



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS – UFT
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE ARAGUAÍNA
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS EM REDE NACIONAL -
PROFLETRAS**

JAILTON ALVES PEREIRA

**TINHA UMA CHARGE NO MEIO DO CAMINHO -
Leitura de charges no contexto escolar sob a perspectiva da
Semiótica discursiva.**

ARAGUAÍNA - TO
2017

JAILTON ALVES PEREIRA

**TINHA UMA CHARGE NO MEIO DO CAMINHO –
Leitura de charges no contexto escolar sob a perspectiva da
Semiótica discursiva.**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional (PROFLETRAS), ofertado pela Universidade Federal de Tocantins, câmpus de Araguaína, como requisito a obtenção de título de mestre, sob orientação da Profa. Dra. Luiza Helena Oliveira da Silva.

ARAGUAINA-TO
2017

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins

P436t Pereira, Jailton Alves Pereira.
TINHA UMA CHARGE NO MEIO DO CAMINHO : Leitura de charges no contexto escolar sob a perspectiva da Semiótica discursiva. . / Jailton Alves Pereira Pereira. – Araguaína, TO, 2017.
213 f.

Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade Federal do Tocantins – Câmpus Universitário de Araguaína - Curso de Pós- Graduação (Mestrado) Profissional em Letras Ensino de Língua e Literatura, 2017.

Orientadora : Luiza Helena Oliveira da Silva

1. Charge. 2. Formação de leitores. 3. Semiótica discursiva. 4. Sequência didática.. I. Título

CDD 469

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFT com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

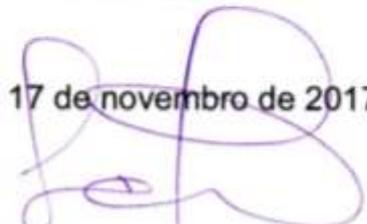
JAILTON ALVES PEREIRA

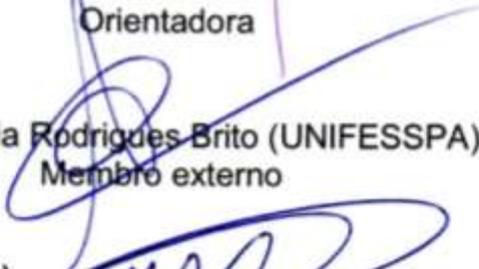
**TINHA UMA CHARGE NO MEIO DO CAMINHO:
leitura de charges no contexto escolar sob a perspectiva da
semiótica discursiva.**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional (PROFLETRAS), ofertado pela Universidade Federal de Tocantins, câmpus de Araguaína, como requisito a obtenção de título de mestre, sob orientação da Profa. Dra. Luiza Helena Oliveira da Silva.

BANCA DE DEFESA

Araguaína (TO), 17 de novembro de 2017


Profa. Dra. Luiza Helena Oliveira da Silva
Orientadora


Dra. Áustria Rodrigues Brito (UNIFESSPA)
Membro externo


Dr. Márcio Araújo de Melo (UFT)
Membro interno


Dra. Tânia Martins Machado (Bolsista Pós-doutorado UFT)
(Membro interno)

*A minha esposa Sileide e ao meu filho
Cesar Augusto, pelo apoio durante todo
esse processo e que em meio a tantos
sacrifícios, estiveram comigo nessa
jornada.*

AGRADECIMENTOS

Ao mistério, acima de tudo, que envolve a humanidade e que nos possibilita fazer ciência, desvendando e esbarrando nos mistérios de seus mistérios;

A Sileide, por estar presente nessa trajetória;

A minha *irmã* Lusinete que me ofereceu o melhor que pode e a quem devo muito daquilo que aprendi sobre a vida, discernimento para usufruí-la, ousadia para continuar a caminhada e coragem para enfrentar as adversidades;

A minha orientadora, Professora Luiza Helena Oliveira da Silva, que me acolheu em seu grupo de estudos incentivando-me a conhecer as pesquisas na área da semiótica, auxiliando-me na reflexão sobre essa teoria. Por me instruir durante este período, confiando em meu trabalho, corrigindo meus erros e mostrando meus acertos. Com ela, aprendi que o termo “orientadora” reveste-se de inúmeras outras figuras, criando os mais diversos efeitos de verdade;

Aos amigos e amigas, dos mais diversos lugares e círculos sociais;

Aos meus familiares, ainda que distantes, transmitiram-me seu apoio e solidariedade;

Aos professores do Curso de Mestrado Profissional em Letras – ProfLetras, da Universidade Federal do Tocantins, mestres de incontestável competência, alicerces do direcionamento e da construção do conhecimento;

Aos coordenadores do mestrado e aos sujeitos da instituição participante da pesquisa que me dedicaram sua confiança e preciosa colaboração para o desenvolvimento desse trabalho.

Aos colegas de turma, pela socialização de conhecimentos e pelo compartilhamento de momentos importantes durante as aulas.

Aos meus amigos do Centro de Ensino Médio Antônio Povoá, pela solidariedade e presteza;

A todas as pessoas que passaram em minha vida, contribuindo significativamente para o meu crescimento pessoal e acadêmico e que contribuíram direta ou indiretamente para a realização desse trabalho, muito obrigado!

A CAPES, pelo financiamento da pesquisa.

A maior recompensa para o trabalho do homem não é o que ele ganha com isso, mas o que ele se torna com isso.

John Ruskin

RESUMO

O presente trabalho traz as reflexões advindas de um projeto de pesquisa de caráter interventivo que teve como objetivo contribuir para a formação de leitores no Ensino Médio, numa perspectiva crítica e reflexiva, a partir de atividades de leitura em torno de gêneros diversos, incidindo na leitura de charges. Para tanto, pretende-se mostrar a organização dos modos de linguagem do texto chargístico, além de observar como a linguagem sincrética pode acionar diversos mecanismos discursivos na construção dos sentidos a serem depreendidos. Para isso, desenvolveu-se uma sequência didática, que teve como público-alvo alunos do terceiro ano do ensino médio de uma escola da rede estadual do Tocantins. A elaboração das atividades de leitura e as estratégias mobilizadas na sequência didática foram subsidiadas pela semiótica discursiva, teoria que compreende a leitura como efeito do engajamento dos sujeitos para a produção do sentido. Considerando que a teoria prevê diferentes patamares de análise, priorizamos as que incidem sobre o nível discursivo, com os processos de tematização e figurativização. As atividades desenvolvidas a partir de propostas de leitura diferentes gêneros textuais visou a levar os alunos a observar como temas e figuras se articulam nos gêneros diversos, chegando aos mais icônicos como fotografias e charges. As atividades com os alunos foram realizadas durante os meses de maio a agosto de 2016, período de manifestações de rua que tematizavam o fim da corrupção, da instabilidade político-econômica que culminaram na instalação do processo de Impeachment da presidenta Dilma Rousseff. Como as charges são dependentes da apreensão dos discursos mais imediatos de um dado contexto, esse cenário suscitou debates que objetivavam mostrar como deles se apropriavam as charges e que, por fim, resultaram na produção de textos por parte dos alunos envolvidos.

Palavras-chave: charge; formação de leitores; semiótica discursiva; sequência didática.

ABSTRAIT

Ce document présente les réflexions découlant d'un projet de recherche de caractère interventionnelle qui visait à contribuer à la formation des lecteurs à l'école secondaire, un point de vue critique et de réflexion, à la lecture des activités autour de divers genres, en mettant l'accent sur la lecture de dessins animés. Nous comptons donc montrer l'organisation des modes de texte de langue chargístico, et observer comment la langue peut déclencher syncrétique divers mécanismes discursifs dans la construction des sens à l'détachés. Pour cela, il s'a développé une séquence didactique, qu'avait comme cible les élèves de la troisième année du lycée d'une école du réseau d'état de Tocantins. La préparation des activités de lecture et des stratégies déployées dans la séquence d'enseignement ont été subventionnées par sémiologie discursives, la théorie comprenant la lecture de l'effet de l'engagement des sujets pour la production de sens. Considérant que la théorie fournit différents niveaux d'analyse, nous priorisons ceux qui se concentrent sur le niveau discursif, avec les processus de thématization et de figurativité. Les activités développées à partir de propositions de lecture différents genres textuels ont visé à amener les étudiants à observer comment les thèmes et les figures s'articulent dans les différents genres, atteignant les plus iconiques tels que les photographies et les dessins animés. Activités avec les étudiants ont eu lieu au cours des mois de mai à Août 2016, lors de manifestations de rue qui thématisés la fin de la corruption, l'instabilité politique et économique qui a abouti à la mise en place du processus de destitution du président Dilma Rousseff. Comme les charges dépendent de la saisie du discours plus immédiat d'un contexte donné, ce scénario a suscité des débats qui ont cherché à montrer comment leurs dessins animés et les appropria qui a finalement abouti à la production de textes par les élèves concernés.

Mots-clés: charge; formation de lecteurs; sémiotique discursive; séquence didactique.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	p. 11
CAPÍTULO 1: POR QUE LER A CHARGE NA ESCOLA?	p. 24
1.1 COM OU SEM PALAVRAS – BREVE PERCURSO DO NÃO VERBAL NO TEXTO OU COMO TEXTO	p. 28
1.2 GÊNEROS E LEITURA	p. 31
1.3 O GÊNERO CHARGE	p. 37
CAPÍTULO 2: NEM SEMPRE AS IMAGENS FALAM TÃO FACILMENTE ASSIM: AS CONTRIBUIÇÕES DA SEMIÓTICA PARA AULAS DE LEITURA	p. 42
2.1 TEMATIZAÇÃO E FIGURATIVIZAÇÃO	p, 55
2.2 IDEOLOGIA	p, 58
CAPÍTULO 3: CAMINHOS DE UMA PESQUISA DE INTERVENÇÃO: ASPECTOS METODOLÓGICOS	p. 63
3.1 PESQUISA-PARTICIPANTE: UMA ABORDAGEM INTERATIVA	p. 64
3.2 OS CAMINHOS DA INTERVENÇÃO	p. 69
3.3. CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA E DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA	p. 73
A) Participantes da pesquisa	p. 79
3.4 FUNDAMENTOS TEÓRICOS	p. 80
CAPÍTULO 4: RELATOS DO TRABALHO COM A LEITURA	p.81
4.1 AS OFICINAS COMO PROCESSO DE INTERVENÇÃO EM SALA DE AULA	P, 84
CONSIDERAÇÕES FINAIS	p. 125
REFERÊNCIAS	p. 130
ANEXO 1	p. 136
ANEXO 2	p, 179
ANEXO 3	p, 181

INTRODUÇÃO

Entrar no túnel do tempo para rememorar fases da vida é antes de tudo um exercício que nos permite reflexões quando dos erros e dos acertos. Por um momento, pode parecer nostálgico. Que seja! Mas de mente e olhos mais atentos, é preciso mergulhar nesse vale vagaroso, barulhento, caloroso e possivelmente infernal para encontrar o baú. Ao abri-lo, feixes de *pixels* revelarão imagens que em modo sequencial ou aleatório servem aqui para minha narrativa.

Mula sem cabeça, lobisomem, Curupira, causos sobre “feitiços”, músicas infantis, brincadeiras de roda, de cair no poço, de cavalo de pau, de polícia/ladrão, de esconde-esconde, de bolinhas de gude (feitas de barro), de futebol (bola feita com meias) ou em muitas vezes de cabaças, caça, pesca em pequenos açudes, fazendinhas. Foram essas e tantas outras formas de brincar e de instigar a imaginação que edificaram a minha infância vivida no campo e na cidade durante um período aproximado de quatorze anos. Eram essas as maneiras de viver e atenuar a “mesmice” do dia a dia que vinha e ia no tique-taque compassado do sol. Assim, uma sombra, vista da porta da cozinha em uma das laterais da casa, se estendia e encolhia, era o relógio de Dali, ali, derretendo minha mãe em seus afazeres domésticos. Daqueles quatorze anos, oito deles foram integralmente no campo, especificamente nos arredores do distrito de Pajeú dos Ventos, região sudoeste, interior da Bahia. “Oh ! dias de minha infância!” Foi nesse espaço bucólico que comecei a “Viajar”, des(construir) e descobrir mundos através das imagens.

A cada história, a cada caso e lendas, minha mente faiscava. Todas essas eram contadas pelos parentes e amigos que quase sempre se reuniam talvez de forma combinada na casa de um ou de outro e, nas calçadas, alpendres ou varandas, à luz da lamparina, quando todos se ouviam.

Em meio a tantas histórias, sobrava um tempinho para questionar. O que é lenda? E as respostas de alguns estavam na ponta da língua: “Oxente, mininu! Lenda é lenda. É uma história meio verdade, meio mentira. É isso, entendeu?”

Com oito anos, comecei a frequentar uma escola multisseriada. Tudo era novidade, desde o giz até o quadro negro, que naquela época era mesmo negro. Ir à escola passou a ser mais uma diversão.

Um pequeno grupo, talvez entre nove e doze, contabilizando jovens e crianças, cada um com seu embornal carregando livros e sonhos, embrenhava-se por um matagal, pulava cercas, passava em meio a rebanhos de bovinos, ovinos e caprinos, enfrentava chuvas e lagoas com água na altura do joelho. Enfrentávamos, em nossa juventude, “visage” – monstros ou assombrações – de que os mais velhos, talvez de forma estratégica, se utilizavam para que, em passos largos e ligeiros, todos pudessem chegar o mais rápido possível, driblando assim a fome-monstro pelo caminho. Outras vezes, possivelmente por puro prazer, diziam existir “visage” no meio do mato, o que nos fazia apressar o passo ou mesmo correr. Vez ou outra, o choro denunciava medo ou uma topada em pedaços (tocos) de árvores cortadas. Nada disso foi impedimento, mas, pelo contrário, elevava ainda mais o meu desejo de ir à escola. Era uma aventura!

As descobertas pareciam vir à conta gotas, uma letra por dia ou até durante uma semana. Tudo dependia do grau de “evolução”.

Meu tempo na escola rural foi de apenas um ano, o suficiente para aprender a letra “H”, daquele modo, meio desenhada e que a professora não abria mão. Eu preenchia folhas e folhas na certeza de que aquilo era o máximo – e era. O ‘H’ maiúsculo foi muito fácil; aprendi quando eu e meu irmão tínhamos de carregar lenha em grande quantidade e minha irmã já ‘estudada’ gritava: “Faz um H!!”. Hoje posso dizer que era puro ‘h’ dela só para não carregar lenha também.

Aos nove anos, em meio a uma “grande família” composta de doze irmãos, apareceu minha madrinha. Com ela fui morar, mas todo fim de semana eu e meu lugar nos encontrávamos. O desejo de ficar no campo era sufocado agora pelas “imagens” e “coisas” da cidade que aos poucos se apresentavam – a tevê, a bola de futebol e gude, agora de “verdade”, o chiclete, o geladinho, o picolé, a bicicleta, a praça, o algodão doce, o refrigerante, o automóvel, o sapato, o asfalto, a luz elétrica, o quadro (que agora não era mais negro, era verde, mas todos ainda assim diziam negro), as casas. Tudo transformara numa confusão de imagens rurais e citadinas que se misturavam, transformando-se em um imenso e complexo quebra-cabeça.

Muitos outros quebra-cabeças foram aparecendo, um a um (des)montados, mas os desafios não cessavam.

Ao montar o quebra-cabeça do ensino médio e com ar de vitória disse a mim: Acabei!

Mas não... Lá era começar.

Começar de onde? Qual caminho agora?

E veio o primeiro emprego. De onde? Em uma escola da rede privada.

Foi assim mesmo que comecei na carreira: eu era professor de reforço. Lecionava História, Geografia, Matemática, Ciências, Física, Desenho Geométrico, Português, para um, dois, três, no máximo cinco alunos, tanto do ensino fundamental quanto do médio.

Quando faltava professor, lá estava eu na sala de aula. Assim fui descobrindo que lecionar poderia ser minha profissão. Diria um religioso: Você profetizou, meu irmão!

Ano seguinte, mesmo não tendo formação específica, fui convidado e aceitei o convite para trabalhar com as disciplinas de História e Artes dos 7º e 8º anos e Português do 1º ano do Ensino Médio. Foi um período produtivo em meio às incertezas profissionais.

No início, tudo parecia como uma tempestade de verão sem fim. Minha cabeça “pesava”, relâmpagos e trovões podiam ser vistos e ouvidos por qualquer cego/surdo à minha volta quando eu não compreendia determinados conteúdos, quando não conseguia abstrair ou gerar sentido em certas imagens ou relacioná-las a esse ou aquele texto de apoio. Começava, dessa maneira, a perceber que me faltava muito, tanto no âmbito da leitura verbal quanto da visual, para assim desvelar e desenvolver habilidades e competências ao então docente.

Em sala, ao aplicar as atividades de leitura e compreensão de textos, percebi que a minha dificuldade era também uma barreira para a maioria daqueles jovens. Verifiquei que muitos deles conseguiam passear pelas imagens de forma tranquila e faziam inclusive piadas com questões relacionadas ao momento histórico em que estávamos. Tal comportamento me indicava de forma clara que dominavam em alguns aspectos a temática ali apresentada. Mas, ainda assim, sentia que era preciso avançar de alguma outra forma, já era talvez muito pouco o que eu conseguia fazer frente a tudo que os livros traziam. Deu-se assim um nó! Ou um dos muitos que seguem aqueles que se dedicam a ensinar e aprender a vida toda.

Diante dessa tormenta, o engajamento com os alunos era a certeza de que eu estava no caminho certo. Isso fez com que eu começasse a estudar mais e mais para então orientar os alunos a fazerem o mesmo.

Foi nesse árduo processo que aos poucos percebi que o conhecimento não se transmite por osmose, mas é um fazer complexo, paulatino e contínuo, construído em etapas previamente consideradas e definidas. Desse modo, percebi que me faltava algo e que eu precisava buscar.

A clareza de que aquilo que eu precisava só encontraria em uma universidade fez com que eu trilhasse o caminho das pedras brutas. Chamo caminho das pedras brutas todo o processo para se ingressar na universidade numa época em que o temerário vestibular era a peneira que selecionava os “bons”, os menos ou mais brutos. Entre aqueles “bons”, depois de outras tentativas, lá estava eu. Era a hora de deixar o ninho e voar.

Assim, longe de casa, distante há meses e alguns quilômetros, comecei a cursar Letras pela UESB (Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia). Eu ia ser professor! Ao findar tão sonhada universidade, descobri que o caminho das pedras brutas é o fim de um processo e início de outro. E agora? Por onde caminhar? Eu era professor!

De volta à minha terra, tornei-me professor de Língua Portuguesa em uma escola do Distrito de Pajeú do Vento. Lecionava para alunos do 5º ao 9º ano. Nada era para mim tão nobre como estar ali, junto à minha gente. Minha gente, por que eu lecionava agora para os filhos de meus tios, primos, sobrinhos, vizinhos de infância e toda a meninada da comunidade de Pajeú.

Para muitos, eu era um vencedor. Outros falavam da trabalhadeira que meus pais tiveram para criar os doze filhos. Hoje talvez eu tenha a real noção daquilo que aquelas pessoas me diziam.

Possivelmente, venci a dureza de emergir em meio à caatinga, carregando pedras, mudando-as de lugar, como a força de uma semente lançada no deserto e soterrada por camadas e camadas de areia, mas que ainda assim consegue alcançar e se alimentar da luz do sol. É esse o vencer, que nesse momento ecoa em uma confusão de vozes familiares o dizer: “Você vai cozinhar os ‘miolos’ de tanto estudar!”.

Ao ensinar para minha gente, um velho desafio se impõe novamente: lembram-se daquelas minhas dificuldades em compreender as imagens? Então,

elas não desapareceram, mas inquietavam-me ainda mais. A diferença era que agora eu estava ou me sentia mais seguro para orientar e fazer com que meus alunos percorressem os mais diferentes caminhos para chegarem a uma in(conclusão), tornando-os artífices de suas teias. Por três anos lecionei naquela localidade.

Por questões outras deixei a sala de aula, retornei à cidade e por alguns meses trabalhei como recepcionista em um posto de saúde. Por alguns meses ao retornar para casa, abria a gaveta e olhava aquele diploma. Meu nome estava ali, tudo registrado, carimbado, autenticado: Professor!

O caminho era os concursos.

Fiz e fui aprovado em um concurso municipal para professor Zona Rural da cidade de Matina (BA). Deixei a saúde e entrei de vez na educação. Durante um ano, foram idas e vindas entre cidades. A estrada, após cada fim de semana em casa, parecia ficar mais longa. Mas vencer os moinhos de ventos era preciso.

Antes de completar um ano, fui novamente aprovado no concurso público do Estado do Tocantins. Por um lado, tal conquista soava quase como uma alforria, por outro, como um caminho de incertezas. Mais uma vez, eu ia ficar longe de casa.

Cheguei a resistir à ideia de não sair da tal zona de conforto, já que era mais um moinho de vento a ser enfrentado sem elmo e sem cavalo. O tempo já não era mais a meu favor. Cheguei galopante à capital do cerrado já no fim do expediente no último dia para posse. Quando olhava para trás, via e ouvia meu cavalo relinchar, batia forte com os cascos no chão que arrancava torrões. Em mim, lágrimas rolaram e fui, então, empossado.

Os gigantes não pararam de aparecer. Multiplicavam-se na velocidade da luz.

Dessa feita, o gigante era o Programa *Acelera*, que tinha objetivo de pretensamente resolver o problema da repetência e corrigir o fluxo escolar, equiparando jovens com distorção idade/série que formavam as turmas de 5º/6º e 7º/8º anos. No decorrer de todo o processo de ensino/aprendizagem, era comum o trabalho com imagens, já que o próprio material pedagógico disponibilizado à época situava-se nessa perspectiva.

Os alunos quase sempre manifestavam dificuldades em ler e construir sentidos quando do uso de imagens como pinturas, HQs, Charges, Poemas

concretos, Imagens publicitárias e outras. Também não conseguiam estabelecer conexão entre os elementos verbais e visuais do texto.

Após intenso trabalho e com muita tranquilidade, dado às condições de leitura, verifiquei alguns avanços que vez ou outra, após leituras de cartazes fixados no mural ou paredes do pátio, manifestavam em conversas ‘paralelas’ em sala de aula. Com isso, mais gigantes iam sendo derrotados.

Depois da extinção do *Programa Acelera*, passei a lecionar para turmas do Ensino Médio. A cada aula, uma batalha, um enfrentamento, já que cada um tinha seu gigante ou seus gigantes para derrotar, inclusive eu. Assim, percebi que minhas andanças não podiam parar.

Durante alguns anos ministrando a disciplina de Língua Portuguesa para alunos do terceiro ano do Ensino Médio, trabalhando com os mais diversos gêneros textuais, observei as dificuldades e muitas das vezes a resistência pela maioria dos discentes quando submetidos à tarefa de ler, analisar e refletir sobre determinados gêneros. Essas dificuldades e resistências, assim como no *Acelera*, foram percebidas tanto com relação à leitura quanto com à não compreensão de textos imagéticos, com ou sem linguagem verbal, especialmente charges, poemas concretos, cartuns e histórias em quadrinhos.

Minha inquietação começou no momento em que percebi que os alunos, quando em contato com charges e imagens em geral, manifestavam dificuldades em fazerem relações com outros textos ou de apreender como se articula o sentido na especificidade de um modo de escritura fortemente dependente do conhecimento tanto de elementos extratextuais (o contexto discursivizado) quanto dos arranjos entre verbal e visual. Configurava-se como um desafio a interpretação, a construção de sentidos, a percepção de valores, ideologias e a compreensão de como tudo isso se organiza em um todo de sentido.

Então, nesse momento acendeu a luz amarela. Acendeu também o desejo de buscar e aproximar essas questões de leitura com as reflexões sobre o visual e o modo como organiza as relações de sentido. Dessa maneira surgiu o desafio de desenvolver uma pesquisa em leitura de charges, mas que não se limitasse a uma discussão teórica e sim um fazer maior com a participação dos alunos.

Para tornar real e viabilizar esse meu intento era preciso passar por uma porta ainda mais estreita capaz de garantir a credibilidade de nosso trabalho;

assim surgia o mestrado profissional (Profletras) como o pote de ouro a ser alcançado ao fim de um sonho com intensas e desafiadoras incertezas).

Assim, integrado ao programa de mestrado, nossa pesquisa busca seguir uma das finalidades do PROFLETRAS delineada em seu regimento no art. 1º “O Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional [...] visa à capacitação de professores de Língua Portuguesa para o exercício da docência no ensino fundamental, com o intuito de contribuir para a melhoria da qualidade do ensino no País” (CONSEPE, 2012, p. 2). Desse modo, acreditamos que podemos contribuir significativamente com o ensino de leitura a partir de textos sincréticos, especialmente no trabalho com as charges, HQs e capas de revistas, numa abordagem interdisciplinar.

Para isso, é preciso um suporte teórico capaz de alicerçar os estudos a serem empreendidos. Assim, após verificar que o projeto desenvolvido por Greimas em conjunto com um grupo de semióticos franceses, em que propõem a “estudar o discurso com base na ideia de que uma estrutura narrativa se manifesta em qualquer tipo de texto” (OLIVEIRA, 2005, p.46), observei que essa linha teórica contribuiria para a construção da reflexão e de minha formação aqui almejada.

Nessa perspectiva, compreende-se por “texto” as mais diversas manifestações verbais, não-verbais e sincréticas, tais como música, vídeo, dança ou pintura, por exemplo. Por apresentar instrumental teórico que se interessa pelo modo como os textos significam, a teoria semiótica constitui-se como ferramenta analítica que contribui para jogar luz sobre o recorte deste trabalho, que opera com charges e outras imagens.

A semiótica, nas palavras de Greimas e Courtés (2011, p. 455), pode ser entendida “como uma teoria da significação. Sua primeira preocupação será, pois, explicitar, sob forma de construção conceitual, as condições de apreensão e da produção do sentido”.

Assim, mediante abordagem semiótica, fazemos um recorte do corpus privilegiado, tendo em vista a compreensão daquilo que é comum aos textos, mas também de suas especificidades. Sendo o meu interesse pautado principalmente no visual, busquei compreender como essas construções são engendradas sob o prisma da imagem para construir, criar efeitos de sentidos e,

portanto, demonstrar seu potencial modo de comunicar por meio de arranjos verbo-visuais.

Diante dessas observações, elegemos a charge como um gênero a ser privilegiado, não sendo, pois, exclusivo, mas, tão somente superior em quantidade. Embora não haja dizer sem uma inscrição ideológica, entendemos que esse gênero atualiza, de modo especial pela *figuratividade* e *iconicidade* (GREIMAS e COURTÉS, 1979), valores, crenças, costumes e ideologias a serem pensados e questionados numa perspectiva que amplie o entendimento dos alunos quanto aos problemas discursivizados num dado momento sócio-histórico. Preso muitas vezes apenas ao nível superficial de apreensão do texto, o das figuras, nem sempre o aluno é capaz de empreender abstrações que lhe possibilitem a produção de sentido.

A prioridade dada às charges se explica pelo caráter sincrético de linguagens e discursividade presentes nesses textos. Para tanto, o projeto de leitura proposto foi desenvolvido a partir da seguinte questão: como a semiótica poderia ser mobilizada para contribuir para a formação de leitores de charges na educação básica? Como poderíamos mobilizar suas categorias de modo a favorecer a competencialização dos sujeitos alunos para a leitura? Como a semiótica discursiva pode contribuir para a formação de leitores no ensino médio, considerando o desenvolvimento de suas capacidades de percepção, reflexão e crítica?

