividade diagnóstica; e a realização de quatro Módulos, os quais tinham atividades de produção intermediária (produção inicial para cada característica e/ou categoria da charge explorada) e produção final. Na décima quinta aula, solicitamos aos alunos que fizessem um breve relato

sobre o que compreenderam a respeito da charge. Essa última atividade consolidou-se como uma “culminância” da SD.

As aulas foram estruturadas a partir do objetivo geral da SD, a saber: desenvolver a competência leitora dos alunos em textos do gênero charge. E dos seguintes objetivos específicos: a) realizar um levantamento prévio sobre a competência leitora no gênero charge; b) reconhecer o gênero textual charge; c) compreender o contexto histórico do surgimento da charge no Brasil; d) identificar as principais características da charge; e) identificar os aspectos da intertextualidade, intencionalidade e situacionalidade presentes na charge; f) reconhecer a notícia como exemplo de intertextualidade e situacionalidade da charge; g) estabelecer a relação texto/contexto a partir dos aspectos político, histórico, econômico e social; h) identificar o humor e a ironia presentes na charge; e i) Reconhecer que o humor e a ironia são aspectos que contribuem para a riso e, ao mesmo tempo, para a percepção crítica de uma dada situação social.

Embora a SD fosse fundamental, voltamos o nosso olhar para a investigação. Desse modo, para a realização da pesquisa muitas questões foram se evidenciando, dentre elas: Quais as dificuldades dos alunos na compreensão leitora dos textos multimodais? Os alunos identificam elementos presentes na charge que exploram os efeitos de humor e a ironia? Os alunos reconhecem os elementos de textualidade como intertextualidade e intencionalidade presentes na charge?

Considerando as questões anteriormente mencionadas, buscamos responder a seguinte questão de pesquisa: como promover a aquisição dos conhecimentos necessários no ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa para o processo de leitura de textos multimodais de estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental, a partir do gênero textual charge?

Nessa perspectiva, estabelecemos o seguinte objetivo geral: desenvolver uma intervenção pedagógica com a aplicação de uma sequência didática para aprimorar a competência leitora de textos multimodais de estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental, a partir do gênero textual charge. E como objetivos específicos: identificar os conhecimentos prévios dos alunos a respeito do gênero charge; caracterizar as dificuldades referentes à compreensão leitora dos alunos em relação ao gênero charge; reconhecer a compreensão leitora dos alunos referente a leitura do texto multimodal charge, com destaque para a intertextualidade, a intencionalidade e o humor; além de identificar os resultados alcançados pelos alunos através da aplicação da sequência didática com o gênero multimodal charge.

Definidos os objetivos de pesquisa, passamos para a efetivação da SD por meio de ações/atividades que os contemplassem de maneira significativa, ou seja, para a realização de

aulas que contribuíssem com a melhoria da competência leitora dos alunos a partir do gênero multimodal charge.

Dentro dos critérios estabelecidos na proposta de trabalho, selecionamos para análise da pesquisa as categorias: intertextualidade, intencionalidade e humor. Vejamos agora os resultados da pesquisa.

No que se refere aos resultados da pesquisa, verificamos através do questionário respondido por 31 alunos, que 24 tinham ou tiveram acesso ao jornal e 07 nunca tiveram contato com o suporte. Destes, 05 com acesso a jornais impressos e 19 alunos, ao jornal no formato digital. Em relação aos gêneros do campo jornalístico/midiático, apenas 07 alunos disseram que a charge pertencia ao referido campo, demonstrando desconhecimento do principal suporte do gênero.

Na quarta pergunta, procuramos saber quantos alunos conheciam a charge. Como resposta, 14 alunos disseram que sim e 16 que não conheciam, perfazendo o percentual de 51,6%, ou seja, mais da metade dos alunos pesquisados não conheciam a charge. Destacamos que, mesmo que os 14 alunos conhecessem a charge, não significava dizer que houvesse domínio do gênero.

A questão 06 procurou averiguar o conhecimento dos alunos em relação à multimodalidade. Para facilitar a compreensão do termo multimodalidade, empregamos os termos verbal e não verbal. Nesse item, um número considerável de alunos demonstrou compreender o significado, tendo em vista o bom quantitativo de alunos que assinalaram a charge, a tirinha, o cartaz, o panfleto, a propaganda, o meme e o anúncio publicitário. A questão 06 do questionário referia-se aos possíveis suportes da charge e as respostas dos alunos que disseram conhecer o gênero foram: *No livro e português; Nos jornais; Em uma história em quadrinhos; Nas provas, livros e revistas; Na escola; Nos livros escolares; No jornal on-line.* Por fim, analisamos as perguntas de 07 a 12, que tratavam especificamente do gênero em tela. Nessa conjuntura, a maior parte dos alunos ou não responderam ou suas respostas não condiziam com o conhecimento sobre a charge.

Diante do exposto, vimos que grande parte tinha pouca familiaridade com a charge, no entanto, o questionário não nos possibilitou diagnosticar as dificuldades relacionadas à competência leitora do texto. Em razão disso, aplicamos a atividade 1 e certificamos que os alunos não possuíam a competência leitora básica para a compreensão do gênero.

Concluída a etapa inicial, passamos para as atividades referentes aos Módulos de I a IV, objetivando o ensino e a aprendizagem das características e categorias que contribuem para o desenvolvimento da competência leitora, com ênfase nos elementos da textualidade, no humor

e na ironia. Nas análises referentes aos módulos da SD, quase todos os alunos obtiveram grandes avanços na competência leitora da charge, conforme confirmamos no Capítulo da Análise dos Dados. Assim sendo, podemos afirmar que os objetivos da pesquisa foram alcançados de modo satisfatório, pois a maioria dos alunos passou a identificar as características da charge; reconhecer os elementos de textualidade: intertextualidade, intencionalidade e situacionalidade; os contextos sociais de produção, como também a importância do humor e da ironia para a construção do riso e da crítica.

Evidenciamos, ainda, que houve uma “culminância” da SD por meio da atividade 10, em que os alunos fizeram pequenos relatos sobre o que apreenderam/assimilaram e um aluno produziu uma charge com a temática das aulas remotas em tempos de pandemia. Em relação às respostas deles, constatamos, na análise dos dados, que a maioria não só conhece o gênero textual charge, suas características, categorias e o fenômeno da multimodalidade presentes no texto, bem como os contextos de produção e circulação e o propósito comunicativo da charge.

Em síntese, acreditamos que a SD, firmada nos objetivos propostos e planejada de forma efetiva, contribuiu significativamente no desenvolvimento da competência leitora dos nossos alunos, como também servirá de aporte para outros professores que desejarem elaborar atividades voltadas para o desenvolvimento da compreensão leitora de textos multimodais. Ao utilizar essa pesquisa para fortalecer o ensino e a aprendizagem, o docente tem a oportunidade de reproduzir o êxito desse trabalho de forma semelhante ou trabalhar outras categorias, a exemplo da argumentativa tão necessária para a produção e a leitura.