Desse modo, se (e somente se) vencendo dificuldades e rompendo obstáculos, os alunos poderão desconstruir possíveis crenças de que o texto visual não seja significativo tanto quanto o verbal, como um dia se propagou. Tais crenças podem ser desfeitas a partir de um trabalho de ensino de leitura que torne explícito o que o texto diz e como faz para dizer o que diz.

A supremacia do texto verbal é destacada por Leite (2004), que aponta diferenças entre o texto visual e verbal, destacando a prevalência deste em relação àquele na tradição eurocêntrica:

Para esse autor, o texto verbal foi consagrado pela tradição europeia e acadêmica, mantendo-se como “forma prioritária de expressão ocidental e moderna, mesmo quando desmerecido pela derrocada dos estudos humanistas”. Quando dos textos visuais, o citado autor nos informa que esses eram associados com maior frequência ao conteúdo artístico e social, ficando

dessa maneira relegados à condição de ilustração dispensável ou superlativa. Nessa perspectiva, muitas vezes são deixados de lado pela ambiguidade e pelos obstáculos de sua leitura.

Contrariando a visão eurocêntrica, Feldman-Bianco (2004) afirma que o interesse pelos estudos das imagens é cada vez maior nas mais diferentes áreas do conhecimento.

Segundo essa autora, desde a década de 1980, um número cada vez maior de antropólogos, sociólogos e historiadores, vêm examinando o uso de iconografias, fotografias, filmes e vídeos como tema, como fonte documental, como instrumento, como produto de pesquisa ou ainda como veículo de intervenção político-cultural.

A autora supracitada ainda afirma que a falência de paradigmas positivistas e a importância da mídia na vida cotidiana fez com que houvesse um crescente interesse pela linguagem visual. Salienta também que a área educacional, apesar de serem escassas as pesquisas que investigam a leitura de imagens, mostrou interesse em tomar como objeto de ensino esse tipo de texto.

A charge proporciona ao sujeito leitor a apreensão de sentidos sobre o real, abrindo a possibilidade de questionamentos vários, sobretudo os que dizem respeito ao universo político e social. Ao mesmo tempo, por sua constituição sintética, elíptica, a depender do estabelecimento de relações intertextuais e interdiscursivas para sua compreensão, oferece desafios aos jovens leitores, que não encontram tão somente na leitura de um texto tomado como totalidade de sentido os caminhos e os elementos para sua interpretação.

Por isso, o objetivo geral é contribuir para a formação de leitores no Ensino Médio, numa perspectiva crítica e reflexiva através de uma intervenção a ser executada por meio de uma sequência didática produzida a partir do gênero charge e aplicada junto aos alunos do ensino médio. Nesse sentido, definimos como objetivos específicos:

- desenvolver uma sequência didática para a leitura de charges e avaliar os resultados das atividades desenvolvidas;
- organizar oficinas com fundamentos sobre a leitura de textos visuais e verbo-visuais;

- capacitar os alunos para a leitura de charges e textos que mobilizam as linguagens verbal e visual;
- evidenciar a dependência do contexto discursivo (interdiscursividade e intertextualidade) para a produção de sentidos para as charges;
- evidenciar o teor de crítica política e posicionamento ideológico das charges e sua dependência/independência frente aos demais textos nos jornais.

Para nós, portanto, caberia o trabalho de evidenciar os elementos estruturais do texto – relativos às articulações do sentido pela linguagem visual ou a articulação verbo-visual. Além disso, havia a necessidade de evidenciar como as demais dimensões da linguagem são imprescindíveis para a produção de sentido dos textos verbo-visuais – os outros discursos com os quais as charges explícita ou implicitamente dialogam.

Simultaneamente, há a perspectiva de tomada de posição crítica que a charge ocupa no conjunto dos textos que compõem os jornais impressos e *online*, evidenciando em muitos casos uma “independência” em relação à posição ideológica assumida pela orientação editorial, ou ainda confirmando-a, fazendo eco aos discursos atualizados nos demais textos.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (BRASIL, 1998, 1999) orientam sobre a necessidade da escola viabilizar o acesso do aluno ao universo dos textos que circulam socialmente, considerando os diferentes gêneros, orientando-os a produzi-los e a interpretá-los. Cabe assim à escola levar o estudante a compreender como a linguagem funciona e ajudá-lo a exercer o domínio sobre a língua, possibilitando tornar-se um sujeito crítico e atuante na sociedade. Nessa direção, o projeto que realizamos pretende sistematizar procedimentos didáticos que possibilitem levar aos alunos à leitura das charges, mobilizando para isso as contribuições da teoria semiótica discursiva e dos estudos do letramento.

A partir desse desafio, esta pesquisa de caráter intervencionista desenvolve um trabalho voltado para a formação de leitores, tendo seu ponto de partida no gênero textual *charge*. Objetivamos empreender ações que contribuam para a formação de leitores numa perspectiva crítica, reflexiva e que demanda de modo especial a capacidade de levar em conta as relações

intertextuais e implicações de natureza ideológica. Assim, pensamos na proposição de uma sequência didática que vise a capacitar os alunos para a produção de sentidos para um texto caracterizado como *sincrético* (TEIXEIRA, 2001), constituído pelas relações entre as linguagens verbal e visual, além de fortemente ancorado num contexto imediato de circulação de discursos.

Conforme Teixeira (2001), os textos sincréticos são aqueles que põem em relação diferentes linguagens numa mesma unidade textual, como a ópera, o cinema ou as histórias em quadrinhos. Assim, são constituídos de “um objeto que, acionando várias linguagens de manifestação, está submetido, como texto, a uma enunciação única que confere unidade à variação” (TEIXEIRA, 2003, p. 11).

A mesma autora, reafirma com mais rigor que Objetos sincréticos são aqueles em que o plano de expressão se caracteriza por uma pluralidade de substâncias mobilizadas por uma única enunciação cuja competência de textualizar supõe o domínio de várias linguagens para a formalização de uma outra que as organize num todo de significação.

Ampliando esse conceito, Teixeira diz ainda que as associações da linguagem verbal às linguagens visual ou sonora, quando se adensam, exigem do leitor competência de produção de sentidos que leve em conta o diálogo dos diferentes elementos semióticos do texto. Assim, não há apenas integração de linguagens diferentes num todo de sentido, mas a interdependência dessas linguagens na construção das mais diversas significações.

O interesse pelos estudos das relações entre linguagens tem se mostrado intenso, tendo em vista o modo como se apresentam os textos na contemporaneidade. Assim, num jornal, o sentido de uma notícia se articula a procedimentos complexos da editoração, como a relação com a fotografia, a diagramação da página que dá destaque diferente a cada texto, a sua posição num caderno específico, o tamanho das letras, a constituição das chamadas e seus *leads* etc. No jornal *online*, há ainda outros processos, como a possibilidade de buscar textos com a mesma temática, articulando a interpretação a partir da hipertextualidade. Tudo isso demanda do professor outros modos de ensino de leitura e de escrita e envolve desafios para os pesquisadores que têm pela frente variações e possibilidades complexas de exploração dos processos didáticos, a

partir da compreensão sobre fenômenos relativos a esse oceano de textos e complexas relações.

Do ponto de vista da fundamentação teórica, mobilizamos a semiótica como teoria que investiga os mecanismos de produção de sentido que fazem com que um texto diga o que diz. Articulam-se a esses, elementos internos ao texto mesmo e que o estruturam como um todo de sentido. Considera o texto como objeto de comunicação entre sujeitos historicamente situados e, portanto, com uma exterioridade, ainda que internamente identificada (as condições de produção, a intertextualidade e a interdiscursividade, a inscrição ideológica do texto numa dada formação discursiva) (BARROS, 2005).

Nessa perspectiva, os PCN destacam que a escola “deve organizar-se em torno de uma política de formação de leitores em que todo professor, não apenas o de Língua Portuguesa, é também professor de leitura” (BRASIL, 1998, p 44.). Como professores de Língua Portuguesa, contudo, temos um papel privilegiado para a sistematização de procedimentos para a formação de leitores.

Vale ressaltar que muitas das vezes o ato de ler é compreendido pelos docentes como a mera decodificação, pressupondo a existência de um sentido único e literal. Essa abordagem de inspiração positivista preconiza que o sentido está nos textos, ou nos códigos, não cabendo ao leitor senão a competência para extrair sentidos já instalados, como se os textos exalasses naturalmente um perfume apreensível pelos sentidos (LANDOWSKI, 2001).

Para Kleiman (1997), do ponto de vista da cognição, só haverá proficiência nesse processo de leitura produtiva e ativa quando o aluno/leitor for capaz de ativar as estratégias de seleção, antecipação e inferência. Essa interação entre leitor, texto e escritor é responsável também pela produção de significados e sentidos. Esses são condicionados pela situação e pelo contexto social e histórico dos leitores. Podemos assim definir leitura como sendo um processo de interação, cognição socialmente situada, cabendo aos professores a competencialização para as atividades cognitivas demandadas pela tarefa de atribuir sentidos aos textos dos diferentes gêneros.

Desse modo, nossa pesquisa tem a tarefa de investigar e trazer propostas que possibilitem a formação de leitores competentes, ou seja, leitores que sejam capazes de construir sentidos e estabelecer relações com os mais diversos gêneros textuais. Assim, recomendam os PCN: “Quando se pensa no trabalho

com textos, outro conceito indissociável diz respeito aos gêneros em que eles se materializam, tomando-se como pilares seus aspectos temático, composicional e estilístico” (BRASIL, 1998, p. 7).

Acreditamos que nosso trabalho possa despertar nos alunos o senso crítico em relação à sua realidade específica em confronto com um contexto social mais amplo. Também pode proporcionar a ampliação do acervo de formas de expressão desses alunos, levando-os a se manifestarem de forma diversificada e crítica a partir de elementos de seu grupo social.

Desse modo, reforçamos a necessidade de investigar o processo de ensinar leitura, buscando trazer as contribuições de uma teoria da significação – a semiótica – para o campo aplicado, inscrevendo-nos numa “semiótica didática” (GREIMAS, 1979; LANDOWSKI, 2015, SILVA et. al., 2016).

Nesse sentido, através desta pesquisa, espero alcançar resultados positivos em relação aos objetivos elaborados⁵, com o propósito de contribuir com os saberes docentes a respeito da prática da leitura de textos sincréticos em aulas de língua materna.

O trabalho organiza-se em quatro capítulos. No primeiro, discorreremos sobre os gêneros textuais na escola, enfatizando aspectos relativos à charge. No segundo, discorreremos sobre a semiótica discursiva, que orientou as atividades de leitura desenvolvidas no projeto de intervenção na escola. No terceiro, abordamos aspectos de natureza metodológica e, por fim, no último, discorreremos sobre os resultados na intervenção.

CAPÍTULO 1

POR QUE LER CHARGE NA ESCOLA?

Durante alguns anos em sala de aula ministrando Língua Portuguesa para alunos do terceiro ano do ensino médio, trabalhando com os mais diversos gêneros textuais, observei as dificuldades e muitas das vezes a resistência

enfrentada pela maioria dos discentes quando submetidos à tarefa de ler, analisar e refletir sobre determinados gêneros. Essas dificuldades e resistências foram percebidas tanto com relação à leitura de textos puramente verbais quanto aos textos multimodais ou sincréticos, que se estruturam num arranjo com a linguagem visual, como charges, poemas concretos, cartuns, embora sem muitos problemas nas histórias em quadrinhos.

Diante dessa percepção, elegemos a charge como um gênero a ser privilegiado num projeto de leitura que desenvolvemos e ora apresentamos. Embora não haja dizer sem uma inscrição ideológica, entendemos que esse gênero atualiza de modo especial pela figuratividade e iconicidade (GREIMAS e COURTÉS, 1979) valores, crenças, costumes e ideologias diretamente inscritos num contexto histórico-social a ser pensado e questionado numa perspectiva que amplie o entendimento dos alunos quanto aos problemas discursivizados num dado momento histórico. Preso muitas vezes apenas ao nível superficial de apreensão do texto, o das figuras, nem sempre o aluno é capaz de empreender abstrações que lhe possibilitem a produção de sentido.

A charge proporciona ao sujeito leitor a apreensão de sentidos sobre o real, abrindo a possibilidade de questionamentos vários, sobretudo os que dizem respeito ao universo político e social. Ao mesmo tempo, por sua constituição sintética, elíptica, a depender do estabelecimento de relações intertextuais e interdiscursivas para sua compreensão, oferece desafios aos jovens leitores, que não encontram tão somente na leitura de um texto tomado como totalidade de sentido os caminhos e os elementos para sua interpretação. Para o professor, portanto, caberia o trabalho de evidenciar os elementos estruturais do texto em si mesmo – relativo às articulações do sentido pela linguagem visual ou a articulação verbo-visual – como ainda as demais dimensões necessárias para a produção de sentido que extrapolam os seus limites – os outros discursos com os quais as charges explícita ou implicitamente dialogam.

Além disso, há a perspectiva de tomada de posição crítica que a charge ocupa no conjunto dos textos que compõem os jornais impressos e *online*, evidenciando em muitos casos uma “independência” em relação à posição ideológica assumida pela orientação editorial, ou ainda confirmando-a, fazendo eco aos discursos atualizados nos demais textos. A leitura da charge abre,

portanto, um campo de discussão sobre o modo de funcionamento dos discursos em uma perspectiva polêmica.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (BRASIL, 1998, 1999) orientam que é necessário que a escola viabilize o acesso do aluno ao universo dos textos que circulam socialmente, considerando os diferentes gêneros, orientando-os a produzi-los e a interpretá-los. Cabe assim à escola levar o estudante a compreender como a linguagem funciona e ajudá-lo a exercer o domínio sobre a língua, possibilitando tornar-se um sujeito crítico e atuante na sociedade. Nessa direção, o projeto pretendeu sistematizar procedimentos didáticos que possibilitassem levar aos alunos à leitura das charges, mobilizando para isso as contribuições da linguística textual, dos estudos do letramento, mas, sobretudo, da semiótica discursiva, enquanto teoria que toma como objeto a significação.

Nessa perspectiva, os PCN destacam que a escola “deve organizar-se em torno de uma política de formação de leitores em que todo professor, não apenas o de Língua Portuguesa, é também professor de leitura” (BRASIL, 1998, p 44.). Como professores de Língua Portuguesa, contudo, temos um papel privilegiado para a sistematização de procedimentos para a formação de leitores.

Vale ressaltar que muitas das vezes o ato de ler é compreendido pelos docentes como a mera decodificação, pressupondo a existência de um sentido único e literal. Essa abordagem de inspiração positivista preconiza que o sentido está nos textos, ou nos códigos, não cabendo ao leitor senão a competência para extrair sentidos já instalados, como se os textos exalasses naturalmente um perfume apreensível pelos sentidos (LANDOWSKI, 2001).

Para Kleiman (1997), do ponto de vista da cognição, só haverá proficiência nesse processo de leitura produtiva e ativa quando o aluno/leitor for capaz de ativar as estratégias de seleção, antecipação e inferência. Essa interação entre leitor, texto e escritor é responsável também pela produção de significados e sentidos. Esses são condicionados pela situação e pelo contexto social e histórico dos leitores. Podemos assim definir leitura como sendo um processo de interação, cognição socialmente situada, cabendo aos professores a competencialização para as atividades cognitivas demandadas pela tarefa de atribuir sentidos aos textos dos diferentes gêneros.

A partir desse desafio, este projeto de pesquisa de caráter intervencionista desenvolveu um trabalho voltado para a formação de leitores que tem seu ponto de partida no gênero textual *charge*. Objetivamos empreender ações que contribuam para a formação de leitores numa perspectiva crítica, reflexiva e que demanda de modo especial a capacidade de levar em conta as relações intertextuais e implicações de natureza ideológica. Assim, pensamos na proposição de uma sequência didática que vise a capacitar os alunos para a produção de sentidos para um texto caracterizado como *sincrético*, Teixeira (2001), constituído pelas relações entre as linguagens verbal e visual, além de fortemente ancorado num contexto imediato de circulação de discursos.

Conforme Teixeira, os textos sincréticos são aqueles que põem em relação diferentes linguagens numa mesma unidade textual, como a ópera, o cinema ou as histórias em quadrinhos; são constituídos de “um objeto que, acionando várias linguagens de manifestação, está submetido, como texto, a uma enunciação única que confere unidade à variação” (TEIXEIRA, 2003, p. 11). Acrescenta ainda que:

Objetos sincréticos, para dizer com mais rigor, são aqueles em que o plano de expressão se caracteriza por uma pluralidade de substâncias mobilizadas por uma única enunciação cuja competência de textualizar supõe o domínio de várias linguagens para a formalização de uma outra que as organize num todo de significação. (TEIXEIRA, 2001, p. 11)

Ampliando esse conceito, Teixeira diz ainda que as associações da linguagem verbal às linguagens visual ou sonora, quando se adensam, ampliam ao máximo a própria qualidade material do verbal. Assim temos que não há apenas integração de linguagens diferentes num único todo de sentido, mas sim a exploração máxima das qualidades das linguagens ali presentes.

O interesse pelos estudos das relações entre linguagens tem se mostrado intenso tendo em vista o modo como se apresentam os textos na contemporaneidade. Assim, num jornal, o sentido de uma notícia não se encerra apenas em si mesmo, mas se articula a procedimentos complexos da editoração, como a relação com a fotografia, a diagramação da página que dá destaque diferente a cada texto, a sua posição num caderno específico, o tamanho das letras, a constituição das chamadas e seus *leads* etc. No jornal *online*, há ainda

outros processos, como a possibilidade de buscar textos com a mesma temática, articulando a interpretação a partir da hipertextualidade. Tudo isso demanda do professor outros modos de ensino de leitura e de escrita e envolve desafios para os pesquisadores que têm pela frente variações e possibilidades complexas de exploração dos processos didáticos, a partir da compreensão sobre fenômenos relativos a esse oceano de textos e complexas relações.

Do ponto de vista da fundamentação teórica, mobilizamos a semiótica como teoria que investiga os mecanismos de produção de sentido que fazem com que um texto diga o que diz. Articulam-se a esses, elementos internos ao texto mesmo e que o estruturam como um todo de sentido, mas também se considera o texto como objeto de comunicação entre sujeitos historicamente situados e, portanto, com uma exterioridade, ainda que internamente identificada (as condições de produção, a intertextualidade e a interdiscursividade, a inscrição ideológica do texto numa dada formação discursiva) (BARROS, 2005).

Desse modo, nossa pesquisa teve a tarefa de, partindo dos desafios de leitura vivenciados na nossa prática pedagógica, pensar e elaborar propostas que possibilitassem a formação de leitores competentes, ou seja, leitores que sejam capazes de construir sentidos e estabelecer relações com os mais diversos gêneros textuais. Assim recomendam os PCN: “Quando se pensa no trabalho com textos, outro conceito indissociável diz respeito aos gêneros em que eles se materializam, tomando-se como pilares seus aspectos temático, composicional e estilístico” (BRASIL, 1998, p. 7).

Acreditamos que nosso trabalho possa despertar nos alunos o senso crítico em relação à sua realidade específica em confronto com um contexto social mais amplo. Também deve proporcionar a ampliação do acervo de formas de expressão desses alunos, levando-os a se manifestarem de forma diversificada e crítica a partir de elementos de seu grupo social.

Desse modo, reforçamos a necessidade de investigar o processo de ensinar leitura, buscando trazer as contribuições de uma teoria da significação – a semiótica – para o campo aplicado, inscrevendo-nos numa “semiótica didática” (GREIMAS, 1979; LANDOWSKI, 2015; SILVA et. al., 2016).

1.1 COM OU SEM PALAVRAS – BREVE PERCURSO DO NÃO VERBAL NO TEXTO OU COMO TEXTO

A fala e escrita não são nossos únicos sistemas de comunicação. A vida pós-moderna e as sociedades industrializadas são marcadas por um poderoso aparato tecnológico – uma infinidade de meios de comunicação – que compreende desde o rádio, televisão, imprensa, fotografia, cinema, passando pela telefonia fixa e móvel, utilizando a mais alta tecnologia, até a Internet.

Através dessas invenções capazes de produzir, armazenar e difundir linguagens, ampliaram-se as possibilidades de expressão e linguagem do ser humano. Como consequência, cidades, estados, países, hemisférios, podem se comunicar e transformar o universo em uma “aldeia” (MCLUHAN, 1969). Nesse sentido amplia-se também a escala das comunicações humanas, fazendo com que a comunicação não seja dependente da relação face a face.

Todavia, esse contato pessoal jamais deve ser esquecido. Nesse sentido pondera Furnham (2001) quando diz que:

As pesquisas mostraram que a escolha de um canal de comunicação pode afetar em muito o nível de clareza ou ambiguidade da mensagem que está sendo transmitida. O canal oral (conversas pelo telefone ou reuniões pessoais, por exemplo) é preferível ao canal por escrito, como anotações e memorandos, quando as mensagens forem ambíguas (e exigirem bastante assistência para serem interpretadas) ao passo que o canal por escrito é preferível quando a mensagem é clara. (FURNHAM, 2001, p. 38)

Desse modo, permeiam nosso cotidiano e fazem parte desta intrincada gama de linguagens, de formas sociais de comunicação e significação. Contudo, a contribuição para o exercício da comunicação, de todo aquele aparato tecnológico acima delineado revela-se uma pálida imagem daquilo que pode ser a comunicação humana quando os meios técnicos dispensam ou superam o apoio da palavra como recurso competente e, sobretudo, exclusivo. Essa palidez advém dos meios técnicos que não podem dispensar um ou mais códigos; entende-se por um ou mais códigos, todo e qualquer sistema convencional constituído de signos ou traços distintivos que criam sua própria sintaxe e maneira de representar.

A partir dessa organização passa a ser possível a construção de sentido e ou efeitos de sentido quando da apreensão dos sentidos de qualquer sistema.

Nesse aspecto, é necessário identificar o signo e a sintaxe que o constituem e lhe dão realidade, para assim haver compreensão da mensagem.

Nesses termos, é preciso tomar cuidado quando os efeitos de sentido produzidos não condigam com aquilo que expressa todo o restante; caso contrário poderá haver uma percepção de que não há verdade nos sentidos gerados, comprometendo assim toda a comunicação. A esse respeito, Landowski adverte para uma “ética da leitura”, na medida em que, nem se pode pensar num sentido já dado, apenas capturado por uma decodificação, em um pode tudo em termos de leitura, numa espécie de liberdade irrestrita do leitor, que acabaria por tornar impossível a comunicação (LANDOWSKI, 2004).

Essa advertência implica no esclarecimento de duas realidades distintas entre si – a produção e a recepção. Para Ferrara (1986), o texto é uma linguagem-objeto, aparentemente natural; já a leitura é uma metalinguagem, operação inferencial que manifesta o conhecimento do texto não-verbal, sendo para isso metodologicamente orientada. Nesse sentido e ainda de acordo com a autora, a leitura do visual firma-se como linguagem na medida em que evidencia o texto através do conhecimento que a partir dele e sobre ele é capaz de produzir, ou seja, é uma linguagem de linguagem.

Por muito tempo o visual reinou; teve seus momentos áureos e críticos. Os momentos áureos referem-se àqueles antes do surgimento da escrita; os críticos estão relacionados àqueles ainda nos primórdios da comunicação humana quando a escrita e o desenho encontravam-se interligados nos pictogramas. Nesse momento a separação parecia impossível. Contudo eis que surge o alfabeto e a separação é inevitável. Independentes, escrita e desenho, constituem-se mecanismos artesanais da comunicação.

Com a criação da tipografia, em 1445, a palavra impressa se fez ágil e célere tanto como guardião do conhecimento já produzido e a produzir, bem como instrumento difusor dessas produções. Dessa maneira, a técnica tipográfica passa a ser multiplicadora do discurso, popularizando assim sua linguagem. Do outro lado, a fluência das ideias pelo desenho foi retida, estagnando-se em seu processo de reprodução centrado na lenta e laboriosa confecção artesanal de matrizes para impressão e o desenho também sofreu privações quanto à incompatibilidade técnica de produzir a imagem em conjunto com a técnica

tipográfica, dificultando sobremaneira formas distintas de produção da linguagem.

Como meio de comunicação, a imagem via desenho passou por outro momento não menos crítico com a invenção da fotografia, em 1830. Desde então, segundo ARBACH (2007), o desenho foi deslocado das páginas dos jornais para o campo das artes plásticas; comportamento que reverbera até os dias atuais.

Após quatro séculos de supremacia da palavra impressa, em 1882, começaram os experimentos com matrizes de impressão gravadas por processos luminosos em substituição aos processos artesanais em que aquelas matrizes eram confeccionadas em madeira e metal. O avanço tecnológico permitiu a partir de então, especificamente em nossos dias com o advento da internet, que a imagem “concorresse” e estivesse lado a lado da palavra impressa, transmitindo as ideias de igual modo e na mesma velocidade.

O uso da imagem é uma das principais características de nossos dias. Todos os movimentos e produções artísticas, desde a fotografia, teatro, cinema, bem como a mídia de massa, têm reforçado o objetivo essencial “narrar o mundo, criar efeitos de realidades, normatizar modos particulares de ver e agregar adeptos em torno de suas visões” (CUNHA, 2005, p.34)

Conforme a autora, nossas visões sobre o mundo e seus significados, são criados e negociados através das imagens que nos chegam de diferentes meios, ou seja, as imagens nos “traduzem” o mundo. Vale ressaltar que nesse processo sempre há intencionalidade, na medida em que carrega determinadas interpretações e pontos de vista de quem idealizou a mensagem visual. Nesse sentido Fernando Hernández (apud CUNHA, 2005, p.34) afirma que “junto com a história, são as experiências e conhecimentos afins ao campo das artes os que mais contribuem para configurar as representações simbólicas portadoras dos valores que os detentores do poder utilizam para fixar sua visão de realidade”.

Dessa relação, conforme o filósofo alemão Walter Benjamim (1994, p. 169), observa-se o impacto causado pela percepção da imagem no cotidiano social quando “(...) a forma de percepção das coletividades humanas se transforma ao mesmo tempo em que transforma seu modo de existência”, quer sejam de ordem cronológica, quer sejam de ordem geográfica.

Nessa perspectiva, o texto não-verbal configura como uma experiência do cotidiano, enquanto a leitura não-verbal se faz por inferência àquela experiência. Essa leitura faz brotar aspirações, e ambições metodológicas que dependem de apreensão das manifestações quotidianas. Tais ambições podem ser verificadas quando da aquisição e desenvolvimento de habilidades de emitir ou receber sinais não-verbais.

Todo esse apanhado demonstra que os fenômenos da comunicação não-verbal constituem um campo de conhecimento e de investigação muito vasto; isso demanda dos estudiosos um interesse ainda maior na busca de compreender e explicar tudo que emana do não-verbal na tentativa de elucidar sua importância em meio às relações que se estabelecem.

Nesse contexto, o comunicar sem palavras é fonte inesgotável para os mais diversos pesquisadores e alimenta as inúmeras pesquisas com foco em diferentes aspectos a serem estudados, tanto no que diz respeito à diversidade de canais, quanto às modalidades de formas de expressão.

1.2 GÊNEROS E LEITURA

No Brasil, os estudos sobre gêneros textuais e ensino intensificaram a partir de 1997/1998 com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa.

Os gêneros como objeto de ensino são apontados pelos PCNs como uma alternativa ao ensino tradicional da língua enquanto sistema, onde são priorizadas as unidades linguísticas e suas nomenclaturas. O ensino dos gêneros chega com a pretensão de romper e superar tal prática.

Frente a essa demanda e ciente de que os gêneros textuais devem ser discutidos de forma mais expressiva, partiremos dos estudos e reflexões de Bakhtin, inter-relacionando ideias dos mais diversos pesquisadores que adentraram nesse campo.

Desse modo, buscamos compreender os gêneros numa perspectiva bakhtiniana, a qual focaliza o caráter dinâmico e histórico das construções genéricas, afastando sobremaneira o risco de entendermos os gêneros como formas cristalizadas, fixas e imutáveis.

A noção de gênero é entre os diversos aspectos do discurso um dos pontos chave proposto por Bakhtin.

Conforme o autor, “aprender a falar significa aprender a construir enunciados (porque falamos por enunciados e não por orações isoladas e, evidentemente, não por palavras isoladas)”. Partindo desse pressuposto o autor afirma que os gêneros discursivos são os responsáveis pela organização de nosso discurso quase da mesma forma que o organizam as formas gramaticais sintáticas. (BAKHTIN, 2006, p.283) Nesse sentido diz Bakhtin:

O emprego da língua efetua-se em formas de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua mas, acima de tudo, por sua construção composicional. Todos esses três elementos – o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional - estão indissoluvelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação. (BAKHTIN, 2015, p. 261)

Dessa forma o autor afirma que a língua nacional nos chega através de enunciações completas, organizadas em formas específicas de enunciados - ou formas relativamente estáveis e normativas do enunciado (BAKHTIN, 2015, p.282), ou seja, são os gêneros do Discurso.

Durante muito tempo, o estudo dos gêneros esteve restrito ao campo da literatura. No entanto, as proposições elencadas por Bakhtin acerca do gênero, fizeram com que os estudos e o conceito expandissem e ganhassem cada vez mais força e, portanto, sendo aplicado aos eventos do cotidiano de modo geral.

Essa noção de gênero rompeu as fronteiras literárias, alcançando as diferentes áreas do saber. Cada uma de modo heterogêneo. Isso talvez explique a gama de terminologias, teorias e posições a respeito de tal questão.

Os gêneros textuais surgiram da constante necessidade que o humano – um ser gregário - tem de se comunicar e interagir uns com os outros. Por esse viés, Marcuschi (2003) afirma que são fenômenos históricos profundamente vinculados à vida cultural e social.

Fruto de trabalho coletivo, os gêneros contribuem para ordenar e estabilizar as atividades do dia a dia. São entidades sócio discursivas e formas

de ação social incontáveis em qualquer situação comunicativa que se institucionalizaram no meio social devido a certas regularidades instauradas pelo contexto imediato e histórico dos sujeitos da interação.

Parece-nos comungar de ideia semelhante Martin (1985), quando nos apresenta os gêneros como sendo a forma pela qual se fazem coisas usando a linguagem para realizá-las. Esse autor tem uma visão histórica dos gêneros e os toma como altamente vinculados às instituições que os produzem. Com forte influência de Bakhtin(1987), como também de trabalhos de antropólogos, sociólogos e etnógrafos, sua atenção se volta para a compreensão do funcionamento social e histórico, bem como sua relação com o poder.

O estudo e a aplicação dos gêneros no processo de ensino/aprendizagem tem demandado que os pesquisadores da área se debrucem sobre o tema a fim de encontrar soluções aceitáveis que corroborem com a prática docente.

Marcuschi, ao evocar a possibilidade de adotar a posição defendida por Carolyn Miller (1984) de que os gêneros são um “artefato cultura” importante como parte integrante da estrutura comunicativa de nossa sociedade, conceitua gêneros como “formas de ação social” a serem discutidas, na tentativa de “tentar distinguir as ideias de que gênero seria uma categoria cultural, um esquema cognitivo, uma forma de ação social, uma estrutura textual, uma forma de organização social e ou ainda uma ação retórica” (MARCUSCHI, 2008, p. 149).

A expressão “gênero” que por muito tempo esteve associada a gêneros literários puramente por considerar as análises feitas desde Platão, abriu-se a novos caminhos e possibilidades de análises em outros tipos de textos presentes nas diversas áreas do conhecimento. Para Swales, citado por Marcuschi (2008, p. 147), tem-se que “hoje, gênero é facilmente usado para referir uma categoria distintiva de discurso de qualquer tipo, falado ou escrito, com ou sem aspirações literárias”. Talvez por isso, os estudos dos gêneros têm despertado o interesse de muitos estudiosos de áreas diversas, como a antropologia, a sociologia, a etnografia, linguística, semiótica, dentre outras. É nessa perspectiva de natureza (inter)discursiva que nos interessa analisar o gênero charge.

A esse respeito, Marchuschi frisa:

Isso está tornando o estudo de gêneros textuais um empreendimento cada vez mais multidisciplinar. Assim a análise de gêneros engloba uma análise do texto e do discurso e uma descrição da língua e visão

da sociedade, e ainda tenta responder a questões de natureza sociocultural no uso da língua de maneira geral. O trato dos gêneros diz respeito ao trato da língua em seu cotidiano nas mais diversas formas. (MARCUSCHI, 2008, p. 149)

Ao leitor que busca a compreensão de uma determinada charge, é necessário conhecer o assunto por ela retratado e o contexto em que está inserida, pois como defende Arbach, “o sentido e a função da imagem para a comunicação variam com a época de sua representação. Os contextos histórico, geográfico, cultural e social são determinantes para sua significação” (ARBACH, 2007, p.65). De igual modo, Fiorin apresenta um mecanismo discursivo das várias leituras de um único texto, reportando à obra de Umberto Eco (1990) para quem as teorias da leitura compreendem a apreensão do sentido mediante a eleição conferida a uma das diferentes intencionalidades a *intentio auctoris* (buscam apreender as intenções do autor), a *intentio lectoris* (dependem das intenções do leitor) ou a *intentio operis* (centra-se na obra, pressupondo nela a instalação de uma intencionalidade). Nesse sentido, para Fiorin, a semiótica se coloca como uma teoria alinhada à *intentio operis*:

Interpreta-se para encontrar o que o autor quis dizer, o que o leitor diz que o texto diz ou o que o texto diz, independentemente das intenções de seu autor e da posição do leitor. Filiamo-nos decididamente ao ponto de vista que vê o ato de leitura como a busca da intenção da obra. (FIORIN 2004, p.110)

Contudo Fiorin (2004) adverte que o texto e suas condições de produção impõem restrições interpretativas ao leitor, além de existirem fazeres interpretativos inaceitáveis.

Diante disso e da complexidade da leitura do já citado gênero textual, das dificuldades e barreiras encontradas, fizeram com que nos enveredássemos pelo caminho da investigação numa tentativa de buscar respostas e soluções que possam contribuir para o trabalho com a leitura do texto verbal e não-verbal, na escola e fora dela, desenvolvendo habilidades de leitura em diversos níveis, em especial o nível discursivo.

Os textos que usam a palavra oral ou escrita (poemas, crônicas, novelas, textos teatrais, textos em prosa, letras de músicas, diálogos etc.), utilizam a linguagem denominada de verbal. Com essa linguagem, o homem, em suas práticas sociais, produz, reproduzir e transformar espaços produtivos. É, portanto, a linguagem verbal um dos meios que o homem possui para representar, organizar e transmitir de forma

específica o pensamento ou interagir com outros sujeitos, como forma de ação (BRASIL, 2000). Essa linguagem representa quão disforme é a experiência do ser humano na vida social. A sociabilidade é gerada por meio dessa linguagem que é tanto constructo quanto construtora dessa teia em que emerge toda e qualquer sociedade. Desta interação, produz uma linguagem em que são gerados os sentidos e os significados. Esses variam, seja na produção, seja na interpretação, ainda que se utilize uma mesma língua. Nessa perspectiva, abordam os PCN:

A linguagem permeia o conhecimento e as formas de conhecer, o pensamento e as formas de pensar, a comunicação e os modos de comunicar, a ação e os modos de agir. Ela é a roda inventada, que movimenta o homem e é movimentada pelo homem. Produto e produção cultural, nascida por força das práticas sociais, a linguagem é humana e, tal como o homem, destaca-se pelo seu caráter criativo, contraditório, pluridimensional, múltiplo e singular, a um só tempo. (BRASIL, 2000, p. 5)

Por outro lado, temos a linguagem não-verbal. Esta se constitui outra forma de comunicação em que se mobilizam outras codificações:

Os gestos, as posturas e as expressões faciais são criados, mantidos ou modificados em virtude de o homem ser um ser social e viver num determinado contexto cultural. Isso significa que os indivíduos têm uma forma diferenciada de se comunicar corporalmente, que se modifica de cultura para cultura. E o indivíduo, por sua vez, aprende a fazer uso das expressões corporais, de acordo com o ambiente em que se desenvolve como pessoa. Isso quer dizer que todo movimento do corpo tem um significado, de acordo com o contexto. (BRASIL, 2000, p. 160)

Além da linguagem verbal e não verbal, temos ainda textos que se utilizam de diferentes linguagens para formar um todo expressivo, como a que se faz presente nas histórias em quadrinhos, cartazes de publicidades e também nas charges, nosso objeto de investigação, caracterizando o texto *sincrético*. O texto sincrético deve ser compreendido como aquele que, “acionando várias linguagens de manifestação, está submetido, como texto, a uma enunciação única que confere unidade à variação” (TEIXEIRA, 2003, p.11). A semiótica vai além quando enfatiza que:

Objetos sincréticos, para dizer com mais rigor, são aqueles em que o plano de expressão se caracteriza por uma pluralidade de substâncias mobilizadas por uma única enunciação cuja competência de textualizar supõe o domínio de várias linguagens para a formalização de uma

outra que as organize num todo de significação. (TEIXEIRA, 2003, p. 11)

O verbal e não verbal são partes de um sistema constituído a partir da utilização de signos a serviço da comunicação, denominado linguagem. Nas palavras de Teixeira (2004), trata-se fundamentalmente de imergir nesse mundo de signos e compreender que a vida se vive na linguagem e se conta nas memórias entretecidas de palavras, imagens, traços, movimentos. Entende-se dessa maneira que a linguagem é a capacidade humana de articular significados coletivos e compartilhá-los em sistemas *arbitrários*¹ de representação, que variam de acordo com as necessidades e experiências da vida em sociedade, sendo que a principal razão de qualquer ato de linguagem é a produção de sentido (BRASIL, 1999).

Portanto, busca-se aqui, explicar o modo de produção de sentido nas situações de relação entre o verbal e o não verbal em que o gênero charge está submetido. Para tanto é preciso ter em mente que é o professor de Língua portuguesa é o principal mediador entre o conhecimento linguístico e o aluno durante o processo de ensino-aprendizado, objetivando que esse aluno se torne um leitor autônomo e um produtor competente de textos. Nesse aspecto adverte Fiorin:

A escola não pode deixar-se levar pela ilusão de que o aprendizado da compreensão e da produção de textos vá resultar de uma competência a ser espontaneamente adquirida ao longo da experiência escolar. Não pode, por outro lado, o professor dizer que ler e escrever são tarefas que exigem sensibilidade, que alguns alunos têm e outros não. A sensibilidade não é um dom inato, mas uma qualidade que se desenvolve. Uma pedagogia da compreensão dos mecanismos constitutivos do sentido é uma pedagogia do gosto, pois, como dizia o poeta Valéry, a compreensão precede o êxtase estético. (FIORIN, 2004, p. 108)

Essa compreensão e a produção de textos perpassam por toda a experiência escolar em que o ato de ler e escrever demandam sensibilidade a

¹ O termo arbitrário, no caso da língua, refere-se à inexistência de motivação entre a camada material da palavra (significante) e seu significado.

ser desenvolvida igualmente nesse percurso para que assim haja compreensão e apreensão dos mecanismos constituintes de sentido no texto. É, portanto essa instrumentalização que se buscou durante o desenvolvimento e aplicação desse projeto. Para tanto, uma intervenção amparada nesses pressupostos foi o nosso caminho.

1.3 O GÊNERO CHARGE

Os gêneros textuais surgiram da constante necessidade que o humano – um ser gregário - tem de se comunicar e interagir uns com os outros. Por esse viés, Marcuschi (2003) afirma que são fenômenos históricos profundamente vinculados à vida cultural e social. Fruto de trabalho coletivo, os gêneros contribuem para ordenar e estabilizar as atividades do dia a dia. São entidades sócio discursivas e formas de ação social incontáveis em qualquer situação comunicativa.

Parece-nos comungar de ideia semelhante Martin (1985), quando nos apresenta os gêneros como sendo a forma pela qual se fazem coisas usando a linguagem para realizá-las. Esse autor tem uma visão histórica dos gêneros e os toma como altamente vinculados às instituições que os produzem. Com forte influência de Bakhtin(1987), como também de trabalhos de antropólogos, sociólogos e etnógrafos, sua atenção se volta para a compreensão do funcionamento social e histórico, bem como sua relação com o poder.

O gênero charge é composto por meio de um desenho e/ou de uma fotografia - elementos primários de sua feitura. Assim a imagem a ser produzida geralmente sofre intervenção do artista, seja retocando-a ou inserindo algum elemento verbal ou imagético a fim de torná-la cômica (SILVA, 2008).

Na tentativa de se buscar um conceito que abarque toda essa noção, nos reportamos àquele defendido por Mouco (2007) que define a charge como:

:

crítica humorística de um fato ou acontecimento específico. É a reprodução gráfica de uma notícia já conhecida do público, segundo a percepção do desenhista. Apresenta-se tanto através de imagens quanto combinando imagem e texto. A charge absorve a caricatura em seu ambiente ilustrativo. (MOUCO, 2007, p. 05)

Nesse sentido a charge passou a ser uma forma que a imprensa se apoderou para anunciar, de maneira crítica e sarcástica, mas ao mesmo tempo com humor, as situações polêmicas do cotidiano das diversas sociedades.

Por esse viés, o filósofo alemão Walter Benjamim (1996, p. 169) observou o impacto da percepção da imagem no cotidiano social ao considerar que “(...) a forma de percepção das coletividades humanas se transforma ao mesmo tempo em que transforma seu modo de existência”.

Quase sempre, o desenho composto é único, não sendo, porém, uma regra fixa. Tal unicidade por vezes provem do olhar que atravessa o objeto, deixando-se conforme Teixeira, “penetrar de modo a que a própria constituição material geradora de sentido infiltre-se na análise, que será tanto melhor quanto mais possa, do objeto, perceber-lhe a aparência imperfeita - e, no entanto, única - do sentido” (TEIXEIRA, 1999, p. 47).

O gênero charge retrata com pensada dose de humor e crítica, por vezes ácida, a maioria dos acontecimentos recentes de relevância no cenário político, econômico e social. Por isso mesmo, há uma expressa intertextualidade e interdiscursividade que precisam ser apreendidas pelo leitor para a produção de sentido, cabendo ao que interpreta observar a estreita relação entre a charge e os demais textos no interior dos jornais ou a relação com discursos atualizados em outras mídias. Além disso, as charges não se abstêm de remeter a fatos ocorridos há mais tempo, mas que guardam com o presente algum interesse, como é o caso da ditadura militar de 64, temática privilegiada certamente em função dos acontecimentos recentes na política brasileira, como se pode ver na charge de Angeli (Fig. 1).

Desse modo, o chargista, de maneira perspicaz, capta as diversas situações discursivizadas em relação ao cotidiano numa tentativa de ecoar sentidos sobre o real, impondo ao desenho algum tipo de crítica, traduzida em humor e ironia. Assim temos que:

Seu objetivo é a crítica humorística de um fato ou de um acontecimento específico. É a reprodução gráfica de uma notícia já conhecida do público segundo a ótica do chargista. Tanto se apresenta somente através de imagens quanto combinando imagem e texto. Sua ocorrência opera em cima de fatos reais e o conhecimento prévio do tema abordado na charge, por parte do leitor, é fator essencial para compreendê-la. (ARBACH, 2007, p. 213)

Fig. 1



Charge de Angeli

http://www.universohq.com/wp-content/uploads/2014/04/DitaduraMilitarHQ_des.jpg, acessado em 11 abr. 2016.

Como todo texto, as charges traduzem ideologia, muitas vezes indo no sentido contrário ao dos discursos hegemônicos, mesmo aqueles no interior de um mesmo jornal. Nesse sentido, Silva (2008) explica que a charge possui a capacidade de reproduzir a realidade independentemente da razão e a verdade independente da realidade, isto é, ela incorpora o humor como linguagem que produz uma verdade cujo sentido está fora da realidade e além da razão. Para a semiótica, não se leva em conta a existência de um real fora do texto, mas o modo como o imaginário referente a um dado “real” é discursivizado no interior dos textos:

O olhar semiótico sobre o sentido repousa inicialmente sobre uma crítica, doravante bastante clássica, das relações entre linguagem e realidade. Não somente os discursos, submetidos ao filtro da língua, apresentam uma certa versão da realidade, como também a refazem, a manipulam, a orientam e a finalizam. Além disso, essa realidade é igualmente apreendida, na percepção e na experiência que se tem, como um universo em si mesmo significante e não como um referente inerte aproximadamente designado pelas palavras. Descrevendo o sentido, a semiótica busca então dar conta das interações por essência flutuantes entre duas ordens de linguagem, a dos discursos (verbais, visuais, gestuais etc.) e a da percepção experimentada do “real”. (BERTRAND et. al., 2007, p. 13-14)²

² Tradução livre de Luiza Helena Oliveira da Silva.

O real é então pensando como efeito de uma leitura do mundo e, desse modo, em relação a um fato qualquer, há diferentes perspectivas discursivas, que podem ser atualizadas diferentemente nos textos, implicando em distintas perspectivas ideológicas em relação polêmica ou contratual.

De acordo com Gawryszewski (2008), a charge também possui uma carga de agressividade em sua essência que desperta a consciência crítica no leitor, isto é, a forma caricatural dos sujeitos, o exagero nas figurativizações que põe em evidência os “defeitos” dos sujeitos nela figurativizados, a condição de síntese a buscar a produção do impacto no enunciatário, entre outros elementos, servem para dizer em tom de denúncia e causar desconforto, rompendo a continuidade seja dada pelos outros textos da página (plano da expressão), seja pela distinção do ponto de vista do conteúdo, instaurando o lugar da divergência.

Diante das intenções atribuídas aos textos, é possível categorizar os gêneros discursivos considerando a função comunicativa que neles predomina. No caso do texto charge, caracterizado como satírico e interpretativo por abordar situações de ordem social e política de maneira crítica, obedece às funções comunicativas de persuadir, informar, fazer refletir. Outros elementos como as condições de produção e circulação, configuram um gênero discursivo peculiar. Dessa forma, a estrutura argumentativa desse gênero e o seu conteúdo temático, por gozarem de certa liberdade, não comprometem o estilo adotado.

CAPÍTULO 2

NEM SEMPRE AS IMAGENS FALAM TÃO FACILMENTE ASSIM: AS CONTRIBUIÇÕES DA SEMIÓTICA PARA AULAS DE LEITURA

Tanto para análise das charges quanto para a elaboração das atividades de leitura com a charge em nosso projeto de pesquisa-ação, mobilizamos como uma das principais referências teóricas a semiótica discursiva, para isso partindo da noção de texto:

Isso significa, portanto, dar relevo especial ao exame dos procedimentos e mecanismos que o estruturam, que o tecem como uma totalidade de sentido. Cabe lembrar que a palavra texto provém do verbo latino *texo, is, texui, textum, texere*, que quer dizer tecer. Da mesma forma que um tecido não é um amontoado desorganizado de fios, o texto não é um amontoado de frases, nem uma grande frase. Tem ele uma estrutura, que garante que o sentido seja apreendido em sua globalidade, que o significado de cada uma de suas partes dependa do todo. (FIORIN, 1995, p.165)

Compreendido como totalidade significativa, um estudo do funcionamento dos textos leva em conta, portanto, os mecanismos que o estruturam, o que não elimina a compreensão de aspectos extralinguísticos, compreendidos como contextuais ou extratextuais, uma vez que o texto é sempre um objeto histórico:

... a noção de que o texto é um objeto histórico leva a preocupar-se primordialmente com a formação ideológica de que ele é expressão, com as relações polêmicas que, numa sociedade dividida em classes, estão na base da constituição das diferentes formações discursivas. (FIORIN, 1995, p. 166)

Nessa perspectiva, a semiótica se configura como uma abordagem do texto que caminha nas direções para a sua constituição interna quanto externa, mas considerando que o externo é atualizado no texto e sua dimensão histórica é nele discursivizada.

Neste capítulo pretendemos delinear alguns conceitos básicos da semiótica que julgamos serem instrumentos indispensáveis na leitura de textos sincréticos e que tem na charge – nosso objeto- talvez seu maior representante. Buscamos fazer aqui uma breve exposição da teoria semiótica, esclarecer a noção de leitura sob a perspectiva dessa teoria, assim como a noção de texto que essa abordagem subsume e que ora adotamos como norte durante o percurso empreendido para nosso trabalho.

É importante, salientarmos que este estudo será realizado sob a perspectiva da semiótica discursiva, também conhecida como semiótica de linha francesa, ao distinguir-se da perspectiva americana, fundada por Charles Sanders Peirce, a de matriz italiana, organizada por Umberto Eco, a semiologia de Roland Barthes ou ainda a semiótica russa.

Ao apontarmos as concepções adotadas pela semiótica, lança-se a proposta de discutir sobre a relevância desses conceitos para com a formação de leitores, na tentativa de compreender o desenvolvimento desse processo. Com isso pretendemos ainda fomentar o engajamento de professores e pesquisadores nessa área que tanto tem despertado interesse nos dias atuais.

Segundo Marcuschi (2008, p. 229), “compreender bem um texto não é uma atividade natural nem uma herança genética; nem uma ação individual isolada do meio da sociedade em que se vive. Compreender exige habilidade, compreensão e trabalho”. Essa dimensão da leitura se aproxima da perspectiva semiótica ao considerar que o sentido é sempre dependente do gesto de interpretação que engaja o sujeito, isto é, o sentido é sempre produção, trazendo inevitavelmente as marcas da subjetividade, uma vez que depende dos recortes

e relações que estabelece (isotopias de leitura), da competência para articular com outros textos, do conhecimento de mundo etc.

São muitas as pessoas interessadas em análise de textos, mas por outro lado são poucas que chegam a ter contato com a teoria semiótica. Isso se explica possivelmente em grande parte pelo fato de que muitos acreditam que a incursão nessa linha teórica é uma tarefa que demanda maior esforço e atenção, assustados com a metalinguagem rebuscadas ou ainda pela crítica de que haveria um cerceamento da leitura pelo modo como se mobilizam as categorias de análise previstas pelo paradigma teórico. Talvez por isso, uma teoria que apresenta ferramentas de trabalho muito consistentes e operativas para a análise textual, muitas vezes deixa de ser explorada por aqueles que poderiam tirar bom proveito de noções já solidamente estabelecidas.

Essas noções foram inicialmente desenvolvidas por Greimas a partir do final dos anos de 1960, sendo ele o responsável por estabelecer os alicerces da teoria que se caracteriza como metodologia de análise que procura entender e explicitar os mecanismos de construção de sentido no texto. Greimas, a partir das tentativas de estabelecer as bases para uma semântica estrutural, concebe um percurso gerativo de sentido, compreendido como um simulacro das operações empreendidas pelos sujeitos ao dar sentido para os textos, para o mundo natural, para a própria vida. Essa noção de percurso é então fundamental para compreendermos como a semiótica pode explicar o papel desse percurso na construção de sentido do texto.

É a partir do percurso gerativo (relativo ao plano do conteúdo e não da expressão) que todo e qualquer enunciado tem como pressuposto necessário um sujeito enunciativo (um “alguém que diz”) que se dirige a um tu específico, real ou imaginado, denominado como enunciatário (o destinatário da mensagem construído pelo texto). Ancorado nos estudos da enunciação formulados por Benveniste (1989, 1995), a semiótica concebe, assim, que todo enunciado pressupõe uma interlocução. A esse respeito, Bertrand adverte:

Nenhum ‘eu’ encontrado no discurso pode, assim, ser identificado como o sujeito da enunciação propriamente dita: ele é apenas um simulacro construído, sujeito de uma enunciação antiga e citada e, como tal, observável em sua incompletude, em seus percursos e suas transformações. (BERTRAND, 2003, p. 93)

Segundo Fiorin (2011), o enunciador e o enunciatário são o autor e o leitor, mas não o autor e o leitor reais e, sim, implícitos. Em outras palavras, autor e leitor não remetem a seres de carne e osso, mas a imagens que são produzidas pelo e no texto. Compreende-se que o leitor (enunciatário), a quem se destina o texto está previsto no próprio texto, na medida em que o autor antevê sempre um para quem se destina o que escreve, seja pelos interesses da temática, seja pelo estilo, seja por crer partilharem de saberes e/ou crenças comuns.

Para buscar ilustrar esse raciocínio, comentamos a charge a seguir.

Fig. 2



Charge do jornal Folha de São Paulo, em julho de 2017

Disponível em: <http://fotografia.folha.uol.com.br/galerias/51254-charges-julho-de-2017#foto-695566>. Acesso em 17 jul 2017

Na charge, temos uma narrativa, expressa em quadrinhos. Nela, uma figura feminina, de olhos vendados, aparece no papel de uma burocrata da justiça. O excesso de trabalho é figurativizado pela pilha de papéis que se avolumam em torno da mesa. Por atender a casos que seriam mais urgentes, não pode atender à solicitação de soltura de um preso, denominado Rafael Braga. Para compreender esse texto, é necessário que o enunciatário, o leitor previsto, tenha conhecimento de elementos do contexto não imediato, mas de um contexto maior, relativo aos casos da justiça no Brasil contemporâneo, quando ministros, deputados, senadores, presidentes e ex-presidentes se

acham envolvidos em denúncias e julgados na justiça. É necessário ainda que saiba reconhecer nos traços dessa funcionária tratar-se da figurativização do símbolo da justiça: mulher, olhos vendados, que tem em uma das mãos a espada com que julga e em outra a balança que remete ao tema da equidade. Os olhos vendados trazem a noção de imparcialidade: não julga com os sentidos, mas com a razão (balança). É necessário ainda reconhecer quem é Rafael Braga, rapaz preso e condenado inicialmente por ter sido confundido com um suposto “terrorista”, ao ser abordado por policiais que o encontraram com uma garrafa de desinfetante Pinho Sol, durante as manifestações populares de 2013. Posteriormente, o mesmo Rafael Braga foi condenado por tráfico, o que tem motivado manifestações diversas por parte dos direitos humanos que denunciam a precariedade e a parcialidade da justiça: apenas pobres e negros são presos e condenados, enquanto criminosos ricos, o que envolve inclusive grandes nomes da política nacional, continuam soltos e imunes.

O autor da charge, portanto, conta com um leitor que acompanha as notícias mais prementes no país, as grandes questões nacionais e que é capaz de fazer essa leitura. Podemos, contudo, ter o caso de um leitor desatento que, sem saber do que se trata, pode ler apenas observando que se trata do descaso com um sujeito negro e encarcerado. Pelo tom de crítica do texto, podemos conceber a posição do enunciador da charge, seu autor, observando sua posição de sancionador do caso de Rafael. Podendo ter eleito outros temas e assumir outra perspectiva, dá voz à indignação dos que não se conformam com a arbitrariedade da justiça, que encontra no caso de Rafael Braga uma das situações mais gritantes.