Ressaltamos, também, que pretendemos continuar com o projeto em nossa escola, pois vimos a experiência bem-sucedida como uma prática fundamental no ensino de textos multimodais e na melhoria do desenvolvimento da competência leitora.

Por fim, agradecemos ao Programa do Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS Rede Nacional pela oportunidade de conclusão da pós-graduação *stricto sensu* na área de ensino de Língua Portuguesa. Destacamos que, o PROFLETRAS não é apenas um curso de mestrado, mas uma formação acadêmica e profissional que além de possibilitar uma ampla aprendizagem na área de Língua Portuguesa, incentiva o professor a ser um pesquisador, colabora para a reflexão da nossa prática e provoca mudanças na maneira como enxergamos o ensino e como devemos atuar nas aulas de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irandé. **Análise de Textos: fundamentos e práticas**. São Paulo: Parábola, 2010.
- ANTUNES, Irandé. **Aula de Português: encontro & interação**. 7ª ed. São Paulo: Parábola, 2009.
- ANTUNES, Irandé. **Textualidade: noções básicas e implicações pedagógicas**. São Paulo: Parábola, 2017.
- BAKHTIN, Mikhail. Os Gêneros do discurso. In: _____. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BARROS, Adriana Lúcia de Escobar Chaves de. Bakhtin e a construção do sujeito contemporâneo. **Avepalavra – Revista Digital de Letras/UNEMAT**. 15ª ed. Mato Grosso: 2013. Disponível em: <<http://www2.unemat.br/avepalavra/EDICOES/15/artigos/adriana.pdf>>. Acesso em: 21/09/2019.
- BAZERMAN, C. **Gênero, Agência e Escrita**. São Paulo: Cortez, 2006.
- BEAUGRANDE, R. de. **New foundations for a Science of Text and Discourse: Cognition, Communication, and the Freedom of Access to Knowledge and Society**. Norwood: Ablex. 1997.
- BEAUGRANDE, R.-A. de & DRESSLER, W. **Introduction to Text Linguistics**. London: Longman. 1981.
- BICALHO. Delaine Cafiero. **Letramentos e leitura: formando leitores críticos**. In: Coleção explorando o ensino – Língua Portuguesa Ensino Fundamental. v. 20. Brasília: MEC-SEF, 2010.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. 2013. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola, 2013.
- BRANDÃO, Helena Nagamine. Texto, gêneros do discurso e ensino. In: BRANDÃO, Helena Nagamine (Coordenadora). **Gêneros do discurso na escola: mito, conto, cordel, discurso político, divulgação científica**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003. 17-45.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**, Brasília: MEC/SEB, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/BNCC_19mar2018_versaofinal.pdf>. Acesso em 19/05/2018.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Prova Brasil: Boletim de Desempenho da escola**. Brasília: INEP, 2017.
- BRASIL. **Ministério da Saúde**. Brasília: 2020. Disponível em: <<https://coronavirus.saude.gov.br/sobre-a-doenca#o-que-e-covid>>. Acesso em 07/12/2020.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa. Brasília: MEC-SEF, 1998.

CHEN, Stanley; GOODMAN, Joshua. **An empirical study of smoothing techniques for language modeling.** Cambridge, Massachusetts: Harvard University, Computer Science Group, 1998.

DIONÍSIO, Ângela P., VASCONCELOS, Leila J. Multimodalidade, gênero textual e leitura. In: BUNZEN, Clécio, MENDONÇA, Márcia. (Orgs.). **Múltiplas linguagens para o ensino médio,** São Paulo: Parábola, 2013, p. 19-42.

DIONÍSIO, Ângela Paiva. Multimodalidade discursiva na atividade oral e escrita. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio; DIONÍSIO, Ângela Paiva (org). **Fala e escrita** 1ª ed., 1. reimp. — Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

DIONÍSIO, Ângela. Paiva. Gêneros multimodais e multiletramento. In: KARWOSKI, A. M. GAYDECZKA, B. BRITO, K. S. (org.). **Gêneros textuais:** Reflexão e Ensino. Palmas e União da Vitória, Kaygangue, 2005.

DOLZ, Joaquim, SCHNEUWLY, Bernard e NOVERRAZ, Michele. **Gêneros orais e escritos na escola.** 2ª ed. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2010.

ESTEVES, José Manuel. **Ironia e argumentação.** Convilhã: LabCom, 2009.

FONSECA, J. da. **Caricatura:** a imagem gráfica do humor. Porto Alegre: Editora Artes e Ofício, 1999.

GERALDI, João Wanderley (org.) **O texto na sala de aula.** São Paulo: Anglo, 2012.

GERALDI, João Wanderley. **Linguagem e ensino:** exercícios de militância e ensino. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.

HOUAISS, Antônio. **Charge.** Dicionário Houaiss Conciso. SP, moderna 2011.

KATO, Mary. **O aprendizado da leitura.** São Paulo: Martins Fontes, 1985.

KLEIMAN, A. (Org.). Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: _____ **Os significados do letramento:** uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

KLEIMAN, A. **Oficina de Leitura:** teoria e prática. 15ª ed. Campinas, SP: Pontes, 2013a.

KLEIMAN, Ângela. **Texto e Leitor:** aspectos cognitivos da leitura. 15ª ed. Campinas, SP: Pontes, 2013b.

KOCH, Ingedore G. Villaça, BENTES, Christina e CAVALCANTE, Mônica Magalhães. **Intertextualidade:** diálogos possíveis. São Paulo, Cortez, 2007.

KOCH, Ingedore V. e TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **A coerência textual.** 15ª ed. São Paulo: Contexto, 2003.

KOCH, Ingedore Villaça e ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2010.

KOCH, Ingedore Villaça. **O texto e a construção dos sentidos**. São Paulo: Contexto, 1997.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 3 ed. São Paulo: Contexto, 2010.

KRESS, G. R. e VAN LEEUWEN, T. **Reading Images: the Grammar of Visual Design**. Londres: Routledge, 1996.

KRISTEVA, Júlia. **Introdução à semanálise**. São Paulo: Perspectiva, 1974.

KUCINSKI, Bernardo. **Jornalistas e Revolucionários: nos tempos da Imprensa Alternativa**. São Paulo: Scritta, 1991.

LEFFA, Vilson J. **Aspectos da leitura**. Porto Alegre: Sangra-Luzzato, 1996.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Compreensão de textos: algumas reflexões. In: DIONÍSIO, Ângela; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.) **O livro didático de português: múltiplos olhares**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. pp. 50-51.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. 3ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

PIETRI, Émerson de. **Práticas de leitura e elementos para a atuação docente**. Rio de Janeiro: Lucena, 2007.

POSSENTI, Sírio. **Os humores da língua**. Campinas: Mercado das Letras, 1998.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues & BARBOSA, Jacqueline P. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. 1ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. A concepção de leitor e produtor de textos nos PCNs: “Ler é melhor do que estudar”. In M. T. A. Freitas & S. R. Costa (orgs). **Leitura e Escrita na Formação de Professores**, pp. 31-52. SP: Musa/UFJF/INEP-COMPED, 2002.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. **Letramento e capacidades de leitura para a cidadania**. São Paulo(SP): SEE/CENP, 2004.

ROMUALDO, E. C. **Charge jornalística: intertextualidade e polifonia: um estudo de charges da Folha de São Paulo**. Maringá: Eduem, 2004.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SWALES, J. M. **Genre Analysis**. English in academic and research settings. Cambridge: Cambridge University Press. 1990.

TEIXEIRA, L. G. S. **Sentidos do humor, trapaças da razão: a charge**. Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 2005.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. 18ª ed. São Paulo, Cortez, 2011.

VIEIRA, J. A. **Reflexões sobre a língua portuguesa: uma abordagem multimodal**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

VYGOTSKY, L. **Formação Social da Mente**. São Paulo: Livraria Martins Fontes, 1988.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Termo de consentimento



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE – UFRN
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE ENSINO SUPERIOR DO SERIDÓ – CERES
DEPARTAMENTO DE LETRAS DO CERES – DLC
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS

TERMO DE CONSENTIMENTO

Eu, _____, RG de nº _____, responsável pelo aluno (a) _____ autorizo a divulgação de textos, imagens e quaisquer outros materiais produzidos nas aulas de Língua Portuguesa, ministradas pelo professor Marcos Antonio de Farias Dantas, portador de RG de nº 2.007.443 SSP/PB, para fins de divulgação acadêmica.

ASSINATURA DOS PAIS OU RESPONSÁVEL

APÊNDICE B – Questionário de diagnóstico

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE – UFRN
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE ENSINO SUPERIOR DO SERIDÓ – CERES/CAMPUS CURRAIS NOVOS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS EM REDE NACIONAL – PROFLETRAS

Escola: _____

Disciplina: Língua Portuguesa Professor: Marcos Dantas

Série/ano: _____ Turma: _____

Aluno (a): _____

Questionário

1. Você teve/tem acesso a jornais? () sim () não
2. Se sim, eles eram/são: () impressos () on-line
3. De acordo com os seus conhecimentos, quais dos gêneros textuais abaixo predominam na esfera jornalística?

() nota () notícia () novela () edital () abaixo-assinado () anúncio
() adivinhação () reportagem () aula () entrevista () bilhete () editorial
() comentário () boleto bancário () artigo () dedicatória () resenha ou crítica
() escritura () coluna () carta () romance () crônica () fábula ()
gráficos
() tabelas () manual () charge () ofício () caricatura () outdoor ()
oração
() fotografia () prova () propaganda () recado () comercial () regimento
() Passatempos () sermão () vocabulário () história em quadrinhos () palavras
cruzadas
4. Você conhece o gênero textual Charge?
5. Quais dos gêneros textuais listados a seguir utilizam mais de uma linguagem (verbal e não verbal)?

() charge () carta () tirinha () romance () cartum () novela () cartaz
() podcast () panfleto () entrevista () propaganda () aviso () bilhete () gráfico
() meme () resumo () tabela () ata () mapa () ofício ()
anúncio publicitário
6. Já viu uma charge? Onde?
7. O que você acha do gênero Charge? Por quê?
8. Geralmente as Charges possuem textos e imagens. Qual a função destas no texto?
9. Quais as cores predominantes nas Charges? Por quê?
10. Sobre o que a Charge se refere/diz?
11. Quais os assuntos mais comuns nas Charges?
12. Qual é a finalidade de uma Charge?

APÊNDICE C - Atividade 1: Primeiro contato com a charge

Escola: _____

Aluno (a): _____

Atividade 1

1. Observe atentamente a charge abaixo e apresente de forma escrita a sua compreensão da mensagem expressa no texto.



Fonte: Publicada no Jornal Tribuna do Norte em 25/09/2020. Disponível em: http://www.tribunadonorte.com.br/router.php?controller=flip&date=2020-10-17#prj_5b4c9b4057740/tribunadonorte/5001-11-20/2-3. Acesso em 17/10/2020.

Resposta:

APÊNDICE D - Slide sobre surgimento e características da charge



EMEF ANA MARIA GOMES
Disciplina: Língua Portuguesa
Professor: Marcos Dantas

Charge

Picuí-PB, outubro de 2020

Charge

A palavra charge é de origem francesa e significa “carga”. Esse nome não foi escolhido por acaso, já que uma das principais características da charge é exagerar, seja sobre um fato, seja sobre uma pessoa, de modo a torná-los uma caricatura.

A charge, que é um estilo de ilustração, tem como objetivo satirizar alguém, alguma situação ou acontecimento atual, por isso ela sempre está relacionada com um determinado contexto social, histórico, cultural ou político.

Surgimento da Charge - Contexto histórico

Iniciou na Europa no princípio do século XIX, quando pessoas que se opunham ao governo atreveram-se a criar uma nova forma de expressão para criticar a tirania e os desmandos de seus representantes.

Essa nova forma aliou imagem e texto, por meio de uma linguagem irreverente.

Gargantua

Uma das primeiras charges produzidas na França (1831), autoria de Honoré Daumier, ridicularizava o monarca francês, Luís Felipe. A charge fazia uma crítica ao rei em decorrência do aumento dos tributos impostos à população.



Por causa dessa charge, uma crítica ao Rei da França, o chargista Honoré Daumier ficou preso durante seis meses no ano de 1832!

Contexto histórico da Charge no Brasil

A história da charge no Brasil se confunde com a história da luta pela liberdade de expressão.

Com a instalação da censura prévia aos meios de comunicação durante o regime militar iniciado em 60, surgiu a chamada imprensa alternativa, trazendo referências como a revista Pif Paf e o jornal O Pasquim (que foi o celeiro dos melhores chargistas e ilustradores do Brasil).

Mesmo sob forte censura, nada escapava aos traços de chargistas como Jaguar, Ivan Lessa, Ziraldo, Millôr e Henfil.

<http://passeionaspalavras.blogspot.com.br/2011/08/precisamos-mudar.html>



Contexto histórico da Charge no Brasil

Após o fim da censura, surgiram nomes como Angeli, Glauco, Laerte e os irmãos Caruso, que apostavam na crítica pró-democracia, retratando uma nova sociedade que começava a se formar. Até hoje, grande parte das charges criadas no Brasil remetem a uma crítica política e social.