O leitor real pode ainda ser um aluno da educação básica que, embora seja leitor de quadrinhos, não necessariamente consegue depreender as temáticas que emergem dessa charge. Nesse caso, não é o enunciatário inscrito no texto, isto é, aquele que sabe do que se está falando e reconhecerá o humor amargo da charge. Ao mesmo tempo, podemos ter leitores que compartilham de outras posições ideológicas, como os defensores de que “bandido bom é bandido morto”, desde que esse bandido seja negro e pobre. Nesse caso, esse leitor real rejeitará as posições ideológicas assumidas pelo chargista.

É essa interlocução que se constrói as especificidades de cada texto. Nesses termos, no nível discursivo, mais superficial e concreto do percurso

gerativo de sentido, as estruturas narrativas convertem-se em estruturas discursivas quando assumidas pelo sujeito da enunciação, que se desdobra no texto em enunciador e enunciatário. Nesse sentido, o sujeito da enunciação faz uma série de escolhas, de pessoa, de tempo, de espaço, mas também de temas e de figuras, e transforma a narrativa em discurso. Na charge da Folha, as temáticas implicadas são a (in)justiça, o preconceito racial, a indiferença quanto aos mais pobres no país, a corrupção no quadro da política. Esses temas são apresentados nas figuras, elementos concretos, que são desenhados, pressupondo um leitor que é capaz de reconhecer os signos de sentidos de interpretação já assentada – os símbolos, configurando os sistemas simbólicos:

Os sistemas simbólicos são as linguagens cujos dois planos estão em conformidade total: a cada elemento de expressão corresponde um – e somente um – elemento do conteúdo, a tal ponto que não é mais produtivo para a análise distinguir ainda o plano da expressão e o plano do conteúdo, visto que têm a mesma forma. (FLOCH, 2001, p. 29)

Assim, para o símbolo utilizado na charge, basta que o sujeito o reconheça, tendo em vista que, como expressa Floch, plano da expressão (as formas visuais) e plano do conteúdo (sentidos) já se encontram fixados de antemão por uma convenção social. Para ler o modo como esse símbolo se articula ao sentido no todo do texto, porém, é necessário esforço de leitura e a mobilização de múltiplos saberes.

O sujeito da enunciação, ao se projetar no enunciado, deixa “marcas” que evidenciam e por vezes revelam sua formação discursiva e ideológica. Por essas “marcas” também se apreendem os valores sobre os quais o texto foi construído. No caso da charge anterior, os valores assumidos pelo sujeito da enunciação mostram sua rejeição ao quadro da justiça no país, tomando partido de uma de suas vítimas, Rafael Braga.

Explicitando melhor o percurso gerativo de sentido, temos que este se compõem de três níveis:

(i) Nível discursivo: o mais complexo, superficial e de maior concretude. Consideram-se nesse nível as estratégias de projeção do sujeito da enunciação, principalmente aquelas referentes à projeção das categorias dêiticas de pessoa, espaço e tempo (sintaxe discursiva). É também nesse nível que temas e figuras (semântica discursiva) passam a representar outros aspectos situados no nível narrativo. No texto da charge anterior, temos um jogo de vozes que põe em

diálogo personagens, com um narrador pressuposto. Essa opção cria efeito de afastamento e objetividade, como se o narrador se limitasse a informar uma cena. As escolhas temáticas e as figuras (elementos concretos do texto, modo de representação dos personagens e cenário), contudo, vão evidenciando a posição ideológica do enunciador.

(ii) Nível narrativo: este nível possui maior grau de abstração, em relação ao primeiro. Neste nível se situa a sintaxe narrativa (base comum do enunciado narrativo). Esta sintaxe prevê uma estruturação mínima que, a princípio, serviria de base para qualquer enunciado e que se baseia nas relações de estado estabelecidas entre um sujeito e um objeto de valor e as transformações operadas por um sujeito em busca dos valores inscritos nos objetos. Ainda retomando a charge, temos um sujeito, Rafael Braga, que se acha em disjunção com o almejado objeto liberdade. Ao mesmo tempo, essa privação da liberdade se dá por estar em disjunção com outro objeto, a justiça. Não há, nessa narrativa, uma transformação de estado. Pela burocracia e indiferença da personagem que julga os processos, figurativizada pela mulher de olhos vendados (a Justiça), o sujeito se mantém em seu estado de privação.

(iii) Nível fundamental: corresponde ao nível mais abstrato, o de uma estrutura profunda do texto. É nesse que se estabelecem os elementos mínimos de uma oposição semântica inicial sobre a qual o texto se constrói. Essas oposições podem ser representadas por um quadrado semiótico, que se organiza a partir de relações lógicas de contrariedade, contradição e implicação, que são as responsáveis pelas articulações mínimas de sentido em um texto.

Discutindo as eleições presidenciais na França, em 2007, Bertrand, Dézé e Missika (2007) assim explicam a constituição do quadrado:

Modelo elementar que reativa a antiga articulação aristotélica dos diferentes tipos lógicos de diferenças, o quadrado opõe assim termos contrários, termos contraditórios e termos elementares. Um exemplo simples permite depreender o funcionamento e, esperamos, a pertinência, Se considerada assim a ordem geral das condutas no quadro da lei, pode-se opor como termos contrários – sobre o eixo comum do que é prescrito – o que se deve fazer (a o obrigatório) ao que não se deve fazer (o interdito). Cada uma dessas posições se define igualmente por sua respectiva oposição, segundo um princípio dessa vez contraditório, ao que não se deve obrigatoriamente fazer (o facultativo) e ao que não se deve imperativamente não fazer (o permitido), essas duas posições exprimindo o universo semântico do não-prescrito. (BERTRAND, DÉZÉ e MISSIKA, 2007, p. 14)

Em termos da análise da charge, essas oposições semânticas iniciais podiam ser pensadas em termos de liberdade *versus* prisão ou ainda justiça *versus* injustiça, ambas implicadas uma com a outra. Tanto os termos liberdade como justiça seriam inicialmente eufóricos, mas, no caso em questão, a concretização da justiça se mascara no seu oposto: ela não é cega, não é imparcial, não é para todos, é seletiva e privilegia os grandes interesses e interessados. Há uma sanção negativa ao modo como esta se apresenta no Brasil contemporâneo. Em função disso, predomina no texto a disforia da ausência de liberdade, figurativizada pela permanência de Rafael Braga encarcerado.

Ler para a semiótica é, portanto, ser capaz de fazer abstrações crescentes, o que não significa que o professor vá ensinar teoria semiótica, mas levar o aluno a sair do imediatamente sensível – plano da expressão - e que se dá a ver nas imagens ou a identificar nas figuras do texto – personagens, ambientes etc. – para apreender o que está sendo tematizado em níveis mais abstratos e profundos. Na charge em questão, o problema é a parcialidade da justiça e a posição de denúncia assumida pelo chargista. O professor, então, deve agir como um sujeito que vai mediar a leitura, provocando o aluno para que se encaminhe para sentidos que não são ditos explicitamente, mas que se encontram de modo implicados. A mediação não tem em mente levar todos a lerem o mesmo sentido, mas a uma construção que implicaria diálogo, negociação, a recusa de sentidos que não encontram correspondência no texto, a abertura de sentidos não previstos mesmo pelo professor.

Ainda em termos do nível fundamental, consideremos que uma categoria semântica fundamenta-se numa diferença, numa oposição. Assim, podemos dizer que a charge a seguir se assenta sobre as categorias, vida *versus* morte, ou vitória *versus* derrota. Do lado esquerdo, há um sujeito paramentado com as roupas de esgrimista, uma das categorias esportivas das Olimpíadas, tematizada no título “No país das Olimpíadas”. Do lado direito, encontra-se o mosquito da dengue, sem qualquer aparato, tendo que enfrentar a espada. Como não se matam mosquitos com uma espada, a luta parece ser fadada ao fracasso. A crítica que se faz passa certamente pela denúncia dos grandes investimentos que foram feitos no Brasil para a realização do encontro olímpico

em 2014, enquanto insuficientes teriam sido os investimentos relativos à saúde pública. Assim, ainda que não aparelhado para a disputa com o esgrimista, o mosquito parece ser o vencedor. Quem perde não é então o esgrimista, mas o país em termos de saúde, ainda que se comemorem as vitórias e as medalhas no referido esporte.

Fig. 3



Disponível em: <https://liberdade2.com/2016/02/03/olimpiadas-2016-no-rio-de-janeiro-brasil/>. Acesso em 03 fev. 2016

Para que os termos de uma oposição semântica sejam apreendidos de forma conjunta, é necessário que tenham algo em comum. Portanto, é sobre esse traço comum entre elementos, mantendo entre si uma relação de contrariedade que se estabelece a diferença. Esta por sua vez se define pela oposição entre termos de uma categoria semântica. Assim ao contrapormos os elementos *vida versus morte* e *vitória versus derrota*, podemos verificar que ambos os pares de elementos situam-se no domínio da *existência* e da *competição*, respectivamente.

A semântica e a sintaxe do nível fundamental representam a instância inicial do percurso gerativo e procuram explicar os níveis mais abstratos da produção, do funcionamento, e da interpretação do discurso, as operações mais elementares realizadas pelo leitor. No exemplo supracitado (Fig. 3), os polos *vida* e *vitória* são valorados positivamente, enquanto que os polos *morte* e *derrota*, negativamente. No entanto, podemos imaginar que essa charge, ao tratar no

nível discursivo dos problemas de saúde ocasionados pela picada do mosquito *Aedes aegypti*, numa perspectiva de combate, tenha como orientação primordial no nível fundamental, os polos *morte* e *derrota* valorados positivamente. Assim, esse exemplo se concretizará no nível discursivo como sinônimo de *extinção* e *não perpetuação da espécie*.

Fiorin (2016) traz o exemplo de que o discurso de certos fundamentalistas que pregam a excelência do martírio valorizará positivamente (euforicamente) a morte e negativamente (disforicamente) a vida. Por outro lado, aqueles que veem o martírio como sofrimento e dor valorarão negativamente a morte e positivamente a vida. Assim, depois de identificadas as oposições semânticas, caberia ao leitor identificar como cada termo é valorado pelo texto, o que implica já numa posição ideológica assumida pelo autor.

Caso se faça uma análise histórica, verificar-se-á que nos primórdios, as discussões semióticas concentraram-se no nível narrativo, precisamente na formação de uma sintaxe narrativa pautada na caracterização de elementos comuns presentes nas relações estabelecidas entre seus actantes. Essa sintaxe reinterpretava, em termos mais rigorosos, constitui-se de um extenso conjunto de funções utilizadas por V. Propp para a descrição do conto popular russo. Sua ideia central ou o elemento nuclear era o enunciado narrativo – a unidade mínima da descrição semiótica do texto. Através do enunciado narrativo, formulado abstratamente em termos de relações juntivas entre sujeito e objeto, Greimas logrou uma descrição estrutural aplicável, em princípio, a qualquer texto. É a partir das noções de sujeito, anti-sujeito e objeto valor, que a semiótica constrói uma narrativa.

Entender esses conceitos significa compreender todo o processo de construção do texto. Nessa perspectiva, a semiótica define-os da seguinte forma: Há sempre um sujeito que se coloca em busca de um objeto que representa um valor para ele. Esse objeto não é, assim, uma “coisa” material. Para a charge da Fig. 2, o objeto seriam a liberdade, mediante a justiça. Para a charge 3, seria a vida, mediante a vitória. Na primeira, o sujeito Rafael Braga encontra-se disjunto da liberdade; na segunda, o sujeito esgrimista desenvolve sua performance para entrar em conjunção com o valor de perpetuação da vida. Nas charges a seguir, figuras 4 e 5, podemos observar uma mesma narrativa, que se concretiza figurativamente de modo diverso. Em ambas, há um mesmo sujeito (criança) em

disjunção com os valores da infância, na medida em que se vê submetido à exploração do trabalho. Não temos nas charges, transformações de estado, todas elas apontando para situações de disjunção: os sujeitos encontram-se apartados dos respectivos objetivos valor. Em termos de sintaxe narrativa, consideram-se enunciados de estado (disjunção e conjunção) e transformação (mudanças de estado). Para que haja transformação da disjunção para a conjunção é necessário que um sujeito destinador haja sobre um sujeito destinatário, levando-o a querer ou dever fazer. Nas charges, parece haver um destinador que determina que os meninos não entrem em conjunção com os valores da infância. Esse destinador pode ser pensado em termos de ordem social e econômica do país, que naturalizam tanto a pobreza quanto a exploração de crianças.

Fig. 4



Disponível em: <http://blog.opovo.com.br/blogdoeliomar/a-charge-do-clayton-476/>. Acesso em 25 mai. 2016.

Fig. 5



Disponível em: <http://cardapiopedagogico.blogspot.com.br/2013/04/trabalho-infantil-roda-de-leitura-e.html>. Acesso em 25 mai. 2016.

Essas e quaisquer outras narrativas têm em comum um sujeito que busca e ou deseja um objeto-valor. No caso das charges 4 e 5, a ideia é de que as crianças ali representadas querem sair do estado de disjunção com a pobreza e a exploração, para isso recebendo “presentes” no Dia das Crianças que não consistam naquilo que lhes parece reservado.

Nos enunciados de transformação, analisam-se os percursos realizados pelos sujeitos em busca dos valores inscritos nos objetos.

Além do sujeito e do objeto-valor, há ainda como actantes o anti-sujeito e o adjuvante. O anti-sujeito representa os obstáculos que cada sujeito vai encontrar em seu caminho de busca. Assim, podemos citar os seguintes anti-sujeitos que aparecem em algumas histórias infantis, como o lobo mau, a rainha má, e bruxas. Também pode ser uma crise financeira no caso do empresário, ou o frio intenso no caso de um alpinista. Todos esses estabelecem uma relação de impedimento entre sujeito e objeto-valor, colaborando para manter o estado inicial de disjunção. Em contrapartida, o adjuvante é aquele que opera a favor, contribuindo para o sucesso do sujeito destinatário.

É então possível dizer que as narrativas diferem-se tanto pela diversidade de gêneros quanto pela maneira específica de tecer as histórias. Mas quando se trata dos esquemas de organização, é certo afirmar que são comuns entre si, ou seja, há uma lógica geral dos textos que se organiza pela sintaxe do nível narrativo.

Essa sintaxe narrativa prevê um percurso narrativo canônico correspondente às fases de manipulação, competência, performance e sanção.

Na manipulação, o sujeito destinador age sobre o destinatário para levá-lo a fazer alguma coisa. Essa manipulação, compreendida como ação, mobiliza o querer (pela sedução ou tentação) e o dever (pela intimidação ou provação). Para que seja bem sucedida, é necessário que haja uma espécie de comum acordo (expresso ou implícito) entre os dois actantes, uma vez que só há manipulação se há um que se dispõe a deixar-se manipular.

A segunda fase é a da aquisição da competência, quando o destinatário manipulado encontra as condições para realizar a performance:

Nas narrativas de contos de fadas, muitas vezes a fase da competência aparece com a aquisição de um objeto mágico (um anel, uma varinha de condão, uma espada etc.) que dota o sujeito de poderes sobrenaturais com os quais encontrará condições para agir (derrotar o inimigo, o dragão, o adversário, enfim). Nas histórias de Harry Potter, por exemplo, o jovem bruxo vai para uma escola desenvolver suas aptidões. Não lhe basta apenas dispor de uma varinha mágica (que recebe logo na sua fase de iniciação). Nesse caso, a competência se dá pelo estudo da magia que o tornará poderoso para enfrentar todas as adversidades. No romance “O guarani”, de José de Alencar, Peri é o herói capaz de salvar a amada, Ceci. Desde o início, acompanhamos suas muitas peripécias para agradar a jovem filha de D. Antônio de Mariz. Peri é forte e de compleição atlética, mas também dotado de outros valores, como a lealdade e a coragem. Essas competências de caráter moral apontam para um momento anterior, não narrado no romance, mas que deve ser depreendido. Peri deveria tê-las adquirido anteriormente, no contato tanto com os membros da sua tribo quanto na relação de amizade com o fidalgo português. (SILVA, MARCILESE, SILVA, 2015).

Adquirida a competência, o sujeito se acha apto a operar a transformação, mediante sua performance: salvar Cecília (O guarani), salvar a princesa raptada pelo dragão, matar o mosquito da dengue, sair da prisão... Essa performance pode se dar em respeito ao que foi previamente acordado ou ir em direção contrária. Se a performance for bem sucedida, conforme o previsto pelo destinador manipulador, este sancionará positivamente o destinatário (fase final do percurso, correspondente à sanção). Se não o for, a sanção será negativa (como nos castigos, nas punições).

Obviamente, nem sempre encontramos nos textos expressas todas essas fases. Se temos um texto que faz um elogio a uma conquista qualquer – um aluno pobre que passou no vestibular para Medicina, por exemplo, as fases anteriores ficam apenas pressupostas (ele foi levado a querer vencer na vida de

estudante, adquiriu competência, fez uma boa performance). Do mesmo jeito, se há uma crítica num artigo de opinião a um político corrupto, temos assim a sanção negativa pressupondo uma ruptura contratual: o sujeito não correspondeu ao acordo anterior feito com os eleitores.

Na semântica narrativa, são consideradas as modalizações pelo querer, poder, saber e dever, compreendendo modalização como modificação do sujeito de estado: o sujeito é levado a querer (modalizado pelo querer) etc. Em função das articulações entre as modalidades e as intensidades com que ocorrem, temos a configuração dos estados passionais. Na charge 5, vemos que o menino encontra-se em posição de indignação, uma vez que foi frustrado em suas expectativas, em seu querer inicial (ganhar um carrinho para brincar). Ao mesmo tempo, pela ordem social é levado a dever (trabalhar com o carrinho de pedreiro), o que implica uma incompatibilidade que o leva a esse estado passional disfórico.

Como nos interessa mais de perto para o trabalho na escola o nível discursivo, passaremos agora a tratar dele mais atentamente.

2.1 TEMATIZAÇÃO E FIGURATIVIZAÇÃO

A coerência semântica do discurso e os efeitos de sentidos, sobretudo de realidade, são respectivamente assegurada e criados no vai-e-vem do sujeito da narrativa graças aos percursos temáticos e aos investimentos figurativos recebidos. Por meio desses percursos, o sujeito da enunciação tem como tarefa, disseminar no nível discursivo, os temas e as figuras dos valores assumidos. Assim, Barros estabelece como procedimentos semânticos do discurso, a tematização e a figurativização.

O estudo empreendido por (BARROS, 2011, p. 68) esclarece que, “Tematizar um discurso é formular os valores de modo abstrato e organiza-los em percursos”. De posse desse conceito, Barros considera que é pela recorrência de traços semânticos ou dos semas, concebidos abstratamente, que os percursos são constituídos. Desse modo, a autora aponta para a necessidade de empregar princípios da análise semântica para examinar os percursos, determinando assim os traços ou semas que se repetem no discurso e que o torna coerente.

Em sintonia com Barros, Fiorin, ao abordar essa questão, considera dois mundos; um mundo natural efetivo e o mundo natural construído. O mundo natural efetivo constitui-se de figuras/termos que remetem a um referente existente nesse mundo. Contrário a ele, o mundo natural construído é percebido por meios dos textos de ficção científica em que seres inimagináveis no mundo natural, ganham vida e cores no mundo natural construído. Essa percepção é potencializada pelo conceito de tema elencado por Fiorin:

Tema é um investimento semântico, de natureza puramente conceptual, que não remete ao mundo natural. Tema são categorias vque organizam, categorizam, ordenam os elementos do mundo natural: elegância, vergonha, raciocinar, calculista, orgulhoso, etc. (FIORIN, 2014, p.91)

Esse investimento semântico não remissivo ao mundo natural se faz a partir de elementos semânticos que revestem de forma gradual os esquemas narrativos. A depender do grau de concretude ou de abstração desses elementos, Fiorin (2014) esclarece que pode haver dois tipos de textos – os figurativos e os temáticos.

Os textos predominantemente temáticos são aqueles que “procuram explicar a realidade, classificar e ordenar a realidade significativa, estabelecendo relações e dependências” (FIORIN, 2014, p. 91). Esse tipo de texto trata-se, portanto de aferir não as afirmações e ou negações sistematizadas nessa rede de relações que se estabelece, mas de explicar o mundo. Por isso, esses textos têm uma função predicativa ou interpretativa que estabelece o sentido durante a leitura de um percurso figurativo.

Nas charges, textos predominantemente figurativos, é a concretização dos temas subjacentes. Assim, nas charges das figuras 2, 3, 4 e 5, os temas não estão explicitados enquanto texto, não estão expressamente discursivizados, mas são devem ser depreendidos. Diferente desse modo de funcionamento ocorre com os artigos de opinião nos quais os temas emergem já na superfície do texto.

Há, assim, textos mais temáticos ou mais figurativos e, nesse sentido, há um maior esforço a ser dispensado por parte dos leitores para a apreensão dos temas implicados nos textos fortemente figurativos. Quando o nível de

concretude é máximo, temos o que se denomina em semiótica discursiva de *iconicidade* e efeito de realidade:

a semiótica não concebe que determinadas linguagens, as linguagens visuais, por exemplo, sejam mais “fiéis” à “realidade” que outras: um desenho, mesmo figurativo, é tão arbitrário quanto uma palavra. A semiótica empenha-se, a partir daí, em analisar as crenças, os sentimentos e as atitudes que cada sociedade adota em relação às linguagens. (FLOCH, 2001, p. 10)

Considerando, portanto, essas crenças, sentimentos e atitudes, em vez de preconizar que um texto, como uma fotografia, remete a uma dada “realidade”, a semiótica considera os “efeitos de realidade”, ou seja, o que para uma dada coletividade pode corresponde a suas perspectivas de real, o que para esse grupo funciona como “prova” de realidade.

Correspondendo ao nível de concretização da semântica discursiva, a figuratividade corresponde às gradações de um contínuo que vai do mais concreto ao mais abstrato. Nesse contínuo, estabelece-se uma oposição entre temas (categorias abstratas) e figuras (elementos que remetem ao mundo natural). Assim, pela saturação de elementos figurativos produz-se a iconicidade, que resulta na produção de efeito de realidade. (SILVA, 2006, p. 23)

Figurativização e tematização, constituem-se, pois, como dois níveis de concretização do sentido. Para a semiótica que concebe a linguagem como a articulação de pelos menos duas dimensões denominadas *plano de expressão* e *plano de conteúdo*, respectivamente designado por Fontanille (2003) de “mundo exterior” e “mundo interior”, o fenômeno linguístico da figurativização se manifesta nesses planos por meio de figuras.

O nível temático dá sentido ao figurativo e o nível narrativo ilumina o temático. A tematização pode ser manifestada diretamente, sem a cobertura figurativa. Temos então os textos temáticos. No entanto, não há texto figurativo que não tenha um nível temático subjacente, pois este é um patamar de concretização do sentido anterior à figurativização. (FIORIN, 2014, p. 94)

Assim, verifica-se ser a tematização e a figurativização, interfaces de um mesmo plano discursivo que, numa análise textual, devem ser juntamente consideradas.

Ler um texto não é apreender figuras isoladas, mas perceber relações entre elas, avaliando a trama que constitui. A esse encadeamento de figuras, a essa rede relacional reserva-se o nome de *percurso figurativo*. (FIORIN, 2014, p.97)

O percurso figurativo seja no texto verbal ou visual compõe-se de um conjunto de figuras que, para ganharem sentido, precisam ser concretizadas por um tema e logo em seguida ser revestido de enunciados narrativos. Assim, ler um percurso figurativo, significa descobrir o(s) tema(s) que subjaz(em) às figuras.

2.2 IDEOLOGIA

O pensador alemão Karl Marx conhecido como filósofo, cientista político e socialista revolucionário, em conjunto com Engels influenciaram toda uma época. Ainda nos dias de hoje, os estudos e as pesquisas que buscam compreender as estruturas sociais vigentes, é praticamente impossível não recorrer a esses expoentes da história para explicar a partir de suas observações e percepções, todo o processo de funcionamento engendrado em nossa sociedade.

Marx publicou inúmeras obras que tratam das mais diversas áreas do conhecimento, a saber, economia, comunismo, capitalismo. Em *O manifesto comunista*, por exemplo, Marx circunscreve a problemática da ideologia e inaugura o Marxismo ou o Socialismo como o conhecemos hoje. É uma obra importante, talvez indispensável para quem deseje se aprofundar nas questões sociais.

Com relação à ideologia é preciso frisar que dentro do campo sociológico tem várias origens e interpretações. Por isso ocorre certa confusão por que muitos consideram que há apenas uma ideologia. No entanto, do ponto de vista de Marx, pode-se dizer que há inúmeras definições de ideologia.

A visão de Marx é a de que ideologia é qualquer formulação teórica das relações sociais que não tem por base a produção material. Nesse sentido a ideologia é resultado da percepção incompleta do funcionamento

da sociedade criada para camuflar a realidade, fazendo com que muitas pessoas vejam, mas poucas percebam o que há de fato por trás da cortina ideológica. Assim, a ideologia além de ocultar a essência da realidade social, cria uma “falsa consciência”, servindo às muitas pessoas como justificativa para aceitarem a continuarem na mesma posição social. Dessa maneira a ideologia impede as pessoas de se emanciparem, fazendo-as acreditarem sempre nas ideias dominantes. Essas pessoas circunscritas nessa ideologia, mesmo sendo subjugadas, tornam-se veementes repetidoras e defensoras dos ideais dominantes. Nessa perspectiva, segundo Marx, a ideologia assume um caráter essencialmente negativo.

Esse caráter negativo elencado por Marx se explica pelo fato de que inúmeras ciências principalmente a economia clássica, se identifica com os interesses da burguesia, ou seja, não mostram a essência da realidade, mas apenas pairam sobre a essência da aparência. Nesse sentido, Fiorin afirma que o conhecimento por sempre expressar o ponto de vista de uma classe a respeito da realidade não pode ser um conhecimento neutro. Portanto, conforme o semioticista, todo conhecimento está comprometido com os interesses sociais. Nessa perspectiva, é a partir da “visão de mundo” que o conceito de ideologia ganha outra dimensão e se amplia. Então, ideologia é “o ponto de vista de uma classe social a respeito da realidade, a maneira como uma classe ordena, justifica e explica a ordem social” (FIORIN, 1990, p. 29). Por dedução temos:

(...) há tantas visões de mundo numa dada formação social quantas forem as classes sociais. Há visões de mundo presas às formas fenomênicas da realidade e outras que a ultrapassam, indo até a essência. Nem toda ideologia é, portanto, “falsa consciência”. (FIORIN, 1990, p. 29)

São essas visões de mundo diretamente vinculadas à linguagem, aqui entendida como instrumento de comunicação verbal e não-verbal, que determinam a formação ideológica de qualquer classe social. Cada formação ideológica segundo Fiorin corresponde a uma formação discursiva, que é materializada numa dada visão de mundo por um conjunto de temas e de figuras. Para aprender essa formação discursiva é preciso que cada um dos

membros de uma sociedade esteja inserido no processo de aprendizagem linguística. Uma vez assimilada, essa formação discursiva garante ao homem a construção de seus próprios discursos, agindo e reagindo linguisticamente aos acontecimentos. Nesse sentido, escreve Fiorin:

As visões de mundo não se desvinculam da linguagem, porque a ideologia vista como algo imanente à realidade é indissociável da linguagem. As ideias e, por conseguinte, os discursos são expressão da vida real. A realidade exprime-se pelos discursos. (FIORIN, 1990, p. 33)

Dessa forma, as representações ideológicas são materializadas na linguagem e o discurso torna-se o meio pelo qual o homem aprende a ver e reproduzir o mundo.