Charge - Características

Gênero jornalístico;

Retoma os fatos e os acontecimentos econômicos, educacionais, políticos, sociais, etc.;

Seu propósito comunicativo é realizar uma crítica ou uma sátira acerca de temas e costumes humanos;

Público alvo: A sociedade;

Suporte: Jornais, revistas, TV, Internet (sites e blogs);

Temas e situações de um contexto temporal específico;

Charge - Características

Trata com ironia fatos do dia, fazendo uso de metáforas;

Multimodalidade (linguagem verbal e não verbal);

Caricatura, meio que se utiliza dos traços carregados em exagero nos desenhos causando efeitos cômicos, grotescos ou irônicos;

Ao destacar um determinado personagem ou fato histórico, o produtor/chargista trata de um fato polêmico com descontração, deixando sempre uma informação implícita ou algo subentendido levando o leitor a refletir sobre o assunto.

Referências:

LUZ, Romári Pereira da. A Prática da Leitura de Charges na Esfera Jornalística e na Internet. In: Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor - Produções Didático-Pedagógicas. Cadernos PDE. Vol. II. Londrina-PR: Secretaria de Estado da Educação, 2014.

LAZOSKI, Renilda Severa. O gênero textual “charge” em sala de aula: leitura, interação e criticidade. In: Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor - Produções Didático-Pedagógicas. Cadernos PDE. Vol. II. Mallet-PR: Secretaria de Estado da Educação, 2014.

Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/revistabemlegal/edicoes-antiores/vol6n12016/o-genero-charge-uma-proposta-de-sequencia-de-atividades-didaticas>>. Acesso em 25/09/2019.

Disponível em: <<https://escolakids.uol.com.br/portugues/charge>>. Acesso em 25/09/2019.

Muito obrigado!

Bons estudos!

Professor Marcos Dantas

APÊNDICE E – Atividade 2: Conhecendo a charge

Escola: _____

Aluno (a): _____

Atividade 2

1. A partir das orientações repassadas durante a aula no *Google Meet*, observe com bastante atenção a charge e responda as seguintes questões:



Autor: Arionau da Silva Santos

Disponível em: <http://arionaurocartunsecharges.blogspot.com.br/2014/01/lixo-no-mar.html>

Acesso em 21/08/2020.

- Quais são os elementos não verbais presentes neste texto e qual mensagem repassa?
- Qual é a finalidade (propósito comunicativo) deste texto?
- É possível perceber o humor na charge? Justifique.
- Qual é o tema retratado no texto?
- Quem é o público alvo da charge?
- No que concerne à multimodalidade (texto verbal e não verbal), qual lhe chamou mais atenção? Justifique sua resposta.
- Qual foi o suporte (meio físico) que a charge circulou?
- Quem produziu a charge (autoria), local e época da publicação?

APÊNDICE F - Atividade 3: Elementos da textualidade

Escola: _____

Aluno (a): _____

Atividade 3

1. Leia atentamente a charge abaixo e responda as questões propostas:



Fonte: Folha de São Paulo

- a) Você reconhece o personagem que aparece na charge? Se sim, quais elementos contribuíram para a identificação? E, quem é ele?
- b) Qual é a profissão dele?
- c) Quais os recursos não verbais colaboraram para a compreensão textual?
- d) Há linguagem verbal na charge? Qual é a função dela?
- e) Em que o chargista se baseou para produzir seu texto, ou seja, qual é o acontecimento intertextual?
- f) Qual é a mensagem que o autor nos repassa?

APÊNDICE G - Slide sobre o gênero textual notícia



EMEF ANA MARIA GOMES
Disciplina: Língua Portuguesa
Professor: Marcos Dantas

Notícia

Picuí-PB, novembro de 2020

Notícia

A Notícia nada mais é do que uma comunicação ou informação de um fato. Trata-se, portanto de um texto informativo sobre um tema atual ou algum acontecimento real, veiculada pelos principais meios de comunicação: jornais, revistas, meios televisivos, rádio, internet, dentre outros.

Notícia

Ela precisa ser atual, verdadeira, importante e interessante. Para escrever uma notícia, é necessário que se responda a algumas perguntas:

Quem?

O quê?

Quando?

Onde?

Como?

Por quê?

Para quê?

Notícia

Assim que o jornalista responde a essas perguntas, organiza o texto da notícia, contendo:

a) **TÍTULO:** o anúncio (manchete) da notícia;

b) **CABEÇA OU LEAD:** parte que narra o acontecimento de forma resumida. É escrita com letra diferente do resto do texto, mostrando o fato mais importante do texto.

c) **CORPO:** é o desenvolvimento da notícia, em que aparecem maiores detalhes.

Notícia

Ao escrever uma notícia, o jornalista não transmite sua opinião. Deverá ser escrita na terceira pessoa, quando não presenciou o fato. É necessário citar a fonte que deu a informação e usar uma linguagem formal e clara, de forma que o leitor possa entender.

Notícia - Características

As principais características do gênero textual notícia são:

- ✓ Texto de cunho informativo;
- ✓ Textos descritivos e/ou narrativos;
- ✓ Textos relativamente curtos;
- ✓ Veiculado nos meios de comunicação;
- ✓ Linguagem formal, clara e objetiva;
- ✓ Textos com títulos (principal e auxiliar);
- ✓ Textos em terceira pessoa (impessoais);
- ✓ Discurso indireto;
- ✓ Fatos reais, atuais e cotidianos.

Notícia - Características

As principais características do gênero textual notícia são:

- ✓ Texto de cunho informativo;
- ✓ Textos descritivos e/ou narrativos;
- ✓ Textos relativamente curtos;
- ✓ Veiculado nos meios de comunicação;
- ✓ Linguagem formal, clara e objetiva;
- ✓ Textos com títulos (principal e auxiliar);
- ✓ Textos em terceira pessoa (impessoais);
- ✓ Discurso indireto;
- ✓ Fatos reais, atuais e cotidianos.

Muito obrigado!

Bons estudos!

Professor Marcos Dantas

APÊNDICE H – Atividade 4: Estudando a notícia

Escola: _____

Aluno (a): _____

Atividade 4

Leia o texto em anexo e responda as seguintes questões:

Ronaldinho é condenado a voltar

O júri foi impiedoso e deu a sentença máxima de retornar ao Brasil

Flávia Boggio

Roteirista e autora do núcleo de humor da TV Globo

Assunção - A Justiça do Paraguai bateu o martelo sobre o caso de Ronaldinho Gaúcho. Por decisão unânime, o ex-jogador foi condenado a voltar para o Brasil.

O craque foi detido em março, após entrar no país com passaporte falso, num dos momentos mais trágicos de sua carreira desde a participação no disco de Jorge Vercillo.

O fato de ter sido eleito em-

baixador do turismo por Jair Bolsonaro tornou o incidente ainda mais grave. "É a prova de que o Brasil é o Paraguai do Paraguai", comentou, na época, o presidente paraguaio. Em sua defesa, Ronaldinho alegou que, ao pedir um passaporte paraguaio, entendeu que o documento deveria ser falsificado.

Com a chegada do coronavírus, o que parecia ser um desastre se tornou um golpe de sorte.

Enquanto os casos disparavam no Brasil, o ex-jogador se aproveitava do baixo número de infectados e do conforto de sua "prisão" num hotel de luxo no Paraguai. O país tem tido sucesso no controle de casos de Covid-19, com pouco mais de 200 mortos. Diferente do Brasil, que já ultrapassou 116 mil óbitos.

Os vergonhosos números brasileiros, somados a outras tragédias, como a reunião mi-

nisterial e a performance de "Asa Branca" na live de Bolsonaro, ajudaram na decisão do jogador de nunca mais voltar.

"Só maluco para voltar para o Brasil quando se pode curtir uma bela piscina de hotel, tocando um pandeirinho, com vista para o rio Paraguai?", comentou um amigo e companheiro de rolês aleatórios. O craque já tinha formado uma roda de samba com hóspedes

do hotel, o que pode ter influenciado a decisão da Justiça de retirá-lo do país o quanto antes.

Os advogados tentaram de todas as formas recorrer da decisão. Sugeriram até que o ex-jogador passasse um mês fazendo compras nas lojas Monalisa Paraguay, considerado o maior castigo paraguaio. Mas o júri foi impiedoso e deu a sentença máxima de voltar ao Brasil.

Além do retorno, Ronaldinho foi condenado a assistir à conversa de Bolsonaro com Al Gore no modo repeat, suplicio até para quem já foi bolsonarista declarado.

O ex-jogador perdeu seus patrocinadores paraguaios, Nice, Ardidás e Reboque. Logo após sua saída, o Paraguai fechou novamente as fronteiras, para impedir a entrada do coronavírus e de Ronaldinhos Gaúchos.

| DOM. Ricardo Araújo Pereira | SEC. Claudia Tajés | TER. Manuela Cantuária | QUA. Gregorio Duvivier | QUI. Flávia Boggio | SEX. Renato Terra | SÁB. José Simão

Fonte: Folha de São Paulo, 27/08/2020.

1. Você conhece esse gênero textual?
2. Qual é a finalidade dele, ou seja, para que serve?
3. Onde circula (suporte físico)?
4. Além do jornal, quais outros meios de comunicação em que você pode encontrar uma notícia?
5. A notícia que você leu foi publicada num jornal.
 - a) Em que jornal foi publicada essa notícia?
 - b) Quem é a autora da notícia?
6. Toda notícia tem sempre um título. O título de uma notícia chama-se Manchete. Copie a manchete da notícia que você leu.
7. Toda notícia fala sempre a respeito de alguém ou de alguma coisa e informa também o que aconteceu e onde.
 - a) De quem fala a notícia?
 - b) O que aconteceu?
 - c) Onde aconteceu o fato apresentado pela notícia que você leu?

APÊNDICE I – Atividade 5: Aspectos da textualidade presentes na charge

Escola:

Aluno (a): _____

Atividade 5

1. De acordo com o que você estudou no módulo II, leia atentamente a charge abaixo e responda o que se pede:



Fonte: JORNAL ND 20/03/2020. Disponível em: <<https://ndmais.com.br/opiniaio/charges/rascunho-automatico-42/>>. Acesso: em 29/08/2020.

- Qual o tema apresentado?
- A charge aborda um tema do mundo real ou do mundo fictício? Justifique sua resposta.
- Em que o autor baseou-se para produzi-la, ou seja, qual é a intertextualidade temática?
- Qual foi o fato (a situacionalidade) que provocou a produção da charge?
- Qual é a mensagem (intencionalidade) que o autor da charge repassa ao leitor?

APÊNDICE J – Atividade 6: Contexto de produção da charge

Escola:

Aluno (a): _____

Atividade 6

Conforme o que você estudou sobre o contexto de produção da charge, ou seja, os aspectos político, histórico, econômico e social que fazem parte da criação do gênero, bem como a presença do humor para a formação crítica do leitor. Leia atentamente a charge abaixo e responda o que se pede:



Fonte: Juca Kfoury - 08/04/2020 15h16. Disponível em: <<https://blogdojuca.uol.com.br/2020/04/charges-da-pandemia/>>. Acesso em 20/04/2020.

1. Qual é o assunto da charge?
2. Qual é a informação necessária para compreender a charge?
3. Podemos afirmar que o assunto abordado na charge é atual e polêmico? Justifique sua resposta.
4. O humor da charge decorre de qual fato?
5. Qual é a crítica apresentada pela charge?

APÊNDICE K – Atividade 7: Multimodalidade, humor e ironia

Escola:

Aluno (a): _____

Atividade 7

Leia com bastante atenção a charge abaixo e, de acordo com o que você sabe sobre o gênero, responda o que se pede:



Fonte: <http://planetasustentavel-2011.blogspot.com.br/2011/10/charges-sobre-o-meio-ambiente.html>.
Acesso em 21/08/2020.

1. Qual é o assunto apresentado na charge?
2. Qual é a crítica do chargista apresentada na linguagem não verbal?
3. Em qual parte da charge é possível perceber o efeito de ironia?
4. Qual é o ponto de vista do autor?
5. Que argumento(s) ele utiliza para expressar uma crítica a um problema social?

Vamos continuar estudando o objetivo da charge através da exploração do humor, da ironia e da criticidade. No exercício abaixo, vocês irão fazer uma leitura da charge e responder as perguntas:



Disponível em: <http://www.papodepm.com/2011/08/charge-lei-seca.html>. Acesso em

1. Qual é o tema da charge?
2. Observe a multimodalidade e responda qual linguagem foi fundamental para a construção do efeito de humor, ironia e crítica?
3. Que vocábulos (linguagem verbal) foram decisivos na produção humor? Explique sua resposta.

APÊNDICE L – Atividade 8: O humor e a ironia

Escola:

Aluno (a): _____

Atividade 8

Leia a charge abaixo e responda à questão 1.



Fonte: Site do Amarildo. Disponível em: <<https://amarildocharge.wordpress.com/page/2/>>. Acesso em: 01/12/2020.

1. Situações cômicas ou potencialmente humorísticas compartilham da característica do efeito surpresa. O humor reside em ocorrer algo fora do esperado numa situação. Partindo dessa premissa, identifique o humor na Charge acima.

Faça a leitura da charge de Caco Galhardo e responda à questão 2:



Fonte: Folha de São Paulo. Autor: Caco Galhardo. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/ilustrada/cartum/cartunsdiarios/#1/12/2020>>. Acesso em: 01/12/2020.

2. Identifique o efeito de ironia presente na charge acima.

APÊNDICE M – Atividade 9: Intencionalidade na charge

Escola:

Aluno (a): _____

Atividade 9

Durante as aulas, vimos que uma das características fundamentais para a compreensão da charge está em perceber seu propósito comunicativo, sua intencionalidade, observando para isto os aspectos político, histórico, econômico e social.