A influência das ideias de Marx, também repercute na Linguagem. Em *A ideologia alemã* Marx e Engels dizem que apesar de o pensamento ter sido considerado uma realidade autônoma pelos filósofos idealistas, o mesmo não se pode fazer com a linguagem. Esses autores mostram que tanto o pensamento quanto a linguagem não constituem domínios autônomos, pois ambos são expressões da vida real.

Por muito tempo os estudiosos da linguagem se debruçaram sobre os fenômenos que envolvem a linguagem e suas relações com a sociedade; também procuraram compreender o vínculo entre linguagem e uso que os homens faziam da mesma numa tentativa de explicar seu funcionamento na teia social. Quando ciência, as inquietações de outrora foram abandonadas e a então linguística passou a estudar internamente a linguagem, tendo agora como ponto de partida, a análise das relações internas entre os elementos linguísticos. Assim surgia a chamada linguística estrutural. Esta subiu e desceu no pódio científico, foi exaltada como a ciência das ciências no campo das humanas por diversos teóricos, mas seu domínio sofreria um revés de tsunami quando fora considerada “como um conjunto de práticas ideológicas” Fiorin (1990). Conforme o autor, os problemas até então colocados pela ciência da linguagem, foram considerados falsos problemas. Por isso, para muitos o que se tinha era uma linguística burguesa.

Ante esses problemas, os linguistas começaram a se movimentar no sentido de fazer, conforme Fiorin (1990), “um balanço do que a linguística fez, deixou de fazer, ou pode fazer”, diante a crise epistemológica que vive. Mas para isso é preciso refletir sobre as relações estabelecidas pela linguagem considerando suas implicações enquanto instituição social, o veículo de ideologias e instrumento de mediação entre os homens.

Nesse sentido, é nosso intento provocar essa reflexão numa tentativa de compreender as relações existentes entre linguagem e ideologias. Nessa perspectiva Fiorin acrescenta também a necessidade de “verificar qual é o lugar das determinações ideológicas neste complexo fenômeno que é a linguagem, analisar como a linguagem veicula a ideologia, mostrar o que é ideologizado na linguagem”. Dessa maneira não é necessário ser um especialista da linguagem para percebê-la como instrumento de poder vastamente utilizado pelos segmentos sociais dominantes como mecanismo de manutenção do poder e ridicularização dos dominados. Mas para não cair em fantasias, Fiorin assevera que é no nível do discurso que se deve estudar as coerções sociais que determinam a linguagem e ainda acrescenta:

Quando um enunciador reproduz em seu discurso elementos da formação discursiva dominante, de certa forma, contribui para reforçar as estruturas de dominação. Se se vale de outras formações discursivas, ajuda a colocar em xeque as estruturas sociais. No entanto, pode-se estar em oposição às estruturas econômico-sociais de uma maneira reacionária, em que se sonha fazer voltar um mundo que não mais existe, ou de uma maneira progressista, em que se deseja criar um mundo do novo. Sem pretender que o discurso possa transformar o mundo, pode-se dizer que a linguagem pode ser instrumento de libertação ou de opressão, de mudança ou de conservação. (FIORIN, 1990, p. 74)

Nesse enxerto, fica evidente que o enunciador em seu agir comunicativo, de uma forma ou de outra pode contribuir para reforçar por um lado certas estruturas dominantes, por outro pode expor prováveis fragilidades das estruturas sociais, desnudando-as e colocando-as em xeque tanto em suas funções quanto em sua finalidade. Também, o enunciador em oposição às estruturas econômico-sociais, pode navegar em seu rio reacionário vagando entre o fatídico devaneio de estar em um mundo que não mais existirá e o temerário desejo progressista de criar um mundo do novo. Esse agir comunicativo exercido pelo enunciador deve além de produzir sentido,

influenciar o outro no intuito de que o enunciatário creia naquilo que lhe é dito. Dessa maneira, sem esperar uma ação do destinatário, o enunciador age no sentido de *fazer-fazer*, em que poderá o destinatário reagir, mudando de comportamento ou de opinião. Nesse sentido, o autor argumenta que “a liberdade é individual, ou seja, nenhum homem está sujeito a outros por laços de dependência pessoal, mas somente à autoridade da razão e das leis” (FIORIN, 1990, p. 59).

Ainda seguindo Fiorin (1990), a linguagem se apresenta tanto como lugar de autonomia quanto de determinação. Do ponto de vista da sintaxe discursiva (relativa às escolhas do sujeito da enunciação), podemos falar em liberdade. Do ponto de vista da semântica discursiva, essa liberdade cede lugar à determinação (que preferimos pensar em termos de coerção). Isso se dá porque é no nível dos processos de tematização e figurativização que se presentifica a dimensão ideológica do texto e, por isso mesmo, a um grau de consciência e autonomia que sofrem as injunções da história e dos discursos:

Quando entramos no âmbito da ideologia, não estamos mais falando de liberdade absoluta, mas da historicidade do sujeito e do atravessamento no seu dizer por sentidos que escapam ao seu controle e a sua consciência. Nessa perspectiva, todo sujeito, uma vez inscrito na história, é suporte de formações discursivas e seu dizer é atravessado por dizeres e sentidos que o precedem. (SILVA, MARCILESE, SILVA, 2015)

Do ponto de vista do nosso interesse pedagógico, a questão é levar os alunos a compreenderem essa dimensão historicamente implicada, que os faria compreender como os textos materializam visões de mundo, muitas vezes contraditórias e que escapam ao controle do sujeito. Assim, mesmo querendo não parecer preconceituoso para não ser sancionado negativamente, o sujeito pode enunciar o preconceito, pelos temas e figuras que acolhe e põe em relação.

Ao mesmo tempo, a charge funciona geralmente como um texto de contra-discurso, contrário ao poder. Se é apenas humor sem crítica, pode se confundir com caricatura. O humor da charge tem na sua essência a perspectiva da denúncia e do risco.

CAPÍTULO 3

CAMINHOS DE UMA PESQUISA DE INTERVENÇÃO: ASPECTOS METODOLÓGICOS

O desejo de entender e compreender melhor um determinado objeto material ou imaterial, é indubitavelmente o ponto de partida de uma pesquisa. Cada pesquisador anseia estudar e descobrir algo que esteja além de suas primeiras impressões. Assim, faz escolhas, seleciona o caminho a ser percorrido, planeja o passo a passo do estudo até à sua conclusão. O êxito dependerá do sucesso de cada etapa estabelecida e vencida.

Desse modo, na tentativa de atender a proposta do Mestrado Profissional em Letras (Profletras) de contribuir sistematicamente com a qualidade do ensino, com vistas a desenvolver a proficiência dos alunos no que se refere às habilidades de leitura de textos imagéticos e, ainda, por acreditar que nossas escolas necessitam dessa contribuição acadêmica para a execução de ações que auxiliem a prática do professor da educação básica, apresentamos neste capítulo os caminhos percorridos na escola escolhida para realização deste trabalho de pesquisa e intervenção.

Conforme já discorreremos, nossa pesquisa teve como desafio fazer com que alunos e alunas do terceiro ano do Centro de Ensino Médio Antônio Pova, pudessem ampliar sua competência leitora, o que no momento das atividades implicou privilegiar gêneros fortemente figurativos como charges e outros gêneros sincréticos.

Sendo este um de nossos objetivos, a pesquisa aqui engendrada configura-se como uma pesquisa-ação de base qualitativa. Sua principal contribuição se assentou na realização de uma intervenção em uma turma de 3º ano do ensino médio de uma escola da rede pública do Tocantins. O professor responsável pela turma foi convidado a participar tanto do processo de planejamento da sequência didática quanto da sua aplicação junto aos alunos,

mas, apesar da cooperação que tornou possível a realização da pesquisa, não demonstrou interesse em participar mais de perto do projeto.

Neste capítulo, organizado em seis seções, apresentaremos a metodologia selecionada para a pesquisa. Na primeira seção, discutiremos a respeito do papel da pesquisa-ação na formação do professor e da importância que possui para as investigações neste trabalho. Na segunda seção, discutimos os caminhos percorridos durante a produção da dissertação e a delimitação do corpus do estudo. Em seguida, na terceira seção, apresentamos os principais atores envolvidos no processo. A quarta seção destina-se a um recorte da teoria greimasiana, teoria que elegemos como suporte de análise dos textos charge, história em quadrinhos e capas de revista. Ali explicitamos as razões da escolha dessa abordagem teórica. Na quinta, apresentamos uma síntese da sequência didática, considerando os objetivos previstos para cada aula.

3.1 PESQUISA-PARTICIPANTE: UMA ABORDAGEM INTERATIVA

A pesquisa participante constitui-se da participação, como bem sugere o próprio nome, tanto do pesquisador no contexto, grupo ou cultura em estudo, quanto dos sujeitos que estão envolvidos no processo da pesquisa. A escolha pela pesquisa participante se justifica por ser um método estratégico a serviço do desenvolvimento dos envolvidos, de modo que todos possam utilizá-la para aprimorar suas práticas e, conseqüentemente, o aprendizado.

Brandão (1988), Silva (1991) e Harguette (2001), bem como diversos autores, consideram a expressão *pesquisa participante* como portadora de igual acepção de outras expressões, tais como pesquisa-ação, investiga-ação, investigação participativa, investigação militante, estudo-ação, pesquisa-confronto, investigação alternativa, pesquisa popular, pesquisa ativa, intervenção sociológica, pesquisa dos trabalhadores, enquete-participação, dentre outros.

Essas modalidades possuem algumas peculiaridades que as diferenciam entre si; no entanto, todas apresentam como exigência principal a participação de todos os envolvidos no processo de pesquisa. Nesse sentido, parece-nos mais razoável a sustentação de Thiollent (1986, 1987, 1997) de que existem

diferentes formas de pesquisa participante, dentre as quais a pesquisa-ação, por exemplo, é uma delas.

Tripp (2005, p. 443) defende a pesquisa-ação como “uma das formas de investigação-ação definida como toda tentativa continuada, sistemática e empiricamente fundamentada de aprimorar a prática”.

Com relação às origens da pesquisa participante, especialmente na América Latina, autores como Gajardo (1986), Brandão (1988) e Silva (1991), afirmam que a pesquisa participante desenvolve-se inicialmente no âmbito educacional, cujo marco pode ser ligado a uma experiência-piloto de pesquisa temática criada e implementada por Paulo Freire na década de 60 do século passado (GAJARDO, 1986).

A pesquisa participante apresenta alguns pressupostos e características de importância relevante em que muitos destes se destacam como essenciais. De modo sucinto e por considerarmos necessário, apresentamos a seguir.

O primeiro pressuposto refere-se à crítica que a própria pesquisa participante faz às ciências sociais de que o tradicional postulado de “neutralidade” ou de distanciamento entre o sujeito e o “objeto” da pesquisa se dilui, pois, conforme adverte Brandão (1987b), esse “objeto” significa o outro sujeito “dissolvido” em dado. Desse modo, a pesquisa participante, insere e consolida o pesquisador no grupo, comunidade ou cultura que pretende compreender, assim como também efetiva a participação de forma plena daqueles que estão a ser pesquisados no transcorrer de todo o processo de pesquisa. (SILVA, 1991) salienta que o envolvimento desses últimos torna-os literalmente coautores da pesquisa.

Essa coautoria, para diversos autores, entre eles, (DEMO, 1982; THIOLENT, 1986; GAJARDO, 1986; BRANDÃO, 1987A, 1987B; LE BOTERF, 1987; GIANOTTEN; DE WIT, 1987; FREIRE, 1988; OLIVEIRA; OLIVEIRA, 1988; BORDA, 1988; SILVA, 1991; HAGUETTE, 2001), revela que além das informações naturalmente fornecidas pelos membros do grupo pesquisado durante o percurso da pesquisa, esta também elucida o processo de diagnóstico dos problemas que ocorre de forma interativa, ou seja, toda essa problemática se constrói em conjunto com os membros do grupo pesquisado. Desse modo, essa soma de fazeres conjuntos apontam para mais um dos pressupostos essenciais da pesquisa participante (LE BOTERF, 1987; THIOLENT, 1997).

Esse tipo de pesquisa considera o caráter aplicado, como outro aspecto de igual relevância. Nesse sentido, (LE BOTERF, 1987) destaca o fato de a pesquisa participante ocorrer *in loco*, tratando sempre de “situações reais”. Desse modo, diante dos estudos realizados e do conhecimento obtido junto aos grupos com os quais se desenvolveu o estudo, é necessário e fundamental que haja uma devolutiva de tudo que foi construído numa perspectiva de transformação “positiva” da realidade. Por esse viés, Silva (1991, p. 25), ratifica a importância e o compromisso da pesquisa participante ao destacar que “... se admite que a investigação participante, investigação militante, investigação comprometida etc. surgem da necessidade de produzir conhecimentos, não só para conhecer a realidade, mas também para transformá-la”.

Cabe ainda destacarmos entre os principais pressupostos da pesquisa participante, seu enfoque interdisciplinar; conforme Thiollent (1987), é através deste que se rompe limites, abrindo espaço e ampliando as possibilidades para o entrelaçamento entre as diferentes áreas do conhecimento. De forma fluida, as fronteiras entre disciplinas antes impostas e vigiadas, vão sendo “invadidas” de maneira a inter(agir), construindo e diversificando os saberes. É nessa direção que neste trabalho à semiótica se reúnem estudos do letramento e abordagens sociocognitivas de leitura.

Quanto aos instrumentos utilizados para a coleta de dados, dentro de uma diversidade adotada por pesquisadores participantes, escolhemos a análise documental e a observação participante. Ao mesmo tempo em que éramos o responsável pela dinâmica das aulas, no papel actancial de *destinador* (ou programador) pelo planejamento, elaboração das atividades, aplicação, exposição dos temas, orientações dos alunos, sedução para o envolvimento na proposta etc., éramos também o observador e avaliador do processo, contando com a adesão e o comprometimento dos alunos envolvidos, ora como destinatários (que cumpriam uma demanda do docente), ora como parceiros efetivos em regime de ajustamento (num esforço conjunto de construção e negociação de sentidos possíveis para os textos lidos).

Para desenvolver a pesquisa, elaboramos e aplicamos nove oficinas. Todas tiveram a duração média de quatro horas, com intervalos de 20 minutos para que os nossos estudantes pudessem lanchar.

No que diz respeito à observação participante, teóricos como Silva (1991) afirmam que a pesquisa participante e observação participante seriam sinónimas. No entanto, não comungamos dessa opinião uma vez que compreendemos a primeira como abordagem metodológica e a segunda como instrumento. É importante destacarmos que, ao adotarmos a observação participante simultaneamente como um instrumento de captação de dados e de possível modificação social do meio estudado (Schwartz; Schwartz *apud* Haguette, 2001). Não obstante às críticas, Gajardo (1986) e Thiollent (2005) sugerem ser comum à utilização dessa modalidade de observação pelos pesquisadores participantes. Nesse sentido, todos invariavelmente fazem uso de observação e necessariamente se inserem (ou já estavam inseridos) no contexto que se propõem a pesquisar.

Assim, parece-nos que o problema não está no instrumento, mas nas intenções e na postura do observador participante, que pode perfeitamente ter como preocupação prioritária uma mudança "positiva" de situações adversas que estejam a investigar, bem como pode estar a relacionar-se sinceramente com os participantes da pesquisa de maneira "horizontal" e igualitária, e não de forma "vertical" e "autoritária", encarando-os, assim, como literais coautores da pesquisa, e não como meros informantes.

Desse modo a pesquisa-ação contribui pelo carácter qualitativo/participativo que possui, dando ao professor condições de refletir sobre sua prática e agir no sentido de aprimorá-la. Nesse contexto, utilizamos a abordagem *participante*, por entendermos que esta tem condições de envolvimento e buscas; dessa maneira garante a criação de uma cultura de análise das práticas que são realizadas dentro do espaço escolar, a fim de possibilitar que os seus professores, auxiliados pelos professores da universidade, transformem suas ações e as práticas institucionais de todos os envolvidos no processo. Com isso, docente e discentes adquirem as condições de investigarem a própria prática e, a partir dela, construir outros saberes. Nesse sentido, diz Moita Lopes (2006, p. 85) que "a pesquisa é um modo de construir a vida social ao tentar entendê-la".

Diante disso, para aprimorarmos a prática docente, precisamos, enquanto academia, contribuir com o professor-participante no sentido de, após descoberto o problema, situá-lo em um contexto teórico mais amplo "e assim

possibilitar a ampliação da consciência dos envolvidos, com vistas a planejar as formas de transformação das ações dos sujeitos e das práticas institucionais” (THIOLLENT, 1994, apud PIMENTA, 2005, p. 523).

Por meio da pesquisa participante, pesquisadores e participantes atuam em conjunto no sentido de contribuir com a melhoria da prática educativa. Como coautores, esses sujeitos constituem-se em pesquisadores e autores das mudanças necessárias nas escolas (PIMENTA, 2005, p. 529). Dessa forma apropriam de um outro olhar a ser compartilhado, contribuindo assim com a qualidade do conhecimento produzido nesse processo.

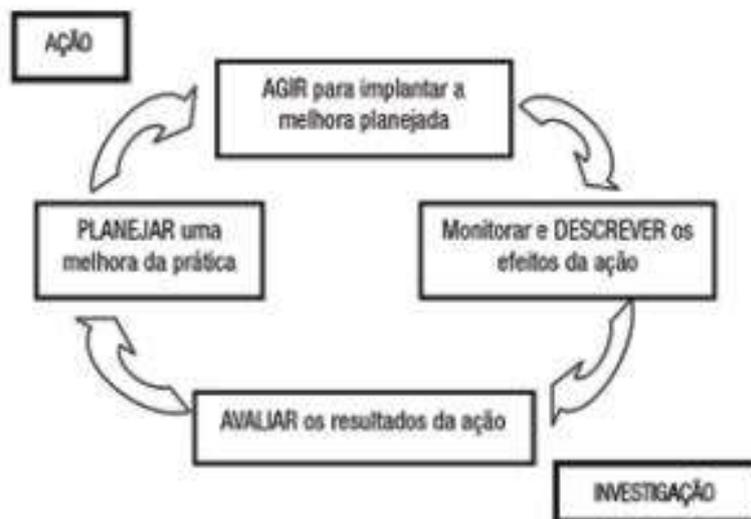
Quase sempre as pesquisas desenvolvidas contam com os participantes que cedem o espaço, contribuem com a realização da investigação e na maioria das vezes não recebem o devido retorno dos pesquisadores em relação aos resultados obtidos. A partir dessa percepção, tentamos organizar nossas atividades, apresentar ao professor-participante no intuito de firmarmos parceria no sentido de atuarmos em conjunto na realização das atividades elaboradas; no entanto, ao ser convidado a ser copartícipe desse processo, o professor não se mostrou interessado, evitando verificar na prática possíveis resultados positivos de forma mais concreta, extraídos da pesquisa. Limitou-se a informar que, quando do término, faria uma leitura do trabalho. Tal posicionalmente vai de encontro ao modelo de pesquisa aqui proposto uma vez que, conforme (PIMENTA, 2005, p. 531), busca as condições de desenvolver “uma cultura de análise e de práticas organizacionais participativas”. Nesse sentido, respeitamos obviamente a posição do docente, ainda que a perspectiva por ele assumida resulte no alheamento quanto ao processo.

Por esse viés, Pimenta (2005, p. 532) nos apresenta as características da pesquisa-ação na perspectiva de Thiollent (1994) e que contribuem para a construção de professores pesquisadores: quais sejam elas: “contínua intervenção no sistema pesquisado; envolvimento dos sujeitos da pesquisa na mesma e mudanças seguidas da ação, a partir da reflexão”.

A partir dessas características, Tripp (2005) traçou um diagrama representativo do ciclo básico da investigação composto de quatro fases:

Diagrama 1

Diagrama 1: Representação em quatro fases do ciclo básico da investigação-ação.



Ciclo Básico de Pesquisa-ação
Fonte: Tripp (2005, p. 446)

Depreende-se desse diagrama da Figura 1 que todas as etapas encontram-se interligadas e que somente a investigação poderá estabelecer as condições e as ações futuras a serem adotadas. Vislumbra-se dessa maneira a importância da participação do professor-regente como coparticipante em todas essas etapas dentro da pesquisa para que de fato esta se configure como participativa.

A pesquisa participativa, enquanto pesquisa-ação, é também crítica. Para Kincheloe (1997, p. 179), “a pesquisa-ação crítica não pretende apenas compreender ou descrever o mundo da prática, mas transformá-lo; [...] é sempre concebida em relação à prática – ela existe para melhorar a prática”. Então, conforme Kincheloe (1997), podemos dizer, que se trata de uma concepção crítico-participativa.

3.2 OS CAMINHOS DA INTERVENÇÃO

A pesquisa está organizada em duas etapas distintas, a saber: 1. Elaboração da sequência didática em forma de oficinas, levando em conta tanto

o projeto pedagógico da unidade escolar quanto o plano da disciplina de língua portuguesa da turma de 3º ano do Ensino médio de uma escola pública estadual da cidade de Dianópolis; 2. Desenvolvimento da sequência didática na turma selecionada; 3. análise interpretativa dos dados gerados pela pesquisa, como: registros realizados por meio de fotografias das aulas (atividades de intervenção), diários de campo (produzidos pelo professor pesquisador); atividades produzidas pelos alunos e transcrição de trechos de conversas com os mesmos.

Inicialmente em negociação com professores de outras disciplinas, planejamos aplicar a intervenção em 02(duas) aulas por dia durante 09 (nove) dias, totalizando assim as nove oficinas planejadas. No entanto, às vésperas do início do trabalho, a educação deflagrou greve por tempo indeterminado e o nosso planejamento precisaria ser repensado.

Tendo em vista que os alunos já haviam sido comunicados de que iniciariamos esse trabalho e antes mesmo do início da greve propriamente dita, retornamos à sala de aula e, em conversa com a turma acordamos que a turma participaria das oficinas mesmo no período paredista, contando com a concordância de todos. No entanto no dia e hora marcados para início das oficinas, infelizmente, nem todos compareceram.

O clima tenso da greve parecia ter se irradiado em todos os sentidos e com os alunos não fora diferente. Muitos desistiram, outros se transferiram para outras escolas e outros, diziam alguns colegas, estavam desmotivados. Isso fez com que a aplicação de nossa última oficina contasse apenas com 08 (oito) discentes. Talvez esse baixo número de alunos possa comprometer os resultados de nossa pesquisa, mas não tirará seu caráter investigativo, servindo porventura como mais um dado a ser analisado.

Esse foi sem dúvidas um período bastante tumultuado pois aquilo que havíamos planejado para duas aulas por um período de 10 (dez) dias, se entendeu para 04 (quatro) aulas durante os 10 (dez) dias. Esse acréscimo foi necessário devido às dificuldades encontradas pelos alunos em cada etapa das oficinas; também pelo desejo de completar aquilo que lhes fora proposto. Desse modo, pudemos concluir a intervenção, ainda que fora do prazo estipulado, de forma exitosa.

No Quadro 1, encontra-se o cronograma das oficinas realizadas:

Quadro 1:

CRONOGRAMA DE ATIVIDADES REALIZADAS DURANTE A INTERVENÇÃO

Data	Turno	Oficinas
09/08	Matutino	Apresentação do projeto e aplicação de questionário sobre o hábito de leitura e o conhecimento prévio sobre a charge.
10/08	Matutino	Charges: Ideologias no universo da Ditadura
11/08	Matutino	Charges: Ideologia de gênero: Pré (conceitos) e discursos
12/08	Matutino	Charges: Temas, figuras e os valores ideológicos
15/08	Matutino	Origem e construção de sentidos pela charge
16/08	Matutino	Charges animadas: O digital na construção dos sentidos
17/08	Matutino	Historinhas em Quadrinhos: Além das imagens
18/08	Matutino	Historinhas em Quadrinhos: Percurso Narrativo e Produção
19/08	Matutino	Capas de revistas: O visual além das cores
22/08	Matutino	Charges: Sentidos e Produção

Fonte: Autoria própria.

Conforme se observa no Quadro 1, durante a intervenção, as atividades foram aplicadas de modo sequencial e sem interrupções. Dessa forma, pudemos realizar as atividades subsequentes sem qualquer interferência que pudesse comprometer a aplicação das mesmas, o que poderia garantir maior motivação e atenção por parte dos envolvidos. Contrariando nossa lógica, a cada oficina sempre faltava um, dois e até três, dificultando assim o trabalho quando em grupo. Isso exigia uma reavaliação e reorientação no sentido de adequar as possibilidades.

Considerando o movimento paredista, o bimestre tornou-se atípico; talvez por isso e por outras questões relativas à avaliação do bimestre, a professora da turma solicitou que a partir dos trabalhos e atividades realizados atribuíssemos uma nota de 0 (zero) a 05 (cinco) aos alunos participantes. Assim procedemos, atribuindo a cada discente uma nota que pudesse refletir a participação e a adequação na realização das atividades propostas, objetivando ideia de mensurar o conhecimento em processo de construção.

Dessa forma, com sabores e dissabores conseguimos concluir nossa intervenção gerando os dados necessários para análise e apresentação das possíveis contribuições da nossa pesquisa.

Nossa análise tem como base todos os registros realizados; desde a fotografia dos momentos de interação entre os participantes, registros em diários de bordo, interações em momentos do intervalo até os diálogos antes, durante

ou posterior às aulas de intervenção, além dos documentos produzidos durante a intervenção como exercícios aplicados na intervenção e demais produções. Assim, mobilizamos como corpus:

- a) Diário de campo – suporte para registro de todas as ações desenvolvidas durante o projeto de intervenção na sala de aula, como: as práticas docentes realizadas; aspectos relevantes sobre a prática pedagógica com as descrições das oficinas; levantamento de dúvidas, inquietações, reflexões e impressões sobre o significado das atitudes dos alunos colaboradores.
- b) Questionário – instrumento utilizado com a finalidade de investigar e conhecer a relação dos alunos colaboradores com a leitura, bem como suas opiniões e preferência sobre o texto Charge. Neste sentido, foi elaborado um questionário com perguntas semiestruturadas destinados aos alunos colaboradores referente às suas preferências de leitura, bem como o papel da escola como incentivadora que deve ser da leitura, voltada para a formação de leitores críticos.
- c) Produções Textuais recolhidas na implementação da UD ao final de cada oficina. O professor-pesquisador recolhia e guardava os textos e atividades realizadas pelos alunos, a fim de servir de análise na composição da dissertação, bem como para avaliar o desenvolvimento dos alunos colaboradores durante a intervenção pedagógica.
- d) Fotografias - suporte para registro das ações desenvolvidas durante a intervenção na sala de aula, bem como o envolvimento dos discentes na prática pedagógica, além das descrições das aulas.

Diante de todo esse material, tentaremos responder as questões que norteiam nossa pesquisa utilizando para isso o dialogismo da linguagem proposto por Bakhtin (1997), ou seja, faremos uso das múltiplas vozes que enunciam e perpassam o contexto da sala de aula. Para isso, o tripé - professor, alunos e os recursos utilizados- constituem o suporte necessário à interpretação dos dados.

Assim, fizemos a leitura dos dados, selecionando trechos e produções que evidenciam a metodologia utilizada, as tensões provocadas por tal

metodologia, as alterações provocadas nos alunos e os ganhos auferidos por estes. Essa análise será evidenciada no capítulo 4.

A seguir, apresentamos a caracterização da unidade escolar escolhida para realização da pesquisa e dos participantes; faremos um breve histórico da unidade, além de pontuarmos algumas necessidades da mesma; também exploraremos pontos que consideramos nevrálgicos da unidade escolar, motivo pelo qual a selecionamos como lócus para a realização da pesquisa.