Fonte: Jornal o Tempo. Disponível em: <https://www.otempo.com.br/charges/charge-o-tempo-19-11-2020-1.2414892>. Acesso em 01/12/2020.

1. A partir do que estudamos e das discussões realizadas através do *Google Meet*, realize a leitura da charge acima e comente qual é a intencionalidade (finalidade) do texto.

APÊNDICE N – Atividade 10: Breve Relato sobre a charge

Escola:

Aluno (a): _____

Atividade 10

1. De acordo com os estudos realizados no Projeto Charge na sala de aula, relate o que você aprendeu sobre esse gênero textual.

APÊNDICE O - Sequência Didática: Charge na sala de aula

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE – UFRN
 PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
 CENTRO DE ENSINO SUPERIOR DO SERIDÓ – CERES/CÂMPUS CURRAIS NOVOS
 MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS EM REDE NACIONAL – PROFLETRAS

EMEF Ana Maria Gomes

Disciplina: Língua Portuguesa Professor: Marcos Dantas

Série/ano: 9º ano Turma: B

Sequência Didática: Charge na sala de aula

Situação Inicial – Aula 01	
Tema	Sondagem
Tempo estimado	01 hora-aula de 45 minutos
Objetivo Geral	Desenvolver a competência leitora em textos do gênero Charge.
Objetivo específico	Realizar um levantamento prévio sobre a competência leitora no gênero charge.
Conteúdo	Charge
Metodologia	Aula expositiva dialogada e aplicação do questionário sem a intervenção do professor.
Recursos didático-pedagógicos	Caderno, papel, lápis, caneta e borracha.
Avaliação	Os alunos/participantes serão avaliados de forma contínua, considerando a frequência, a participação nas aulas e a realização das atividades propostas.
Observação: No que se refere a metodologia, as aulas foram divididas em momentos descritos no relato intitulado Caminhos percorridos: desenvolvimento da Sequência Didática.	
Produção Inicial – Aula 02	

Tema	Primeiro contato com a charge
Tempo estimado	01 hora-aula de 45 minutos
Objetivo Geral	Desenvolver a competência leitora em textos do gênero Charge.
Objetivo específico	Realizar um levantamento prévio sobre a competência leitora no gênero charge.
Conteúdo	Charge
Procedimentos metodológicos	Aula expositiva dialogada através do <i>Google Meet</i> ; Apresentação em slides; exercícios orais e exercícios escritos no <i>Google Forms</i> e no <i>Google Sala de Aula</i> ; e Utilização do aplicativo de mensagens <i>WhatsApp</i> .
Recursos didático-pedagógicos	Computador, Smartphone, Notebook, redes sociais (grupos de <i>WhatsApp</i>); Plataformas digitais (<i>Google Meet</i> , <i>Google Sala de Aula</i> e <i>Google Forms</i>); slides, caderno, papel, lápis, caneta e borracha.
Avaliação	Os alunos/participantes serão avaliados de forma contínua, considerando a frequência, a participação nas aulas e a realização das atividades propostas.
Observação: No que se refere a metodologia, as aulas foram divididas em momentos descritos no relato intitulado Caminhos percorridos: desenvolvimento da Sequência Didática.	

Módulo I	
Produção Intermediária – Aulas 03 e 04	
Tema	Conhecendo a charge
Tempo estimado	02 horas-aula de 45 minutos

Objetivo Geral	Desenvolver a competência leitora em textos do gênero Charge.
Objetivo específico	Reconhecer o gênero textual charge; Compreender o contexto histórico do surgimento da charge no Brasil; Identificar as principais características da charge.
Conteúdo	Conceituando a charge; Surgimento da charge; Características da charge.
Procedimentos metodológicos	Aula expositiva dialogada através do <i>Google Meet</i> ; Apresentação em slides; exercícios orais e exercícios escritos no <i>Google Forms</i> e no <i>Google Sala de Aula</i> ; e Utilização do aplicativo de mensagens <i>WhatsApp</i> .
Recursos didático-pedagógicos	Computador, Smartphone, Notebook, redes sociais (grupos de <i>WhatsApp</i>); Plataformas digitais (<i>Google Meet</i> , <i>Google Sala de Aula</i> e <i>Google Forms</i>); slides, caderno, papel, lápis, caneta e borracha.
Avaliação	Os alunos/participantes serão avaliados de forma contínua, considerando a frequência, a participação nas aulas e a realização das atividades propostas.
Observação: No que se refere a metodologia, as aulas foram divididas em momentos descritos no relato intitulado Caminhos percorridos: desenvolvimento da Sequência Didática.	

Módulo II	
Produção Intermediária e Final– Aulas 05, 06, 07 e 08	
Tema	Reconhecendo as propriedades do texto no gênero Charge
Tempo estimado	04 horas-aula de 45 minutos

Objetivo Geral	Desenvolver a competência leitora em textos do gênero Charge.
Objetivo específico	Identificar os aspectos da intertextualidade, intencionalidade e situacionalidade presentes na charge; Reconhecer a notícia como exemplo de intertextualidade e situacionalidade da charge.
Conteúdo	Intertextualidade, Intencionalidade e Situacionalidade. Notícia e charge.
Procedimentos metodológicos	Aula expositiva dialogada através do <i>Google Meet</i> ; Apresentação em slides; exercícios orais e exercícios escritos no <i>Google Forms</i> e no <i>Google Sala de Aula</i> ; e Utilização do aplicativo de mensagens <i>WhatsApp</i> .
Recursos didático-pedagógicos	Computador, Smartphone, Notebook, redes sociais (grupos de <i>WhatsApp</i>); Plataformas digitais (<i>Google Meet</i> , <i>Google Sala de Aula</i> e <i>Google Forms</i>); slides, caderno, papel, lápis, caneta e borracha.
Avaliação	Os alunos/participantes serão avaliados de forma contínua, considerando a frequência, a participação nas aulas e a realização das atividades propostas.
Observação: No que se refere a metodologia, as aulas foram divididas em momentos descritos no relato intitulado Caminhos percorridos: desenvolvimento da Sequência Didática.	

Módulo III	
Produção Intermediária e Final– Aulas 09 e 10	
Tema	Entendendo os elementos composicionais da charge
Tempo estimado	02 horas-aula de 45 minutos
Objetivo Geral	Desenvolver a competência leitora em textos do gênero Charge.