3.3 CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA E DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Em 22 de agosto de 1971 foi fundada a Escola Reunida Vila Cavalcante. No entanto somente em 1º de janeiro de 1973 foi autorizado seu funcionamento pela Resolução nº 909. Inicialmente atendia aos alunos de 1ª a 4ª séries, mas o aumento da população fez com que houvesse maior demanda por vaga. Diante disso, em 27 de julho de 1977, através da Lei 8.275, foi instituído e inaugurado o Grupo Escolar Antônio Póvoa, em homenagem a Antônio Pinto Póvoa. Em 14 de maio de 1980 foi denominada através da Lei nº 8.800 Escola Estadual Antônio Póvoa.

O Centro de Ensino Médio Antônio Póvoa é uma entre as cinco escolas pertencentes à rede estadual do Tocantins. Está localizada na cidade de Dianópolis, situada na Rua Tocantins, S/Nº, Setor Cavalcante. As imagens a seguir visam representar a escola em 2016, no período de realização da pesquisa

Fotografia 1



Parte frontal do Centro de Ensino Médio Antônio Póvoa (Foto de nossa autoria, 2016)

Fotografia 2:



Registro da parte frontal/interna do Centro de Ensino Médio Antônio Póvoa (Acervo do autor, 2016)

Estima-se que a cidade de Dianópolis, segundo dados do IBGE de julho de 2016, possui aproximadamente 21.457 mil habitantes. Para atender à demanda, a unidade escolar (UE) oferece o ensino fundamental (séries finais), ensino médio regular e ensino médio na modalidade EJA (Educação de Jovens e Adultos). Dessa forma, atende alunos de todos os setores da cidade, bem como os alunos da zona rural que utilizam o transporte escolar para chegar à escola. Dispõe ainda de uma extensão na escola municipal Felipe Batista dos Santos, situada no povoado Boa Sorte onde também oferece o ensino médio regular.

O CEMAP, como é chamado pelos alunos, funciona nos turnos matutino, vespertino e noturno, tendo como gestora a professora Rosemary Gonçalves Teixeira Carvalho. Em 2016, ano da pesquisa, a UE somava 606 alunos matriculados e distribuídos em três turnos. O número de alunos do ensino fundamental e médio corresponde a duzentos e vinte e dois (222) e cento e oitenta e seis (186) alunos, respectivamente. Estes estão distribuídos em doze (12) turmas.

Desse total, quatro turmas do fundamental - 6º, 7º, 8º e 9º ano.- e três do ensino médio – 1º, 2º e 3º, funcionam no período matutino. As demais funcionam de igual modo no turno vespertino. Entre as cinco turmas, há uma turma de 1º ano do ensino médio.

A atividade docente em sala de aula inicia-se a partir das 7h às 11h10min; das 13h às 17h10min e das 18h50min às 22:00h, compreendendo os três períodos matutino, vespertino e noturno respectivamente. Nossa pesquisa foi aplicada durante o período matutino

A escola possui uma cozinha pequena, uma sala climatizada para os professores, pátio para circulação dos alunos, um mini espaço de convivência, uma quadra poliesportiva coberta, uma biblioteca, uma sala de vídeo, uma sala equipada com data Show, um depósito para merenda, uma sala de xerox e planejamento, um laboratório de informática, salas de administração, um banheiro masculino e feminino para alunos, um banheiro para os funcionários e quatorze (14) salas de aula.

Das quatorze salas, em oito há dois aparelhos de ventilação (ventiladores) em funcionamento, duas salas apenas com um ventilador e em quatro salas esses aparelhos estão danificados.

Os intervalos das aulas ocorrem – das 9h às 9h15min, no primeiro turno, das 15h às 15h15min no segundo turno e, à noite, inicia-se às 20h:20 min. O lanche é servido para todos os alunos durante esses intervalos.

Quanto à estrutura física da escola, observamos que há alguns problemas referentes à iluminação como falta de lâmpadas e locais na penumbra, paredes sujas e rabiscadas, forros e quadros em estado precário, além de inúmeras carteiras danificadas e tantas outras completamente destruídas.

No laboratório de informática a situação é complexa. Dos vinte e cinco (25) computadores, apenas dez (15) funcionam normalmente. Não bastasse, a Internet quase sempre fica sem conexão. Há também duas impressoras, apenas uma funciona – por falta de tinta. A fiação e canos expostos são a certeza de que a escola precisa de reparos nas instalações elétricas e hidráulicas.

Frente a essa realidade de precariedade do ponto de vista das instalações, pode-se dizer que a UE atende sua clientela com recursos insuficientes do laboratório de informática. Para atender alunos e professores a UE conta com uma sala de vídeo, sendo ela equipada com um computador gigante o qual quase nunca consegue conectar-se à Internet, dificultando por vezes o planejamento do docente, obrigando-o a usar uma alternativa. Além disso, a UE possui quatro kits multimídia que funcionam; no entanto falta um profissional especializado para atender à demanda no sentido de agilizar o processo de construção do conhecimento a partir do uso desses instrumentos como mecanismos que auxiliam no fazer pedagógico.

A biblioteca escolar é outro local na escola que merece muita atenção porque poderia constituir-se como um verdadeiro oásis para alunos e professores. É o espaço onde ambos buscam respostas para suas dúvidas, curiosidades e desafios. É a fonte dos sedentos, o remédio da alma, cura das mais diversas enfermidades, lugar de deleite em meio às tempestades cerebrais. É na biblioteca que ficam guardados os sabores e os saberes a serem descobertos, degustados e ressignificados. Assim, a cada leitura, outro sopro de vida; a cada página virada, dúvida e incerteza se misturam; o certo já não parece

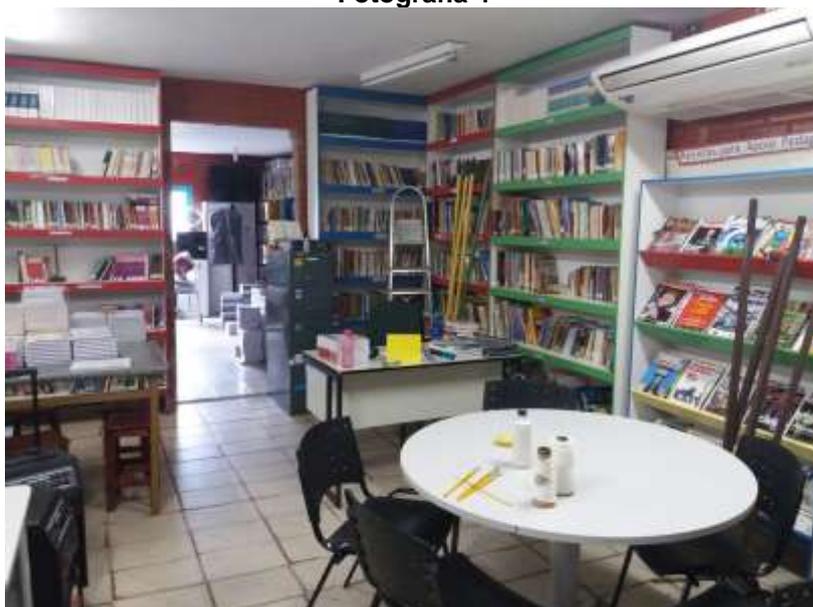
mais tão certo. A despeito da promessa, o espaço reservado para leituras e pesquisas é um ambiente pequeno e pouco acolhedor, servindo de depósito para livros a serem distribuídos no ano subseqüente, impedindo assim a utilização de forma prazerosa tanto por alunos, professores demais funcionários e comunidade geral. Em dias de intenso calor a biblioteca por ser um ambiente climatizado, torna-se um espaço disputado entre os professores.

Fotografia 3



Imagem da Biblioteca Escolar (Acervo do autor)

Fotografia 4



Interior da Biblioteca Escolar 2 (Acervo do autor)

Sabendo que há outros espaços ociosos na UE, por que não utilizá-los para depósito dos livros didáticos? É imprescindível que a biblioteca seja um espaço sempre aberto à comunidade escolar bem como à local, para que assim todos possam usufruir daquilo que lhe é oferecido. Nesse sentido, frisa Milanesi:

Como um centro de informação, a biblioteca por definição será um instrumento de desordem. Isso, desde que não exista um filtro que censure a informação que contradiga a ordem. A biblioteca, tendo em seu acervo múltiplos discursos que se desdobram ao infinito, não dá uma direção, mas propõe alguns caminhos, deixando ao indivíduo a tarefa de avaliar e decidir. (MILANESI, 1986, p. 25)

Essa desordem elencada, conforme Milanesi (1986, p. 35) é produzida a partir da visão que o indivíduo tem do mundo, onde ordem/desordem é permeada pela ideologia. O autor afirma ser a desordem a ordem do outro, ou seja, é aquela que não nos interessa. Para ele, em termos de sociedade, os “agentes da desordem” são sempre os elementos da oposição. São esses agentes que desejam substituir a ordem existente por outra.

Nessas condições, Milanesi constata que, quando há esse conflito de ordem, uma delas é sempre desordem para a outra. Dessa maneira, aquela que prevalece passa a se constituir em ordem, o conjunto de valores aceitos, os costumes, as tradições, as ideologias.

Por esse viés, a biblioteca contribui para a manutenção ou rupturas do processo sociocultural em que os sujeitos estimulados através da leitura, das ideologias, da identidade, do grupo social, atuam e decidem qual direção seguir.

Ao mesmo tempo, verificou-se que acervo da UE não supre a demanda em termos de quantidade. Por outro lado, as obras existentes possui qualidade atestada por diversos estudiosos. Esse desequilíbrio compromete sobremaneira a função da biblioteca. Nas estantes encontramos obras literárias do gênero poético, romances, contos, crônicas, teatro, teorias, HQs e revistas, todos em quantidade insuficiente para atender seu público de primeira ordem.

Esse déficit bibliotecário da escola investigada parece ser o calcanhar de Aquiles da nossa educação. Essa possibilidade se esvai, tornando-se concreta quando Silva (1995, p. 44), afirma que a “biblioteca escolar brasileira é uma das maiores deficiências do nosso aparelho escolar”.

Portanto, este é, entre os inúmeros outros, um dos problemas que perduram nas escolas brasileiras desde o surgimento da biblioteca até os dias atuais, como pesquisou Sales (2004), “não se verificou muitas mudanças”.

A biblioteca do CEMAP, além da pouca disponibilidade de obras, algumas estão estragadas, sem condição de serem utilizadas ou até mesmo reformadas; outras estão mal conservadas, o que dificulta o uso.

A) Participantes da pesquisa

Quanto aos sujeitos participantes desta pesquisa, contamos com a presença dos discentes do 3º ano 33.03. A turma é composta por 30 (trinta) discentes matriculados no turno matutino, sendo a maioria mulheres. A faixa etária varia entre 16 (dezesesseis) e 19 (dezenove) anos de idade. De acordo com a equipe pedagógica, trata-se de uma turma bem comportada e não apresenta quaisquer problemas de indisciplina. Para a professora regente de Língua portuguesa, apesar de alguns discentes da turma apresentarem dificuldades em leitura, escrita e interpretação de textos, fruto da “preguiça” desses jovens, considera o grupo tranquilo e correspondente às suas expectativas. Vale ressaltar que sempre quando fora procurada manifestou atenção desmedida ao nosso trabalho.

Não caracterizamos o professor regente da turma, uma vez que mesmo sendo convidado, conforme já mencionado, optou por não participar da pesquisa. Nesse sentido pudemos perceber certo temor e fragilidades talvez em conflito com suas práticas e potencialidades.

É preciso dizer ainda que durante todo o período de investigação, a direção da unidade se colocou à disposição para auxiliar naquilo que houvesse necessidade para que pudessemos realizar o trabalho da melhor maneira possível.

3.4 FUNDAMENTOS TEÓRICOS

As atividades de leitura foram subsidiadas pela semiótica discursiva, sobre a qual nos deteremos com mais profundidade no capítulo subsequente. Importa aqui considerar, contudo, a perspectiva que orientou a elaboração da sequência didática que foi desenvolvida na escola campo de pesquisa. Primeiro, trata-se da concepção de leitura assumida por essa abordagem teórica. Para a semiótica, o sentido é sempre construído pelo leitor, o que afasta a teoria de concepções que preconizam um sentido transparente, imediatamente a ser decifrado pelo leitor. Ao mesmo tempo, o sentido sempre estará condicionado aos saberes e vivências dos sujeitos, o que implica na diversidade de leituras passíveis e na necessidade de intervenção do professor no sentido da negociação quanto a perspectivas aceitáveis (que se confirmam mediante elementos do texto tomados em relação ao conjunto e não separadamente) e as inaceitáveis (equivocos de compreensão mesma, sem sustentação encontrada no texto objeto de leitura) (SILVA e MELO, 2015; SILVA, 2017).

Estivemos ainda atentos para evitar um dos equívocos já apontados em um de nossos trabalhos (SILVA et. al, 2016): aquele de considerar que os textos na sala de aula servem apenas para que os alunos apreendam uma dada estrutura do gênero que deverá ser imediatamente reproduzida, tendo em vista uma perspectiva mais pragmática de ensino de língua materna.

Como o desafio proposto pela intervenção era levar os alunos a adquirirem competências para ler charges, nosso ponto de partida foi priorizar dois processos de concretização do sentido, considerando os níveis mais concretos e superficiais de leitura e compreendidos pelo que a semiótica denomina como nível discursivo: a *figurativização* e a *tematização*. Para isso, selecionamos textos de diferentes gêneros, nos quais a figurativização se presentificava em diferentes níveis, sendo os icônicos aqueles em que a figurativização se apresenta de modo mais acentuado, como nas fotografias e charges, exigindo maior esforço por parte do leitor para a apreensão de temas (categorias abstratas). Além disso, os alunos deveriam observar em todos os textos a perspectiva ideológica assumida, a partir da relação temas/figuras (FIORIN, 1995).

CAPÍTULO 4

RELATOS DO TRABALHO COM A LEITURA

Este capítulo destina-se à análise do *corpus*, produzido das realizações das oficinas. A análise a ser realizada em uma única etapa de discussão tem como foco a geração de sentidos produzidos pelos alunos a partir das relações do texto verbal/visual, mobilizando como subsídio a semiótica discursiva.

A partir da investigação empreendida em sala de aula por meio da aplicação de uma sequência didática em formato de oficinas. Concentraremos nossos esforços na análise crítico-descritiva, resultante dessa intervenção no CEMAP.

Antes de implementar as oficinas, em companhia da professora regente, em nosso primeiro contato, conversamos com a turma, explicando sobre o projeto a ser desenvolvido. Falamos da necessidade de autorização por parte dos mesmos (maiores) ou de seus responsáveis, salientando o sigilo absoluto da identidade de todos. A cada aluno foi entregue um termo de consentimento a ser preenchido e assinado respectivamente pelo responsável e devolvido no dia seguinte.

Com a pretensão de traçar um perfil de leitor, aplicamos um questionário (vide apêndice B) com 8 (oito) perguntas para ter elementos sobre o gosto dos alunos colaboradores pela leitura, sua visão a respeito das charges e a compreensão sobre aspectos relacionados à leitura desse gênero. Os 25 alunos da turma responderam então a questões como “Você gosta de ler?”; “O que são charges?”; “Você já viu ou leu charges fora de situações escolares?”; “Você acha fácil entender as charges?”

Com relação à primeira questão, referente ao gosto pela leitura, as respostas positivas forma de 100%, o que indicava que nossas oficinas poderiam ser bem recebidas pelo grupo.

Dentre as respostas positivas relativas ao interesse pela leitura, destacamos 5 (cinco):

- (1) Gosto de ler pois aumenta o conhecimento e a partir da leitura é possível estar por dentro do que acontece em nosso meio.
- (2) Por que lendo você aprende mais do que já sabe e fica por dentro de tudo que acontece.
- (3) Por que a leitura tem o poder de trazer informação seja ela qualquer gênero textual.

- (4) Sim gosto, mas não muito, mas leio porque é fundamental para minha aprendizagem ou seja para a minha evolução mental.
- (5) gosto porque é uma forma de usar a imaginação das histórias, pra ficar informado, caso for notícia.

O recorte acima referente à questão 1 evidencia a relevância atribuída à leitura por parte dos alunos colaboradores. Essa percepção encontra justificativas pragmáticas (ler para informar-se, para aprender, para saber, para aumentar o conhecimento...), apenas no caso do aluno 5 observando-se um interesse pelo caráter mais literário dos textos (“imaginação das histórias”). Ler então é sentido como uma necessidade, mediante funções diversas que encontram razão de ser na escola e fora dela.

Com relação à questão 3, que indagava aos alunos a respeito de seu conhecimento sobre charges, 80% conseguiram explicitar, ainda que em alguns casos de modo um tanto vago, o que entendem ser a charge, mas 20% deixaram sem resposta. A seguir destacamos 04 (quatro) respostas reproduzidas na íntegra.

- (6) São textos que defendem uma ideia ou causa de humor.
- (7) É um estilo de ilustração para relatar ou satirizar um acontecimento atual com um ou mais personagens.
- (8) São pequenos textos em forma de criticar com humor.
- (9) Charge é o gênero textual que serve para criticar ou ironizar certa situação ou ate mesmo causar efeito de humor.

Podemos depreender das respostas elencadas que o conceito de charge conforme definido por Mouco (2007), é em sua totalidade percebido pelos colaboradores quando afirmam “satirizar um momento atual”, “defende uma ideia”, “textos em forma de criticar com humor”. Observa-se ainda ser unanime a percepção do fator humor a serviço da crítica chargística. Isso indica que o poder de atração do leitor pela charge reside em maior parte na dose de humor adotada pelos produtores como meio de persuasão. Do ponto de vista da compreensão sobre o modo de funcionamento das charges, havia, portanto, uma boa compreensão a respeito das especificidades do gênero pela maioria dos alunos.

Por sua vez a questão 5, trazia a seguinte indagação: “Você já viu ou leu charges fora de situações escolares?” Com este questionamento pretendíamos verificar o contato dos colaboradores com o texto charge fora do âmbito escolar.

Desse modo, 68% afirmaram positivamente; 20% informaram negativamente e 12% não responderam. Esse percentual positivo mostra que as charges estão para além da sala de aula e da escola, evidenciando um contato expressivo com esse gênero textual. No entanto, a porcentagem negativa de 20% somada aos 12% que não responderam, alcança-se um índice elevado de não contato com o referido gênero. Além disso, pode indicar a falta dos meios que possibilitem tal acesso.

Última questão aqui a ser analisada é a de número 8 que perguntava o seguinte: “Você acha fácil entender as charges? Comente”. Essa pergunta trouxe índices diversos e aproximados. Vejamos: 28% responderam “sim” 20% “não”; 32% “às vezes” e 20% não responderam. Assim, a despeito de demonstrarem conhecimento sobre aspectos estruturais e funções do gênero, as respostas agora mostram a dificuldade centrada na produção de sentido.

- (10) Não, pois tem algumas coisas que para mim é sem lógica. Eu gosto de ler coisas que vão influenciar no futuro, que eu realmente entenda.
- (11) Às vezes sim, pois a maioria das charges vem criticando algum algo que está acontecendo atualmente.
- (12) Sim, na minha concepção as charges são de fácil entendimento.
- (13) Não. Dependendo do assunto a ser tratado nas charges fica difícil de entender. Mas se a pessoa está por dentro do assunto é fácil o entendimento.
- (14) A maioria das vezes sim, por que quase todas as charges têm a sua finalidade de criticar ou ironizar certas situações.

Nota-se que os alunos embora percebam as dificuldades que permeiam uma leitura mais aprofundada da charge: a compreensão de aspectos de um contexto (“situações”) mais amplo que o do texto propriamente dito (“se a pessoa está por dentro do assunto”). Há, portanto, um “assunto” mais amplo, uma temática comum, segundo a previsão de enunciatórios que compartilham de um mesmo campo de informações, que permite ler aquilo que não precisa ser dito mas está lá implicado e sem o quê o texto pode parecer “sem lógica”.

Diante desses dados, tínhamos, então, a seguinte situação: interesse dos alunos pelo tema das oficinas, conhecimentos sobre o gênero, dificuldades na leitura propriamente dita. Nossas atividades centraram-se, assim, em práticas de leitura, a partir de encaminhamentos diversos, como discutiremos adiante.

4.1 AS OFICINAS COMO PROCESSO DE INTERVENÇÃO EM SALA DE AULA

A pesquisa de natureza interventiva concentrou-se todos os esforços na construção e implementação da UD composta de oficinas. Buscávamos elevar o grau de percepção, numa tentativa de criar as condições que possibilitassem aos alunos irem além das primeiras impressões, instigando-o a construir os sentidos para as charges. Assim, cada oficina fora pensada e planejada de modo a garantir o desenvolvimento e conseqüente avanço dos alunos em leitura visual através dos textos verbo-visuais, em especial as charges, circulantes nos diversos e inúmeros meios de divulgação, tendo em nosso auxílio, as contribuições da semiótica.

Seguindo esse viés, as charges serviram-nos como ponta de lança no sentido de direcionar nossa investigação, conduzindo-nos aos objetivos inicialmente propostos; também outros textos imagéticos contribuíram com a geração das atividades desenvolvidas e aplicadas durante o processo de intervenção.

Sobre as charges e demais textos escolhidos vale elucidar que todo o material compilado foi feito de modo aleatório, ou seja, sem seguir qualquer critério que pudesse frear nossa liberdade de escolha. No entanto, por se tratar de textos nos quais o momento histórico é uma das condições a ser considerada no ensino da leitura do visual, além de ser parte indissociável na construção dos sentidos, optamos em sua maioria pelos textos mais atuais com diferentes abordagens temáticas.

Desse modo, todas as atividades trabalhadas durante a aplicação da UD foram geradas e produzidas pelo pesquisador a partir de cada texto em estudo, explorando outras áreas do conhecimento num movimento de vai e vem entre os múltiplos campos do saber denominado de *interdisciplinaridade*.

Assim, nesse movimento, outros conteúdos da Língua Portuguesa foram abordados de modo a esclarecer pontos em que ensejavam algumas dúvidas em meio ao contexto do texto.

Depois do planejamento, seguiram-se os encontros com a turma. Durante o primeiro, os alunos responderam um breve questionário sobre o contato e a

leitura de charges; seguimos o planejado de maneira subsequente, iniciando em 09/08/2016 as oficinas subsidiadas pela semiótica.

Para iniciar os trabalhos, o professor pesquisador fez algumas considerações sobre as atividades a serem desenvolvidas junto aos alunos, esclarecendo como procederia no decorrer do processo para que o texto visual pudesse, numa interação com outras disciplinas, despertá-los para a gama de sentidos preso a mais “inocente” imagem. Dessa maneira, como os sentidos pareciam estar ligados a um misto de apreensão e atenção ante o porvir, pedimos a colaboração para que todos pudessem desenvolver com êxito todas as atividades propostas.

Em meio ao entusiasmo, percebemos que a ideia lançada fora aceita pelos nossos colaboradores como mais um desafio a ser superado. Então, prosseguimos dando início às atividades propriamente ditas. Desse modo solicitamos a formação de seis grupos; cada grupo recebeu duas charges distintas e iguais entre grupos, a serem observadas e discutidas entre os membros.

Charge 01



Disponível em: <http://www.portalodia.com/blogs/jotaa/charge-termo-ideologia-de-genero-e-abandonado-pela-camara-238778.html>. Acesso em 20 fev. 2016

Charge 02



Disponível em: <http://www.tribunadainternet.com.br/a-derrocada-das-ideologias-abala-a-dicotomia-direita-esquerda/>. Acesso em 20 fev. 2016

Para auxiliá-los colocamos alguns questionamentos como forma de orientação, tais como: Que assunto aborda a charge? Que valores conseguem identificar? Qual mensagem é pretendida pela charge? Que sentidos são gerados? É possível identificar alguma ideologia? Nosso objetivo era fazer com que compreendessem que todo texto é dotado de ideologia e que a temática da ideologia estava presente nos dois trabalhos: a suposta “ideologia de gênero”, denominação dada pelos conservadores a respeito da presença da temática do gênero na escola e a ideologia referente à caracterização esquerda *versus* direita.

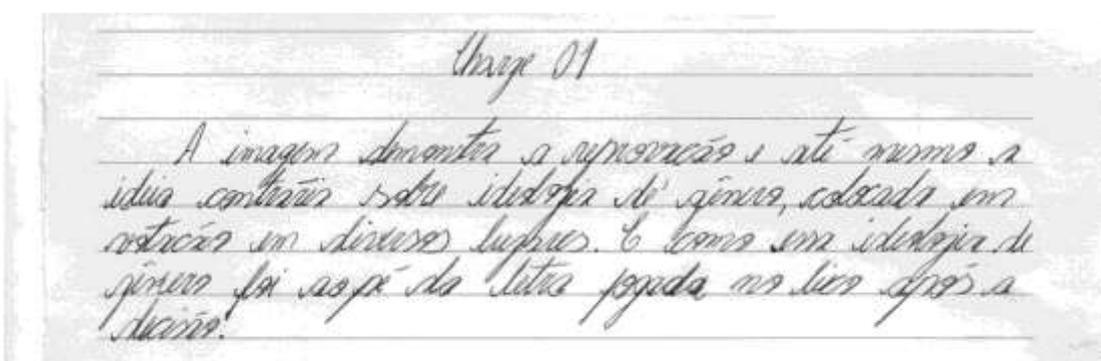
Desse modo começávamos a instigar em nossos colaboradores uma ação que os levassem a construir sentidos para além da imediata percepção, agora entrecortada pelas interrogações semeadas; essas serviram como o fio condutor da incessante busca e geração de sentidos. Começavam nesse momento, entre olhares de des(confiança), a serem protagonistas de suas construções de sentido.

Nesse primeiro contato, os alunos foram orientados a associar aspectos da realidade com o que expressavam e podem revelar as charges. Nesse sentido conforme Walter Benjamin (1994. p.169), há forte impacto da percepção da imagem no cotidiano social um vez que “(...) a forma de percepção das

coletividades humanas se transforma ao mesmo tempo em que transforma seu modo de existência". Assim, as imagens constituem-se em um objeto concreto pertencente ao acervo cultural do ambiente social, exercendo seus poderes em alterar significativamente nossa historia no mundo, estreitando as relações.

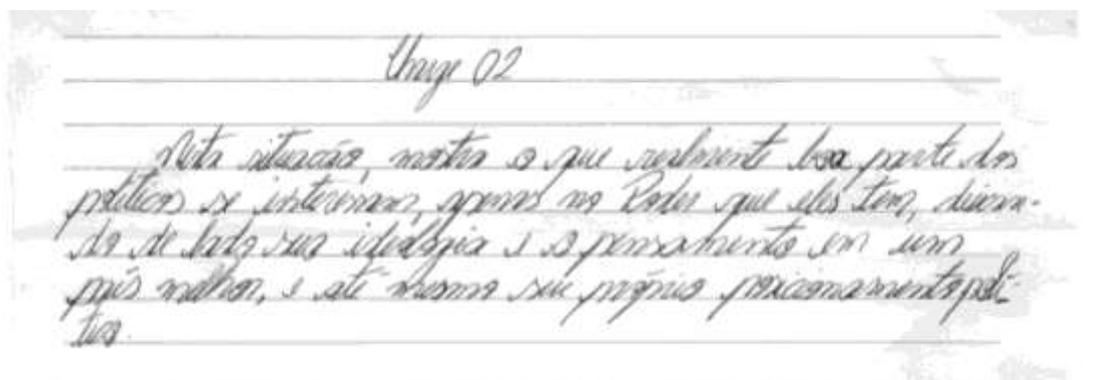
Após as discussões, solicitamos a elaboração de um paragrafo abordando a leitura para cada uma das charges a ser realizado de modo individual a ser compartilhado oralmente com a turma. Houve certa resistência, mas aos poucos assimilaram a ideia e todos desenvolveram os parágrafos e seu compartilhamento. Seguem 02 (duas) produções que ilustram esse fazer.

Leitura da charge 1, aluno 1



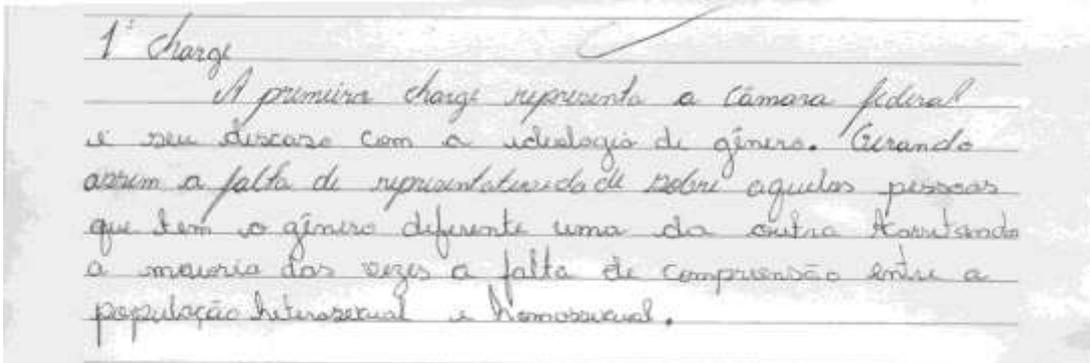
A imagem demonstra a reprovação e até mesmo a ideia contrária sobre ideologia de gênero, colocada em votação em diversos lugares. E como essa ideologia de gênero foi ao pé da letra jogada no lixo após a decisão.

Leitura da charge 2, aluno 1



Nesta situação, mostra o que realmente boa parte dos políticos se interessam apenas no poder que eles tem, deixando de lado sua ideologia e o pensamento em um país melhor, e ate mesmo seu próprio posicionamento politico.

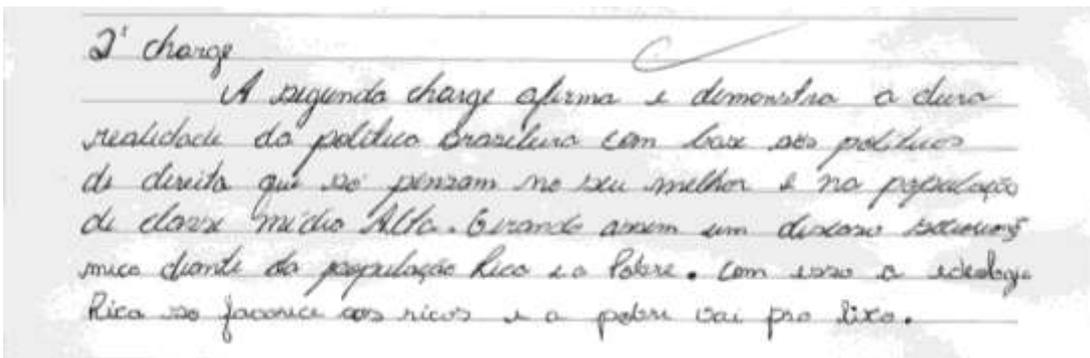
Leitura da charge 1, aluno 2



1ª charge

A primeira charge representa a câmara federal e seu descaso com a ideologia de gênero. Gerando assim a falta de representatividade sobre aquelas pessoas que tem o gênero diferente uma da outra Acarretando a maioria das vezes a falta de compreensão entre a população heterossexual e homossexual.

Leitura da charge 2, aluno 2



2ª charge

A segunda charge afirma e demonstra a dura realidade da politica brasileira com base aos políticos de direita que só pensam no seu melhor e na população de classe média Alta. Gerando assim um descaso socioeconômico diante da população Rica e a Pobre. Com isso a ideologia Rica so favorece aos ricos e o pobre vai pro lixo.

Com essa atividade, o caminho começava a ser decifrado e trilhado pelos alunos que através da escrita buscaram externar os sentidos verificados e construir outros, tentando assim identificar as estratégias dos textos visuais em enunciar. Dessa maneira, os textos produzidos foram lidos e confrontados oralmente entre os alunos que concordavam ou discordavam, num processo de negociação a respeito dos sentidos possíveis de serem atribuídos aos textos. Nos exemplos acima, evidencia-se o teor crítico das breves análises realizadas, observando a indignação dos alunos em relação aos problemas enunciados.

Paralelamente às charges, realizou-se a leitura da canção *Ideologia*, de Cazusa, também a exibição do videoclipe da referida música e da apresentação do cantor e compositor através de slides em que ressaltavam alguns aspectos e dados bibliográficos de relevância para esta oficina.

Atentos, todos os alunos respondiam indagações tangentes ao conteúdo abordado na canção, tais como: O que é ser herói? Afinal o que é ideologia? Você tem ideologia? Precisamos de ideologia para viver? É possível não termos ideologia? Qual o momento histórico é mostrado? Há denúncias? Que imagem de país pode ser construída a partir dessa canção? Assim, todos expuseram suas impressões, sensações e percepções e as respostas de relevância eram anotadas no quadro.

Dessa forma verificamos que a maioria da turma, apesar de ser do terceiro ano do ensino médio, não conseguiu demonstrar conhecimento significativo do que é ideologia; apenas um dos alunos conseguiu identificar o contexto narrativo da canção, fazendo de modo claro as associações com o período da ditadura e pós-ditadura. Esse fazer era o que pretendíamos alcançar como resultado. Assim, nosso querer ficou bem abaixo daquilo que havíamos definido com essa atividade, porém válido para reavaliarmos nosso trabalho.

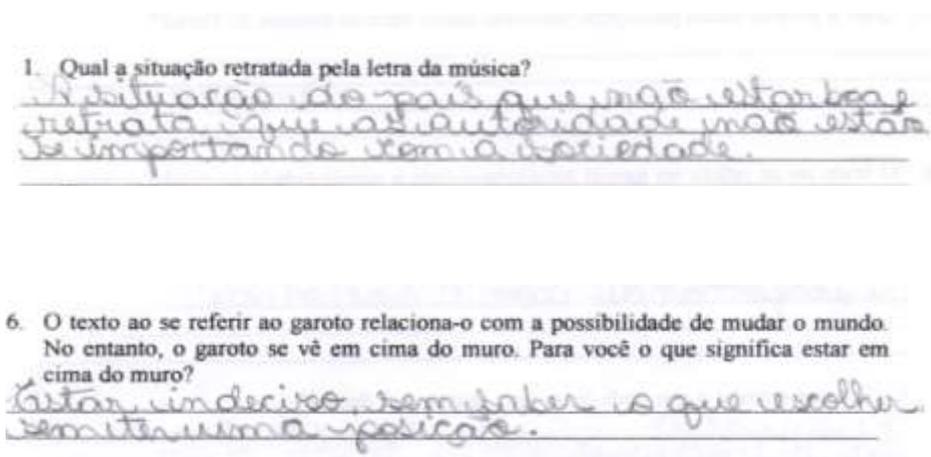
Após essas questões referentes ao ideológico, apresentamos o texto *O que é ideologia e suas variações*; também, no sentido de complementar nossa abordagem, exibimos um vídeo de igual título com o objetivo de mostrar o impacto do fazer ideológico na esfera social tal qual apresentado na música e nas charges.

Ao final da exibição do vídeo, dada a palavra aos alunos e indagando-os sobre o que teriam chamado vossa atenção, um aluno indicou a suástica, símbolo do nazismo. Teceu alguns comentários, expondo seu conhecimento

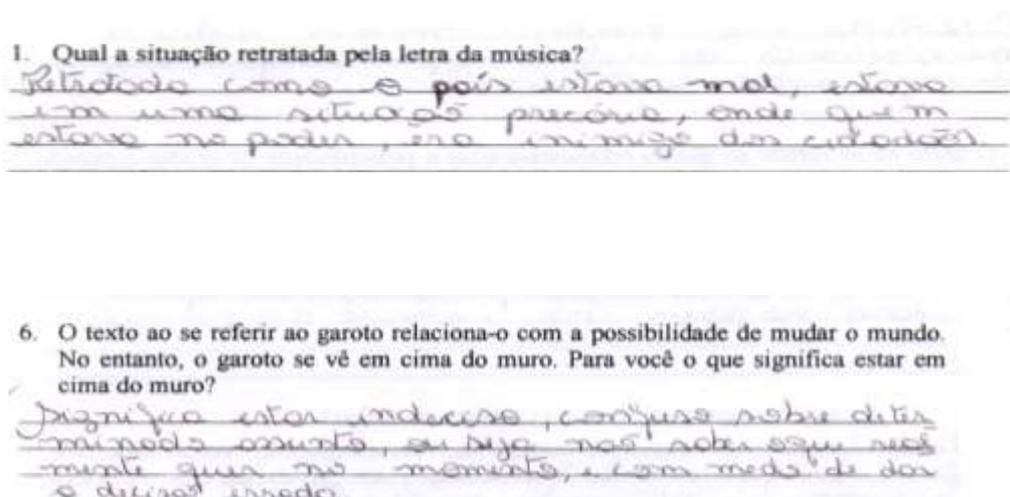
sobre o período visualizado a partir da imagem/símbolo e de tudo aquilo que emana ou que pode suscitar da mesma em nossos dias. Dessa feita, um aluno conseguiu fazer um elo com os conceitos de ideologia trabalhados anteriormente, afirmando ser um símbolo de poder a serviço dos governos autoritários, especialmente Hitler. Esse foi um momento bastante proveitoso; a discussão perpassou desde a perseguição e morte dos judeus até à eugenia perpetrada pelo líder alemão Adolf Hitler. Desse modo, visitando e revisitando as charges, os alunos foram percebendo todo o processo interdiscursivo que movimenta o fazer textual.

Desse modo, numa tentativa de ratificar essas percepções e os sentidos gerados, lançamos uma atividade que fora baseada na leitura e audição da música *Ideologia*; os alunos puderam se expressar a partir de questões previamente determinadas.

Discente 01



Discente 02



1. Qual a situação retratada pela letra da música?
A situação retratada no país de Arde com a música e principalmente a ordem retratada pela Ditadura Militar

Ao analisarem a canção, os alunos perceberam o contexto narrado – ditadura militar - e as dificuldades vividas e enfrentadas pelos cidadãos de um país em grave crise alimentada pela precariedade de um sistema que impunham a ordem através da força e da violência de um estado repressor.

Também, a partir da expressão *em cima do muro*, perceberam e atribuíram diversos sentidos em sintonia com aquilo que ocorrera de fato quando do momento histórico, atribuindo a essa expressão as incertezas, as dificuldades na tomada de decisão, conflitos e confusões vividos por um “garoto”; inclusive em nosso tempo quando um dos alunos afirmou: “esse garoto sou eu”. Com essa paráfrase fechamos a primeira etapa.

Diz o poeta que navegar é preciso. De posse desse direcionamento, passamos ao dia seguinte.

Com seis novos alunos na turma, realizou-se uma retrospectiva daquilo que havíamos trabalhado anteriormente, além de breves comentários sobre as contribuições dos textos de apoio na produção e geração de sentidos das charges. Todos os participantes se mostraram tranquilos.

Assim, retornamos às charges em estudo e já trabalhadas.

Para dar continuidade, os alunos foram questionados sobre o conhecimento dos termos *tema e tematização, figurativização e figuras*. Alguns ensaiaram conceitos, outros informaram que a professora regente já havia falado sobre tema, ou seja, o assunto a ser abordado na redação; também conceituaram figuras como *tudo aquilo que trás a ideia de algo existente na realidade e ou na imaginação*. Partindo dessas postulações, o professor pesquisador fez uma exposição de modo que todos pudessem compreender, rever e ampliar os conceitos já delineados em certo ponto com coerência, numa tentativa de fazer com que eles percebam as relações que são estabelecidas

entre tema e figuras e como essas relações se processam para gerar sentido entre as partes do texto charge

Após essas abordagens, foram realizadas as leituras dos textos suportes sobre ideologia; seguindo, os nossos colaboradores responderam algumas questões referentes às charges 01 e 02, revendo e (re)construindo sentidos. Vejamos:

Charge 01

Discente 01

- a) A charge sintetiza a polemica em torno da ideologia de gênero. Explique de acordo com suas reflexões em que consiste tal polemica.

O preconceito da politica, em cima de temas e dialogo de gênero quando assim preconceitos são comuns na sociedade com destaque para a homofobia e o machismo.

Discente 02

A charge sintetiza a polemica em torno da ideologia de gênero. Explique de acordo com suas reflexões em que consiste tal polemica.

A polemica consiste mais no preconceito sobre a ideologia de gênero de cada um por não aceitar o outro.

Com esses posicionamentos é possível observar que tanto o discente 01 quanto o discente 02 demonstram compreender todo conflito gerado entre os “diferentes”; isso dificultaria a não aceitação do “outro” em uma sociedade em que consideram “tão comum” o preconceito àqueles que se encontram fora do “padrão” macho e fêmea enquanto responsáveis pela não extinção da espécie humana.

Discente 03

08- Você acredita que ensinar ideologia de gênero na escola pode interferir na orientação sexual da criança? Explique.

A escola deve ensinar sobre a ideologia de gênero, para que as crianças não tenham preconceito como homofobia contra essas pessoas, mas pode não interferir na orientação sexual da criança.

Discente 04

Discente 04

08- Você acredita que ensinar ideologia de gênero na escola pode interferir na orientação sexual da criança? Explique.

Não, pois não vai ser a escola que vai inter-
ferir na orientação sexual de cada um, isso
independentemente da ideologia de cada um
de um lado, cada um decide o que quer.

Discente 05

08- Você acredita que ensinar ideologia de gênero na escola pode interferir na orientação sexual da criança? Explique.

Sim, por que isso pode influenciar negativamente na
formação das crianças induzindo-as a seguir um comportamento
que não é um de forma espontânea.

Ainda sobre a charge 01, outra questão fez com que os alunos expressassem seus pensamentos acerca da compreensão em torno da problemática narrada pela charge.

Para o primeiro, não é a escola que definirá a orientação sexual; isso independeria do ensino por parte da instituição escolar, pois acredita que cada um pode fazer sua escolha. Nesse sentido, traz à tona a ideia de que seguir esta ou aquela orientação sexual estaria atrelada apenas a uma questão de escolha.

O segundo posicionamento, contrário ao primeiro, defende a ideia de que o ensino de *ideologia de gênero* pode não só influenciar como também induzir “negativamente” o comportamento das crianças que não “teria de forma espontânea”. Isso implica dizer essa “seria” uma “escolha” orientada pela instituição escolar, ou seja, a escola seria a responsável por esse ou aquele “desvio” sexual.

Diante dessas posições, verifica-se que as respostas aparentemente opostas entre si e carregadas de preconceitos, direcionam para um mesmo

ponto; portanto revelam a importância desse debate a ser levado ao chão da escola como tentativa de descortinar os horizontes a fim de possibilitar outro olhar sobre as minorias desprestigiadas e marginalizadas ante suas condições de existência, construindo espaços de convivência e respeito às diferenças. Retomando a charge 02, temos:

Discente 06

01- Que efeitos de sentidos são gerados a partir da resposta do político?

De que ele se quer ter um posicionamento político, de qualquer, na forma que ele se quer, e se beneficiar com a mesma, destacando a própria ideologia.

02- É possível identificar alguma crítica? Comente

Sim. No relato que realmente alguns políticos tem um pensamento, e a crítica de dentro de ideologia na mão.

04- A mão do político também aparece com destaque. Para você quais sentidos pretendem enfatizar?

Uma vez que a própria mão e de qual sentido da sua resposta, pretendendo a importância que se tem na população.

05- Analise a imagem do lixo na charge considerando toda a charge e explique quais os efeitos de sentidos ou significados podem ser produzidos.

Que a ideologia está na mão, como se fossem uma importância, em toda a figura.

Discente 02

01- Que efeitos de sentidos são gerados a partir da resposta do político?

Não sentido de poder, basicamente voltado ao bem dele, e não a da população que sofre com o descaso político.

02- É possível identificar alguma crítica? Comente

Sim, principalmente em uma da política brasileira

que tem pensam em política principalmente dos ricos, e deixando os pobres no lixo

Embalados pela canção *Ideologia*, a charge 02 parecia estar mais próxima da realidade dos envolvidos. Desse modo, responderam às questões propostas, produzindo sentidos a partir de suas posições histórico-social e das reflexões até então realizadas. Observa-se que a charge em debate fez com que os alunos se posicionassem acerca daquilo que entendem ser Ideologia e como esta afeta o comportamento de todos nós. No caso do discurso político representado, os alunos demonstraram compreender o comportamento egoísta daqueles políticos que em nome do poder são capazes de jogar no lixo toda e qualquer ideia que não os beneficiem, ignorando as posições partidárias contrárias e qualquer outra possibilidade de aproximação que não seja com o poder.

Também foram percebidas algumas incoerências com relação à ortografia, concordância verbal e nominal, emprego de letra minúscula em início de frases e falta de sinal de pontuação ou seu emprego inadequado. Nesse sentido, mesmo não sendo nosso objetivo, os participantes foram orientados sobre a escrita e seus recursos como exige a norma padrão, incentivando-os observarem a partir das pontuações e assim fazerem a autocorreção. Considerando conceitos trabalhados e o entusiasmo dos participantes, em mais uma oficina, deu-se continuidade a sequência básica do letramento semiótico. Para mergulhar de vez nessa seara de sentidos, os participantes, distribuídos em três grupos, receberam três charges distintas.

Charge 03



Disponível em: <http://sobraldeprima.blogspot.com.br/2013/09/funda-um-partido-tao-lucrativo-quanto.html>. Acesso em 04 mar 2016

Charge 04



Disponível em: <https://liberdade2.com/2016/02/03/olimpiadas-2016-no-rio-de-janeiro-brasil/>

Charge 05



Disponível em: <http://chargistaamancio.blogspot.com.br/2011/11/charge-tn-corrupcao-sem-cura.html>. Acesso em 25 mar 2016

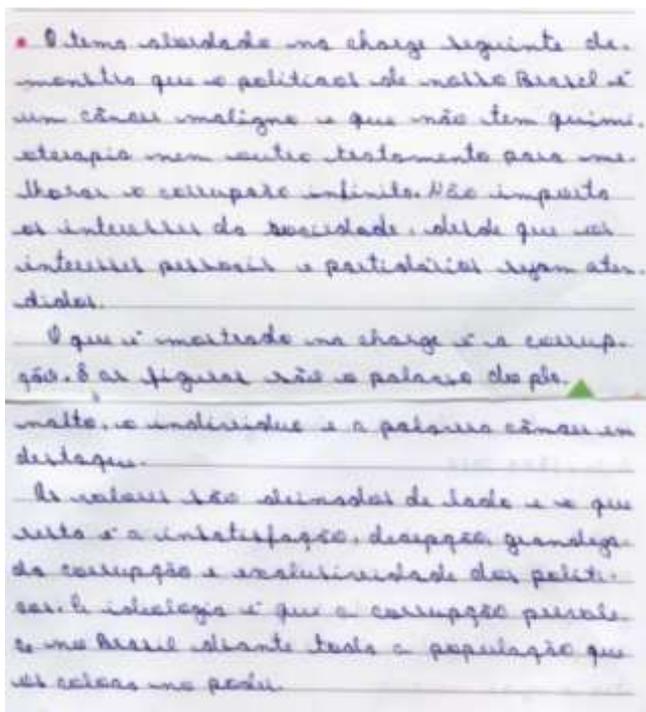
Um tanto inquietos, os participantes foram convidados a uma análise prévia para que observassem tudo que fora discutido até então. Foi um momento de muita apreensão, pois demonstravam certa insegurança, o que consideramos natural, quando solicitados a exporem oralmente suas primeiras percepções e as relações estabelecidas entre as partes composicional do texto e com outros textos. Todos, apesar de certa tensão, falaram e expuseram suas hipóteses e leituras. Com essa atividade começaram a perceber a incorporação de um texto em outro como forma de manter o sentido incorporado ou para transforma-lo; também a incorporação de percursos temáticos e figurativos de um discurso em outro, tornando-o dessa maneira mais ideológico.

Nesse sentido, Fiorin, busca explicar as diferenças entre intertextualidade e interdiscursividade:

O termo intertextualidade fica reservado apenas para os casos em que a relação discursiva é materializada em textos. Isso significa que a intertextualidade pressupõe sempre uma interdiscursividade, mas o contrário não é verdadeiro. Por exemplo, quando a relação dialógica não se manifesta no texto, temos interdiscursividade, mas não intertextualidade. No entanto, é preciso verificar que nem todas as relações dialógicas mostradas no texto devem ser consideradas intertextuais. (2006, p. 181).

Assim foi mostrado a *intertextualidade* e a *interdiscursividade* como sendo dentre vários, alguns dos mecanismos de construção e geração de sentidos.

Feitas essas discussões, cada grupo produziu um texto em que abordaram os sentidos construídos, sendo posteriormente compartilhado com a turma mediante exposição da charge. Para ilustrar esse fazer discursivo, apresentamos a seguir um dos textos do corpus de pesquisa, produzido a partir da charge 05.



• O tema abordado na charge seguinte demonstra que o político de nosso Brasil é um câncer maligno e que não tem quimioterapia nem outro tratamento para melhorar a corrupção infinita. Não importa os interesses da sociedade, desde que os interesses pessoais e partidários sejam atendidos.

O que é mostrado na charge é a corrupção. E as figuras são o palácio do planalto, o indivíduo e a palavra câncer em destaque.

Os valores são deixados de lado e o que resta é a insatisfação, decepção, grandeza da corrupção e exclusividade dos políticos. A ideologia é que a corrupção prevalece no Brasil diante toda a população que os coloca no poder.

O tema abordado na charge seguinte demonstra que o político de nosso Brasil é um câncer maligno e que não tem quimioterapia nem outro tratamento para melhorar a corrupção infinita. Não importa os interesses da sociedade, desde que os interesses pessoais e partidários sejam atendidos. O que é mostrado na charge é a corrupção. E as figuras são o palácio do planalto, o indivíduo e a palavra câncer em destaque. Os valores são deixados de lado e o que resta é a insatisfação, decepção, grandeza da corrupção e exclusividade dos políticos. A ideologia é que a corrupção prevalece no Brasil diante toda a população que os coloca no poder.

Ainda nessa oficina, cada grupo recebeu e respondeu 08 (oito) questões referentes à charge que fora discutida pelo grupo. Nessa atividade, os alunos indagavam ao professor pesquisador sobre a coerência e as possibilidades de sentidos que iam construindo. Essas discussões durante a produção são importantes no processo de letramento; constitui-se como um momento em que ficção era contextualizada com a realidade, levando alunos e docentes às reflexões dos fatos, acontecimentos e condições humanas postas em discussão. Tais processos desencadearam as inter-relações entre as disciplinas, ou seja, a interdisciplinaridade. Também como um instante de pensar na condição do outro e se solidarizar com ele.

Desse modo, o professor pesquisador tecia comentários no sentido de mostrar aquilo que considerava relevante, oportunizando aos participantes

fazerem uma leitura cada vez mais aprofundado das charges, afastando-os dessa forma, da perigosa e incômoda zona da superficialidade, transformando-os em sujeitos proativos e críticos de si e do meio em que estiverem inseridos.

Nesta etapa, notamos grande dificuldade dos alunos para responder às questões, o que demandou em algumas situações a leitura e compreensão das perguntas em conjunto. Consideramos que essa dificuldade ocorreu devido a pouca ou quase nenhuma prática dos alunos com textos desse gênero ou dessa esfera envolvendo o visual. Vejamos algumas das atividades desenvolvidas.

Discente 01

01- Qual o tema ou temas da charge?

Fé e negócios, corrupção

02- Identifique as figuras que emanam das charges.

Figuração do mar de dinheiro e corrupção com o símbolo do cifrão, paraíso celestial.

Discente 02

08- A interdiscursividade e a intertextualidade se faz presente na charge? Como esses aspectos ~~podem~~ contribuir para a compreensão e geração de sentidos?

Os dois personagens têm pensamentos diferentes, o discurso não dialogando entre si.

07- A charge em análise faz alguma crítica? Quais efeitos de sentidos são gerados a partir da crítica e do humor?

Existe uma crítica, que mostra a realidade de hoje em dia de alguns pregadores que estão transformando igrejas em um verdadeiro mercado de fi. pregando coisas falsas mais que visam dinheiro e lucro para eles.

Discente 03

01- Qual o tema ou temas da charge?

As olimpíadas, o Zika vírus e a situação do país, o combate a ideia do Rio de Janeiro.

02- Identifique as figuras que emanam das charges.

As figuras apresentadas na charge são: O mosquito, o atleta, e a família.

07- A charge em análise faz alguma crítica? Quais efeitos de sentidos são gerados a partir da crítica e do humor?

Sim. O discurso social, a divisão social, pois o Brasil não se encontra em situações favoráveis para estar promovendo ventos. Mostra o preconceito com a família em destaque, e com o Brasil inteiro acultamente.

08- A interdiscursividade e a intertextualidade se faz presente na charge? Como esses aspectos podem contribuir para a compreensão e geração de sentidos?

Sim. Porque impulsionam ^{na} a melhor compreensão de casos que não foi ou ou opiniões de outras pessoas formulando o seu próprio discurso.

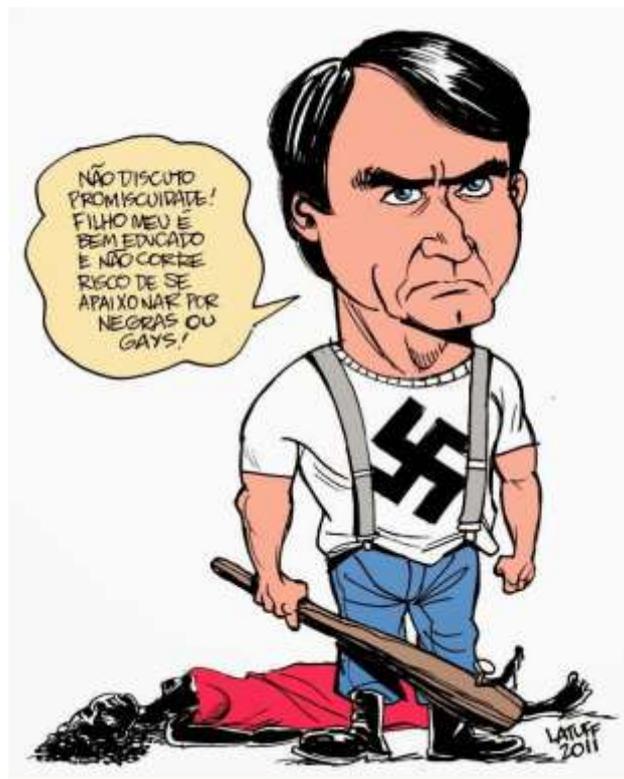
Acreditamos que de algum modo, as atividades realizadas demonstraram vontade, interesse, desejo e participação para a maioria, tornando as aulas bem mais significativas em seu propósito de possibilitar o desenvolvimento cognitivo efetivamente. Esperávamos mais da turma, ante o entusiasmo, mas os resultados frente a nossas expectativas nos obrigou a considerar novas estratégias. Ao mesmo tempo, o professor pesquisador reuniu-se com a turma no dia seguinte para conscientizá-lo da importância, empenho e responsabilidade nas ações desenvolvidas a posteriori como condição de aprimorar nas atividades futuras. Após esse diálogo, os alunos compreenderam tal necessidade e se comprometeram a seguir e agir conforme as orientações repassadas pelo pesquisador.