Objetivo específico	Estabelecer a relação texto/contexto a partir dos aspectos político, histórico, econômico e social
Conteúdo	Contexto de produção a partir dos aspectos político, histórico, econômico e social.
Procedimentos metodológicos	Aula expositiva dialogada através do <i>Google Meet</i> ; Apresentação em slides; exercícios orais e exercícios escritos no <i>Google Forms</i> e no <i>Google Sala de Aula</i> ; e Utilização do aplicativo de mensagens <i>WhatsApp</i> .
Recursos didático-pedagógicos	Computador, Smartphone, Notebook, redes sociais (grupos de <i>WhatsApp</i>); Plataformas digitais (<i>Google Meet</i> , <i>Google Sala de Aula</i> e <i>Google Forms</i>); slides, caderno, papel, lápis, caneta e borracha.
Avaliação	Os alunos/participantes serão avaliados de forma contínua, considerando a frequência, a participação nas aulas e a realização das atividades propostas.
Observação: No que se refere a metodologia, as aulas foram divididas em momentos descritos no relato intitulado Caminhos percorridos: desenvolvimento da Sequência Didática.	

Módulo IV	
Produção Intermediária e Final– Aulas 11, 12, 13 e 14	
Tema	O humor e a ironia como aspectos que contribuem para a construção da criticidade na charge.
Tempo estimado	04 horas-aula de 45 minutos
Objetivo Geral	Desenvolver a competência leitora em textos do gênero Charge.
Objetivo específico	Identificar o humor e a ironia presentes na charge; Reconhecer que o humor e a ironia são aspectos que contribuem para a riso e, ao mesmo tempo, para a percepção crítica de uma dada situação social;

Conteúdo	Humor, ironia e crítica.
Procedimentos metodológicos	Aula expositiva dialogada através do <i>Google Meet</i> ; Apresentação em slides; exercícios orais e exercícios escritos no <i>Google Forms</i> e no <i>Google Sala de Aula</i> ; e Utilização do aplicativo de mensagens <i>WhatsApp</i> .
Recursos didático-pedagógicos	Computador, Smartphone, Notebook, redes sociais (grupos de <i>WhatsApp</i>); Plataformas digitais (<i>Google Meet</i> , <i>Google Sala de Aula</i> e <i>Google Forms</i>); slides, caderno, papel, lápis, caneta e borracha.
Avaliação	Os alunos/participantes serão avaliados de forma contínua, considerando a frequência, a participação nas aulas e a realização das atividades propostas.
Observação: No que se refere a metodologia, as aulas foram divididas em momentos descritos no relato intitulado Caminhos percorridos: desenvolvimento da Sequência Didática.	

Breve Relato	
Gênero charge – Aula 15	
Tema	Breve Relato sobre a charge
Tempo estimado	01 horas-aula de 45 minutos
Objetivo Geral	Desenvolver a competência leitora em textos do gênero Charge.
Objetivo específico	Relatar, de forma sucinta, o que compreendeu sobre o gênero textual charge
Conteúdo	Charge
Procedimentos metodológicos	Aula expositiva dialogada através do <i>Google Meet</i> ; Exercícios escritos no <i>Google Forms</i> e no <i>Google Sala de Aula</i> ; e Utilização do aplicativo de mensagens <i>WhatsApp</i> .

Recursos pedagógicos	didático-	Computador, Smartphone, Notebook, redes sociais (grupos de <i>WhatsApp</i>); Plataformas digitais (<i>Google Meet</i> , <i>Google Sala de Aula</i> e <i>Google Forms</i>); slides, caderno, papel, lápis, caneta e borracha.
Avaliação		Os alunos/participantes serão avaliados de forma contínua, considerando a frequência, a participação nas aulas e a realização das atividades propostas.
Observação: No que se refere à metodologia, as aulas foram divididas em momentos descritos no relato intitulado Caminhos percorridos: desenvolvimento da Sequência Didática.		

ANEXOS

ANEXO A - Notícia do Jornal Folha de São Paulo

Ronaldinho é condenado a voltar

O júri foi impiedoso e deu a sentença máxima de retornar ao Brasil

Flávia Boggio

Roteirista e autora do núcleo de humor da TV Globo

Assunção - A Justiça do Paraguai bateu o martelo sobre o caso de Ronaldinho Gaúcho. Por decisão unânime, o ex-jogador foi condenado a voltar para o Brasil.

O craque foi detido em março, após entrar no país com passaporte falso, num dos momentos mais trágicos de sua carreira desde a participação no disco de Jorge Vercillo.

O fato de ter sido eleito em-

baixador do turismo por Jair Bolsonaro tornou o incidente ainda mais grave. "É a prova de que o Brasil é o Paraguai do Paraguai", comentou, na época, o presidente paraguaio. Em sua defesa, Ronaldinho alegou que, ao pedirem um passaporte paraguaio, entendeu que o documento deveria ser falsificado.

Com a chegada do coronavírus, o que parecia ser um desastre se tornou um golpe de sorte.

Enquanto os casos disparavam no Brasil, o ex-jogador se aproveitava do baixo número de infectados e do conforto de sua "prisão" num hotel de luxo no Paraguai. O país tem tido sucesso no controle de casos de Covid-19, com pouco mais de 200 mortos. Diferente do Brasil, que já ultrapassou 116 mil óbitos.

Os vergonhosos números brasileiros, somados a outras tragédias, como a reunião mi-

nisterial e a performance de "Asa Branca" na live de Bolsonaro, ajudaram na decisão do jogador de nunca mais voltar.

"Só maluco para voltar para o Brasil quando se pode curtir uma bela piscina de hotel, tocando um pandeirinho, com vista para o rio Paraguai?", comentou um amigo e companheiro de rolês aleatórios. O craque já tinha formado uma roda de samba com hóspedes

do hotel, o que pode ter influenciado a decisão da Justiça de retirá-lo do país o quanto antes.

Os advogados tentaram de todas as formas recorrer da decisão. Sugeriram até que o ex-jogador passasse um mês fazendo compras nas lojas Monalisa Paraguay, considerado o maior castigo paraguaio. Mas o júri foi impiedoso e deu a sentença máxima de voltar ao Brasil.

Além do retorno, Ronaldinho foi condenado a assistir à conversa de Bolsonaro com Al Gore no modo repeat, suplício até para quem já foi bolsonarista declarado.

O ex-jogador perdeu seus patrocinadores paraguaios, Nice, Ardidas e Reboque. Logo após sua saída, o Paraguai fechou novamente as fronteiras, para impedir a entrada do coronavírus e de Ronaldinhos Gaúchos.

| DOM. Ricardo Araújo Pereira | SEG. Claudia Tajés | TER. Manuela Cantuária | QUA. Gregorio Duvivier | QUI. Flávia Boggio | SEX. Renato Terra | SÁB. José Simão

Fonte: Folha de São Paulo, 27/08/2020.

ANEXO B - Notícia do Portal G1

Leia a notícia abaixo, em seguida responda as questões da atividade 5.

Cabo Frio tem praia cheia em plena pandemia e desrespeito a regras de isolamento social. Milhares de banhistas que contrariaram a determinação de decretos municipais e foram à Praia do Forte neste sábado (29). Multa para quem descumprir medidas é de R\$ 106.

Por Paulo Henrique Cardoso e Rodrigo Marinho, G1 — Cabo Frio - 29/08/2020 13h47



Praia do Forte, em Cabo Frio, RJ, fica lotada em plena pandemia e com decretos que proíbem permanência em praias — **Foto:** Paulo Henrique Cardoso/G1

Em plena pandemia e com decretos que proíbem a permanência de pessoas nas praias da cidade, Cabo Frio teve a manhã deste sábado (29) marcada por desrespeito a regras de isolamento social.

Milhares de pessoas lotaram as areias da Praia do Forte como se não houvesse risco de contaminação pelo novo coronavírus.

Um dos decretos publicados pela Prefeitura diz que o descumprimento das medidas de prevenção pode gerar multa de R\$ 106.

A cidade da Região dos Lagos do Rio passou por uma semana de temperaturas baixas, com máxima de 17°C, mas o sol voltou a aparecer na quinta-feira. Neste sábado, segundo o Inmet, a máxima é de 29°C e a mínima de 17°C.

O município está na fase laranja de flexibilização e informou que não vai flexibilizar novas atividades, seguindo recomendação do Ministério Público do Estado do Rio de Janeiro.

A entrada de ônibus de turismo na cidade também está proibida. As praias estão liberadas apenas para a prática de atividades físicas individuais, como surfe e canoagem, somente no mar. A permanência na areia para banho está proibida.

Todas as pessoas que foram à praia para atividades que não estão liberadas estão descumprindo a lei e podem responder por crime contra a saúde pública, segundo o código penal brasileiro.

Infringir determinação do poder público, destinada a impedir introdução ou propagação de doença contagiosa pode gerar pena de detenção de um mês a um ano e multa.

A pena é aumentada de um terço, se o indivíduo é funcionário da saúde pública ou exerce a profissão de médico, farmacêutico, dentista ou enfermeiro.

Os hotéis estão liberados para funcionar com 40% da capacidade total.

A Prefeitura de Cabo Frio informou que realiza fiscalizações constantes e que o combate ao coronavírus é de responsabilidade de todos.

A cidade já registrou 2.167 casos confirmados e 119 mortes por Covid-19.

O **G1** entrou em contato com a Prefeitura para saber quantas pessoas já foram multadas desde que a multa foi estipulada no município e aguarda o retorno.

Fonte: G1. Disponível em: <<https://g1.globo.com/rj/regiao-dos-lagos/noticia/2020/08/29/cabo-frio-tem-praia-cheia-em-plena-pandemia-e-desrespeito-a-regras-de-isolamento-social.ghtml>>. Acesso em: 29/08/2020.

ANEXO C – Música “Monte Castelo”, de Renato Russo

EMEF Ana Maria Gomes

Disciplina: Língua Portuguesa Professor: Marcos Dantas

Série/ano: _____ Turma: _____

Aluno (a): _____

Música: Monte Castelo – Compositor: Renato Russo

Ainda que eu falasse a língua dos homens

E falasse a língua dos anjos

Sem amor eu nada seria

É só o amor, é só o amor

Que conhece o que é verdade

O amor é bom, não quer o mal

Não sente inveja ou se envaidece

O amor é o fogo que arde sem se ver

É ferida que dói e não se sente

É um contentamento descontente

É dor que desatina sem doer

Ainda que eu falasse a língua dos homens

E falasse a língua dos anjos

Sem amor eu nada seria

É um não querer mais que bem querer

É solitário andar por entre a gente

É um não contentar-se de contente

É cuidar que se ganha em se perder

É um estar-se preso por vontade

É servir a quem vence, o vencedor

É um ter com quem nos mata a lealdade

Tão contrário a si é o mesmo amor

Estou acordado e todos dormem

Todos dormem, todos dormem

Agora vejo em parte

Mas então veremos face a face

É só o amor, é só o amor

Que conhece o que é verdade

Ainda que eu falasse a língua dos homens

E falasse a língua dos anjos

Sem amor eu nada seria

ANEXO D - Passagem bíblica de 1 Coríntios

EMEF Ana Maria Gomes

Disciplina: Língua Portuguesa Professor: Marcos Dantas

Série/ano: _____ Turma: _____

Aluno (a): _____

1 Coríntios 13 (Bíblia Sagrada)

1 Ainda que eu falasse as línguas dos homens e dos anjos, e não tivesse amor, seria como o metal que soa ou como o sino que tine.

2 E ainda que tivesse o dom de profecia, e conhecesse todos os mistérios e toda a ciência, e ainda que tivesse toda a fé, de maneira tal que transportasse os montes, e não tivesse amor, nada seria.

3 E ainda que distribuísse toda a minha fortuna para sustento dos pobres, e ainda que entregasse o meu corpo para ser queimado, e não tivesse amor, nada disso me aproveitaria.

4 O amor é sofredor, é benigno; o amor não é invejoso; o amor não trata com leviandade, não se ensoberbece.

5 Não se porta com indecência, não busca os seus interesses, não se irrita, não suspeita mal;

6 Não folga com a injustiça, mas folga com a verdade;

7 Tudo sofre, tudo crê, tudo espera, tudo suporta.

8 O amor nunca falha; mas havendo profecias, serão aniquiladas; havendo línguas, cessarão; havendo ciência, desaparecerá;

9 Porque, em parte, conhecemos, e em parte profetizamos;

10 Mas, quando vier o que é perfeito, então o que o é em parte será aniquilado.

11 Quando eu era menino, falava como menino, sentia como menino, discorria como menino, mas, logo que cheguei a ser homem, acabei com as coisas de menino.

12 Porque agora vemos por espelho em enigma, mas então veremos face a face; agora conheço em parte, mas então conhecerei como também sou conhecido.

13 Agora, pois, permanecem a fé, a esperança e o amor, estes três, mas o maior destes é o amor.

ANEXO E - Soneto do amor

EMEF Ana Maria Gomes

Disciplina: Língua Portuguesa Professor: Marcos Dantas

Série/ano: _____ Turma: _____

Aluno (a): _____

Amor é um fogo que arde sem se ver (Soneto 005) – Luís de Camões

Amor é fogo que arde sem se ver;

É ferida que dói, e não se sente;

É um contentamento descontente;

É dor que desatina sem doer.

É um não querer mais que bem querer;

É um andar solitário entre a gente;

É nunca contentar-se de contente;

É um cuidar que se ganha em se perder.

É querer estar preso por vontade;

É servir a quem vence, o vencedor;

É ter com quem nos mata, lealdade.

Mas como causar pode seu favor

Nos corações humanos amizade,

Se tão contrário a si é o mesmo Amor?

CAMÕES, Luís. Rimas. Coimbra: Biblioteca Geral da Universidade de Coimbra, 1953.