Nessa oficina, foram trabalhadas mais duas charges (06 e 07):



Disponível em: <http://essaseoutras.xpg.uol.com.br/charges-engracadas-de-politica-criticas-a-corrupcao-imagens-e-mais/>. Acesso 15 dez 2015

Charge 07



Disponível em: http://ideiasembalsamadas.blogspot.com.br/2014_06_01_archive.html. Acesso 01 dez 2016

A partir dessas charges e da estrutura elementar que as compõem, os alunos em duplas, fizeram um debate entre si, seguindo a uma apresentação oral daquilo que haviam percebido nas imagens e como tudo afetava a vida em sociedade. Consideramos que esses debates e discussões são fundamentais quanto qualquer outra atividade centrada na leitura e na escrita convencionais. São antes, investimentos que possibilitam aos sujeitos envolvidos, avançarem em busca de autonomia nas formas e nas maneiras de se ler.

De certo modo, essa “autonomia” se fez presente quando uma aluna fez a seguinte observação e indagou: “professor, eu conheço esse quadro. É o grito não é?” Outro aluno disse: “Esse aqui é o nazista do Bolsonaro”.

Esses posicionamentos desencadearam uma série de questões, sendo necessário um passeio pela Alemanha e pelo Expressionismo. Então, o professor pesquisador fez algumas ponderações no sentido de descortinar os horizontes e fazer com que os alunos percebessem os detalhes dessa estrutura textual repleta de informações que nos instiga a pensar para além da representatividade. Assim, paulatinamente, os alunos iam desconstruindo e construindo seus diálogos, verificando o vai e vem, o mix de textos na construção de um texto e suas múltiplas possibilidades de dizer.

Desse modo, foram se soltando e os sentidos iam sendo construídos de acordo com cada detalhe do desenho como: cores, expressão facial, símbolos, liberdade, corrupção, conjuntura política, porrete, morte, tamanhos e destaques de letras, preto versus colorido, arte, remissão ao passado.

Desse modo, o percurso gerativo de sentido realizado em nível verbal – em diálogo com a charge – possibilita a compreensão sobre o modo como as distintas linguagens estão em relação; por esse viés, pode-se afirmar que os laços estabelecidos entre o texto e a imagem fortalecem a manipulação do enunciatário, ou seja, o conduzido passa a acreditar e confiar no discurso construído.

Assim, quando julgava necessário, o professor pesquisador indagava aos alunos sobre alguns aspectos presentes no texto e a importância desses no discurso pretendido, fazendo-os perceber a carga ideológica presente e a ser apreendida ou rejeitada pelos sujeitos da enunciação durante o processo de geração e construção de sentidos. Essa atividade se fez importante uma vez que os alunos perceberam a intertextualidade e a interdiscursividade, conceitos

trabalhados anteriormente, fazendo alusões aos textos e momentos históricos relevantes que serviram de base nessa nova tessitura, além de desenvolver um olhar de 360 graus de si, ver, questionar e se compreender através do outro. Nesta perspectiva, conforme Todorov (2009), a tarefa de análise deve ser a de se fazer ter acesso aos sentidos dos textos, pois esse sentido é o que direciona os leitores a um conhecimento do humano.

Para finalizar mais uma oficina, cada aluno escolheu uma das charges e produziu um texto dissertativo abarcando as problemáticas percebidas e como estas afetam a democracia e a liberdade dos cidadãos.

Outra atividade foi proposta - produção de uma charge - mas devido à resistência, deixamos para outro momento.

A oficina seguinte pautou-se nas charges animadas. Muitos alunos conheciam e disseram já terem vistos em seus celulares. O trabalho com essa modalidade de charge despertou um maior interesse nos envolvidos. Esse interesse talvez seja explicado pela multiplicidade de linguagens utilizadas na construção e veiculação do texto; no entanto, apesar de captarmos as informações por esses canais, cada indivíduo processa melhor as informações, utilizando de modo mais expressivo, uma dessas linguagens.

Duas charges *Agora é moda* e *Trocando a senha* foram projetadas e assistidas. Seguiu-se um debate, primeiramente os alunos que discutiram sobre a primeira charge pontuando questões que lhes despertaram mais atenção. A segunda charge despertou maior interesse e as discussões foram mais acaloradas, talvez pelo tema trabalhado e pelo fato de estarem inserido no contexto retratado. O professor pesquisador fez alguns questionamentos no sentido de auxiliar os alunos a perceberem as principais diferenças entre as charges animadas e as não-animadas, indagando-os quais teriam despertado maior interesse, a presença do humor e o que cada modalidade faz para atrair leitores e espectadores. O surpreendente nesse momento foi a afirmação de uma aluna: “ambas as modalidades são interessantes, mas o uso de vários recursos na charge animada a torna mais sedutora. É o que eu penso”.

São essas percepções das ferramentas utilizadas nas construções textuais que transformam nossos leitores, fazendo emergir autores criativos e críticos, tornando-os hábeis artífices em suas construções.

A partir dessas duas charges, uma atividade de construção e geração de sentidos foi aplicada para que os alunos pudessem explorar ainda mais os elementos presentes nessa modalidade textual. Vejamos um pouco dessas atividades:

AGORA E MODA

07- Que sentimentos podem ser gerados a partir da cena observada?

Esse desnível de classes social e com a preconceito, a vendadora tem o sentimento de revolta e impaciente com a classe dominante e oprecara

09- Qual sentido você consegue atribuir ao neologismo gordofóbico?

O neologismo gordofóbico que a mulher diz que que dizer que ela está se preocupando com ser gorda como se isso fosse um problema

06- Cite os principais temas levantados pelo vídeo.

Escravidão, moda, racismo, gordofobia, cultura, posição social.

09- Qual sentido você consegue atribuir ao neologismo gordofóbico?

Gordofobia é aquela pessoa que tem medo de si gorda, aquela pessoa que sempre quer seguir os padrões de beleza exigida pela sociedade.

04- Você já ouviu falar em Miame? Que sentidos você consegue atribuir à figura Miame nesse contexto?

Dim. Os principais efeitos de sentido que gera em torno do neologismo miame é basicamente o sentido de enigma e o blasonar por parte das pessoas mais ricas.

08- "A casa grande pira quando a senzala diz as verdades". Quais os efeitos de sentidos são gerados ou construídos a partir dessa expressão observada na charge?

1 pelo o fato das pessoas mais pobres denunciarem seus delitos perante os possuidores da casa no poder.

09- Qual sentido você consegue atribuir ao neologismo gordofóbico?

1 ao fato da pessoa ser magra, e ter o modo de engordar e ser tratada pelo a sociedade.

TROCANDO A SENHA

01- No vídeo, o que mais chamou sua atenção? Explique.

O pericamamento da mãe presa com as duas situações dentro de casa, com a filha e de surpresa com o pai que tem achado com a mãe, com a filha, mas quando foi com ele a senão foi de alegria.

03- A charge produz inúmeros efeitos de sentidos. O vídeo em análise objetiva criticar certos comportamentos. Identifique esses comportamentos e os sentidos críticos gerados pela charge.

O comportamento da filha em relação ao celular e não querer sair de casa, quando um sentido de desaprovação do comportamento do pai de não falar e com um discurso coisas espalhadas, que não recebe de poder por sua pai, na casa a filha não pode.

05- Há humor na charge animada? Em caso de afirmativo explique como o humor se processa.

Sim, porque o pai adota a ideia da mãe com a filha, porém se contende com discursos que se no momento a glória é forçada.

01- No vídeo, o que mais chamou sua atenção? Explique. Na parte que a mãe tem que ter ideias geniais para que seu marido e filha fizessem suas obrigações de casa, sendo que as atividades poderiam ter sido desempenhadas por livre espontânea vontade sem precisar trancar a geladeira e mudar a senha do Wi-Fi.

04- A partir da geladeira enquanto figura os mais diversos sentidos e temas podem ser gerados. Diversos e variados são os discursos suscitados. Assim sendo, explique a relação cadeado- Geladeira.

A relação da mãe ter o cadeado da geladeira transmite uma ideia de segurança, e isso teve que ser feito para que o pai desempenhasse suas tarefas dentro de casa.

05- Há humor na charge animada? Em caso de afirmativo explique como o humor se processa.

Sim. No momento em que o pai acredita que o pai acredita que as normas estabelecidas pela mãe, isto é, válida para a filha, e ele ainda diz, "adulterantes não tem limites".

06- É possível perceber contradição no discurso do pai? Explique.

Sim. Pois quando a norma é estabelecida para a filha ele diz que é uma ideia genial, e quando a norma é aplicada para ele, o mesmo não gosta e ainda usa a expressão "sacanagem".

08- O uso da internet amplia a cada dia. Entre os adolescentes, a internet é algo quase que indispensável. No entanto, são muitos os problemas causados com o uso abusivo. Nesse sentido, comente como podemos conciliar o uso da internet e as atividades do dia a dia sem prejuízos a nós.

Temos que utilizar o uso da internet para ampliar os conhecimentos, de forma que não seja abusiva e não cause danos, e desde que não prejudique o desempenho das obrigações.

TROCANDO A SENHA

01- No vídeo, o que mais chamou sua atenção? Explique.

O que me chamou a atenção foi quando a esposa viu a máquina e viu que está passando a corrente e desarmado com o cabo e aí ele fez um movimento porque está tentando a resposta de esposa é que olhamos as suas coisas em casa.

03- A charge produz inúmeros efeitos de sentidos. O vídeo em análise objetiva criticar certos comportamentos. Identifique esses comportamentos e os sentidos críticos gerados pela charge.

Crítico a organização da família. Por que na maioria das famílias não organiza suas coisas porque está fazendo outra coisa que interfere neste arranjo da casa.

07- Você concorda com a estratégia adotada pela mãe? Por quê?

Sim. Porque é o único modo de esposa e filha manter a organização da casa proibindo algumas coisas das familiares.

03- A charge produz inúmeros efeitos de sentidos. O vídeo em análise objetiva criticar certos comportamentos. Identifique esses/comportamentos e os sentidos críticos gerados pela charge.

Crítico sobre o uso abusivo da Internet, mãe comprar as coisas de casa.

01- No vídeo, o que mais chamou sua atenção? Explique.

O modo em que a mulher consegue que a filha e o marido façam sua parte nos serviços domésticos.

02- Que relação se estabelece entre a esposa, o marido e a filha?

a esposa tem uma forma de poder com o marido e a filha, ela consegue que eles trabalhem.

03- A charge produz inúmeros efeitos de sentidos. O vídeo em análise objetiva criticar certos comportamentos. Identifique esses comportamentos e os sentidos críticos gerados pela charge.

O sentido crítico é que a filha e o marido não precisavam ter essa "chantagem" para fazer as coisas em casa.

07- Você concorda com a estratégia adotada pela mãe? Por quê?

Não, pois ela não é certo: força as pessoas a fazer as coisas, pois se essa atitude fosse do marido todos viriam de outra forma com machismo.

Outras questões mais complexas abordadas na charge *Agora é moda e Trocando a senha*, despertaram muitas dúvidas, as quais iam sendo sanadas conforme as (re)leituras orientadas pelo professor pesquisador.

Mais duas charges animadas - Radicalismo e Intolerância, e Dengue, Zica- foram exibidas e encaminhadas para os celulares dos alunos.

A terceira charge inicialmente pareceu um tanto complexa até o instante que começaram a relacionar as narrativas. Alguns alunos afirmaram que o povo árabe é terrorista, o que motivou um debate acalorado. Em meio às discussões um aluno questionou: "Se essa charge mostra o povo árabe como terrorista, na outra charge você ver o povo brasileiro como drogado? Eu não sou".

Um silêncio nasceu e foi quebrado pelas declarações daqueles que perceberam a crítica à imprensa brasileira e aos problemas sociais, especialmente com drogas que enfrenta os jovens no Brasil.

Partindo para a quarta charge, os alunos riram bastante, identificaram a música e todo o contexto apresentado pela charge. Os participantes relataram inúmeros casos de traficantes e usuários em suas localidades; também afirmaram o perigo e o descaso das autoridades para com essa problemática. Esse debate revelou que os jovens perceberam as críticas e têm certa consciência da responsabilidade de cada um na esfera social.

Diante do exposto e das discussões, a primeira ideia era que em dois grupos, os alunos pudessem a partir de um determinado tema produzir um texto e em seguida transformá-lo em charges animadas, sendo eles os personagens; o trabalho final seria gravado por celulares dos próprios alunos e posteriormente compartilhado na pagina social da escola. No entanto, essa ideia não logrou êxito devido uma serie de contratemplos, ficando apenas na produção textual. Seguem algumas evidências:

Hospital de Dianópolis

Personagem 1: Vamos ver se você vai dar certo analisando a situação do Hospital de Dianópolis Martelo?

Personagem 2: É minha obrigação, pois sou o pesquisador, investigador e muito eficiente, para ser um pesquisador qualquer.

Personagem 1: Veremos, então vamos ver como esta a situação de Dianópolis.

Personagem 2: Crise Marcelete, pois os moradores estão em pânico por falta de médico.

Personagem 1: Conta mais Martelo.

Personagem 2: Estado do Tocantins, se encontra sem equipe médica com ausência de especialistas em ortopedia, cirurgia geral, pediatria e obstétrica, além da falta de medicamentos, e tem mais deixa pra lá.

Personagem 1: Não, não pode conta tudo sobre o que está acontecendo. O povo não indignado?

Personagem 2: Claro que está.

Personagem 1: Então, quais os outros problemas?

Personagem 1: Por que estão indignados?

Personagem 1: Outro governo, assumiu o controle?

Personagem 2: Não, não, estão indignados com o governo.

Personagem 1: Maldito governo Tocantinense, centenas de pessoas morrendo por falta de atendimento, e eles não fazem nada.

Personagem 2: Chefe Macelete, tem mais.

Personagem 1: Como?

Personagem 2: Eles estão P da vida, pois no Hospital não tem nem alimentos para pacientes, acompanhantes e servidores, uma vergonha para o povo Tocantinense.

Personagem 1: Triste em.

Personagem 2: Muito.

Personagem 1: Mas, o que temos a fazer?

Personagem 2: Sei lá, só sei que esta uma luta tanto nas ruas quanto nas rede sociais, ai chefe Marcelete estou pensando mas, muito mau.

Personagem 2: Vamos, vamos vou te levar por Hospital de Dianópolis.

Personagem 2 : O que?

Personagem 1: Não, não pra lá não.

Traficando a Esperança

P2 – Descola uma criança ai pra mim.

P1 – Discreto!

P2 – Por quê?

P1 - As investigações estão em andamento pois eles estão estranhando essa quantidade de crianças desaparecendo.

P2 – Mais vai ter como arrumar as crianças ou não?

P1 – Eu tenho uma negra.

P2 – Negra! Eu já tenho, mas como empregada.

P1 - E pra que você quer mais?

P1 – É para faturar um dinheiro alto e por isso que preciso de uma criança branca.

P1 – Cara! Eu não estou tendo crianças brancas, pois esta sendo mais pedida aqui e também o custo é mais alto.

P2 – Eu só quero faturar uma grana.

P1 – É assim que se começa de baixo para cima qualificando o negócio.

P3 – Criança branca, tu tem criança branca?

P1 – Fala baixo cara! Tu pegou uma criança branca mês passado e já quer outra?

P3 – Tu quer uma criança branca também?

P2 – Quero!

P3 – Faça igual a mim, começa com vários negros. Negros rendendo um lucro, e dê início com os brancos que o custo e lucro são maiores!

Mesmo diante das explicações e de como deveriam proceder, os alunos tiveram dificuldades em produzir esses textos; colocavam obstáculos dizendo não terem ideia, que escrever era muito difícil.

Nesse sentido, após exposição, análise dos textos âncoras e orientação para produção, esperava que os nossos colaboradores fossem além de simples re(textualizações), o que não ocorreu, ficando aquém de nossas expectativas, além de gerar certa frustração. Entretanto, esses textos provam a real dificuldade dos estudantes em produzir e construir seus textos; mostra as dificuldades que colocam nosso aluno numa condição passiva frente à possibilidade de agir com liberdade, restringindo suas capacidades de desenvolver e aprimorar habilidades que estão adormecidas ou que jamais foram fustigadas. Nesse aspecto aumenta significativamente a responsabilidade em conduzir o processo de ensino aprendizagem rumo à emancipação cognitiva de nossos colaboradores, além de nos instigar a desafia-los e sentirmos desafiados dia após dia.

Nessa perspectiva, por menor que possam parecer, tais produções evidenciam uma tentativa de alçar o voo da criatividade quando ao aluno é dado a liberdade de construir seus próprios textos. Certamente, essas produções são as marcas significativas da realização da intervenção por possibilitar aos colaboradores ser os protagonistas de um fazer.

Passamos então a mais um estagio de leitura de charges. Nessa fase foram trabalhadas cinco charges; todas com temáticas distintas. Para efeito de análise, focaremos em duas delas. Observe.

Charge 08



Disponível em: http://www.universohq.com/wp-content/uploads/2014/04/DitaduraMilitarHQ_des.jpg, acessado em 11 abr.2016

Charge 09



Disponível em: http://lounge.obviousmag.org/manifesto_da_artes/2014/05/vitor-teixeira-o-ilustrador-de-esquerda-e-seus-desenhos-politizados.html, acessado em 01 mai 2016.

De posse dessas charges, os alunos iniciaram suas incursões. Aos poucos iam levantando questões; alguns começaram anotar os

questionamentos. Cada objeto, cor, traços, posição, vestes, eram agora discutidos; inúmeras indagações quanto a este ou aquele aspecto, contextos e símbolos. Nesse sentido é válido ressaltar que durante as primeiras oficinas essa desconstrução não era feita e assim esses elementos passavam despercebidos, configurando como meros acessórios e não com parte de um todo fragmentado e remendado a gerar sentidos.

Em diversos outros momentos houve apontamentos para um letramento crítico e visual no que diz respeito à apresentação das charges, pois os alunos não as comentavam de maneira superficial, mas tentavam estabelecer conexões com sua realidade local e com seus conhecimentos históricos. Essas conexões revelam claramente a preocupação dos alunos com a pesquisa e, principalmente, com a busca do que “estar por detrás” das charges, suas ideologias e construções, seus sentidos e intenções outras que não as leituras em uma perspectiva leiga.

Essas percepções fizeram com que os alunos se atentassem a todos os elementos e detalhes das charges como parte significativa do texto visual. Dessa forma, foram percebendo que além das mensagens aparente, existem inúmeros outros sentidos que demandam do leitor cada vez mais astúcia para ir além do que está visualmente exposto.

Para subsidiar a leitura das charges, foram lidos dois textos voltados à temática representada no visual; também um vídeo sobre a ditadura e o *modus operandi* do “governo” militar.

Após a visualização do vídeo, muitos alunos pareciam meio atônitos; um desses disse não acreditar que tudo aquilo era possível; outro apesar de conhecer o termo *pau de arara*, disse desconhecer aquela acepção definida no vídeo. Surgiu aí algumas brincadeiras entre os colaboradores.

Depois desse momento descontraído, o professor pesquisador propôs uma atividade a ser realizada e os alunos desta vez, prontamente passaram à execução de algumas questões referentes às charges.

Para ilustrar, apresentamos a seguir algumas respostas que acreditamos serem posições que ajudam a conhecer os sentimentos, a sociedade e o contexto de cada época.

ATIVIDADE

O período da Ditadura Militar.

03- O tapete tem uma função específica. Nesse caso, para que serviu o tapete? Você concorda?

Não. Pois o policial tenta esconder os cadáveres das pessoas que eles mesmo mataram.

Não. Pois o policial tenta esconder os cadáveres das pessoas que eles mesmo mataram.

04- A cor vermelha cria determinados efeitos de sentidos. Aponte-os.

Traz o efeito de sangue e morte.

Traz o efeito de sangue e morte.

05- A partir da análise da charge 25, descreva suas percepções acerca do regime vigente à época.

Nessa época as pessoas eram torturadas e massacradas até a morte.

Nessa época as pessoas eram torturadas e massacradas até a morte.

07- Que elementos da charge nos permite falar em liberdade?

A gaiola aberta e os livros voando.

A gaiola aberta e os livros voando.

03- O tapete tem uma função específica. Nesse caso, para que serviu o tapete? Você concorda?

Serviu para esconder o corpo dessas pessoas que morreram durante a ditadura, e que hoje muitas famílias ainda não tiveram a oportunidade de enterrar suas vítimas.

05- A partir da análise da charge 25, descreva suas percepções acerca do regime vigente à época.

O regime era muito rigoroso, as pessoas eram torturadas de diferentes formas, às vezes até à morte.

O regime era muito rigoroso, as pessoas eram torturadas de diferentes formas e às vezes até à morte.

07- Que elementos da charge nos permite falar em liberdade?

Permite falar em liberdade o elemento de uma mulher segurando uma gaiola, na qual expressa a liberdade, pois a gaiola está aberta.

Permite falar em liberdade o elemento de uma mulher segurando uma gaiola, na qual expressa a liberdade, pois a gaiola está aberta.

03- O tapete tem uma função específica. Nesse caso, para que serviu o tapete? Você concorda?

Para esconder os restos mortais das pessoas que lutaram contra a ditadura, e eu não concordo com esta atitude.

Para esconder os restos mortais das pessoas que lutaram contra a Ditadura, e eu não concordo com esta atitude.

04- A cor vermelha cria determinados efeitos de sentidos. Aponte-os.

Os golpes são o tom da morte e a luta das pessoas que foram assassinadas por que estavam contra a ditadura.

Os efeitos são a cor da morte e a luta das pessoas que foram assassinadas porque estavam contra a ditadura.

05- A partir da análise da charge 25, descreva suas percepções acerca do regime vigente à época.

*A percepção que eu tenho é que nesta época
ocorreu várias atrocidades bem como a ocultação de
cadáveres e um regime autoritário.*

A percepção que eu tenho e que nesta época aconteceu várias atrocidades bem como a ocultação de cadáveres e um regime autoritário.

06- A charge número 26 aparece uma gaiola. O que ela simboliza?

Ela simboliza uma prisão.

Ela simboliza uma prisão.

Com essas atividades, considerando as charges em análise, os participantes foram construindo sentidos, expondo suas percepções, o que também possibilitou identificar as dificuldades a serem trabalhadas e certamente sanadas em atividades posteriores.

Seguindo o planejado, na oficina seguinte os alunos foram levados ao laboratório de informática para acessar sites previamente definidos e que veiculam charges; também foram instigados e orientados a acessar o jornal Folha de São Paulo no sentido de perceberem as diferenças entre jornal impresso e virtual. Dentro do jornal, solicitamos que encontrassem charges. Muitos demoraram a encontrar, mas quando questionamos que tipo de texto é a charge e diante das respostas, rapidamente a localizaram, no caderno Opinião. Por um instante, verificava risos e expressões exclamativas diante das charges, que por certo fazia com que eles percebessem as críticas e as situações narradas de modo inquietante e reflexivo com maior clareza em face dos estudos realizados.

Nessa perspectiva e de volta à sala de aula, partimos para um dos momentos que consideramos extremamente significativo, principalmente para os alunos - a produção de charges. Nessa oficina, pensada exclusivamente para os alunos desenvolverem suas charges, tivemos que enfrentar e lidar Inicialmente

com certa resistência; os alunos diziam que não sabiam desenhar, escrever, que iam ficar feio, difícil. Começaram assim colocar barreiras que teoricamente os impediam de caminhar.

Ouvimos os argumentos que acreditavam ser suficientes para provar a falta de condição para produzir. Esses posicionamentos nos surpreenderam negativamente, uma vez que vinham seguindo um ritmo contrario a esse não fazer. Dessa forma, para motivá-los, fizemos uma retrospectiva das produções desenvolvidas e de tudo que havia acontecido ate ali, pontuando as dificuldades encontradas e superadas por eles. Sentindo-se mais confiantes passamos ao instante de leituras e produção.

Para a realização da atividade proposta, varias revistas e jornais do grupo *Folha de São Paulo*, foram dispostos sobre a mesa. Os alunos foram assim convidados a olha-los e escolher alguns que lhes chamasse mais atenção.

Fotografia 05



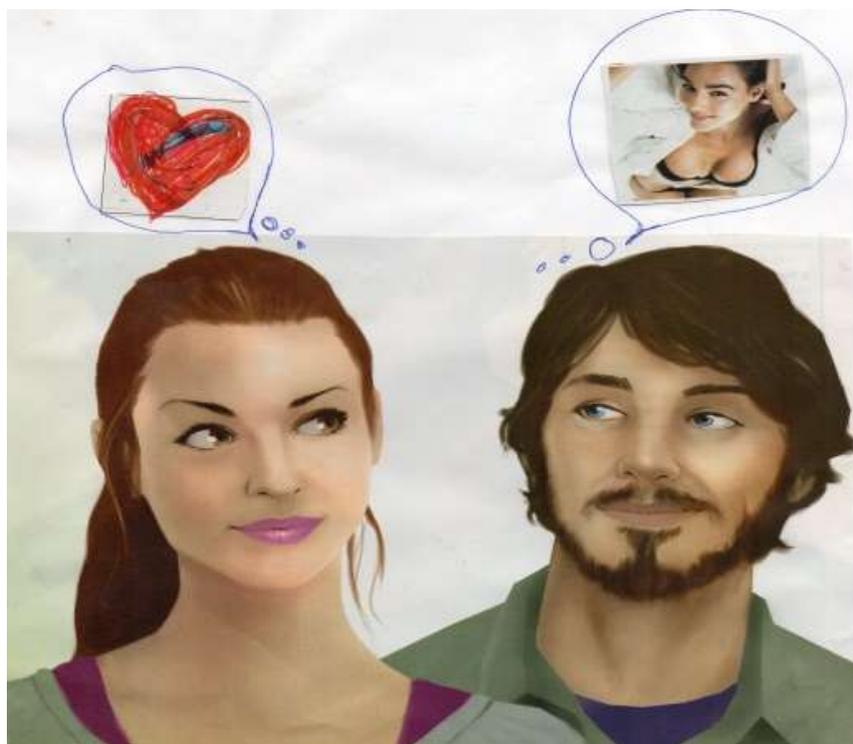
Participantes da pesquisa durante a oficina. (Acervo do autor)

Sentados, pedimos para que folheassem e lessem um texto de seu interesse. Após a leitura do texto escolhido, solicitamos que falassem um pouco sobre a leitura e o que teriam despertado o interesse e as expectativas em

relação ao mesmo. Depois de compartilhar as suas impressões, propomos a produção de uma charge utilizando os textos e imagens das revistas.

Vejamos algumas produções que trazem as percepções de nossos alunos e que estimula a construção do conhecimento, desenvolvendo assim a habilidade de criar e re(significar) conteúdos.

Produção 01



Diferentes perspectivas sobre amor e sexualidade entre os gêneros

Produção 02



Alimentação saudável e exercícios físicos

Produção 03



Com essa atividade, apesar dos obstáculos inicialmente colocados, os alunos demonstraram empenho e dedicação em construir seus textos, juntando

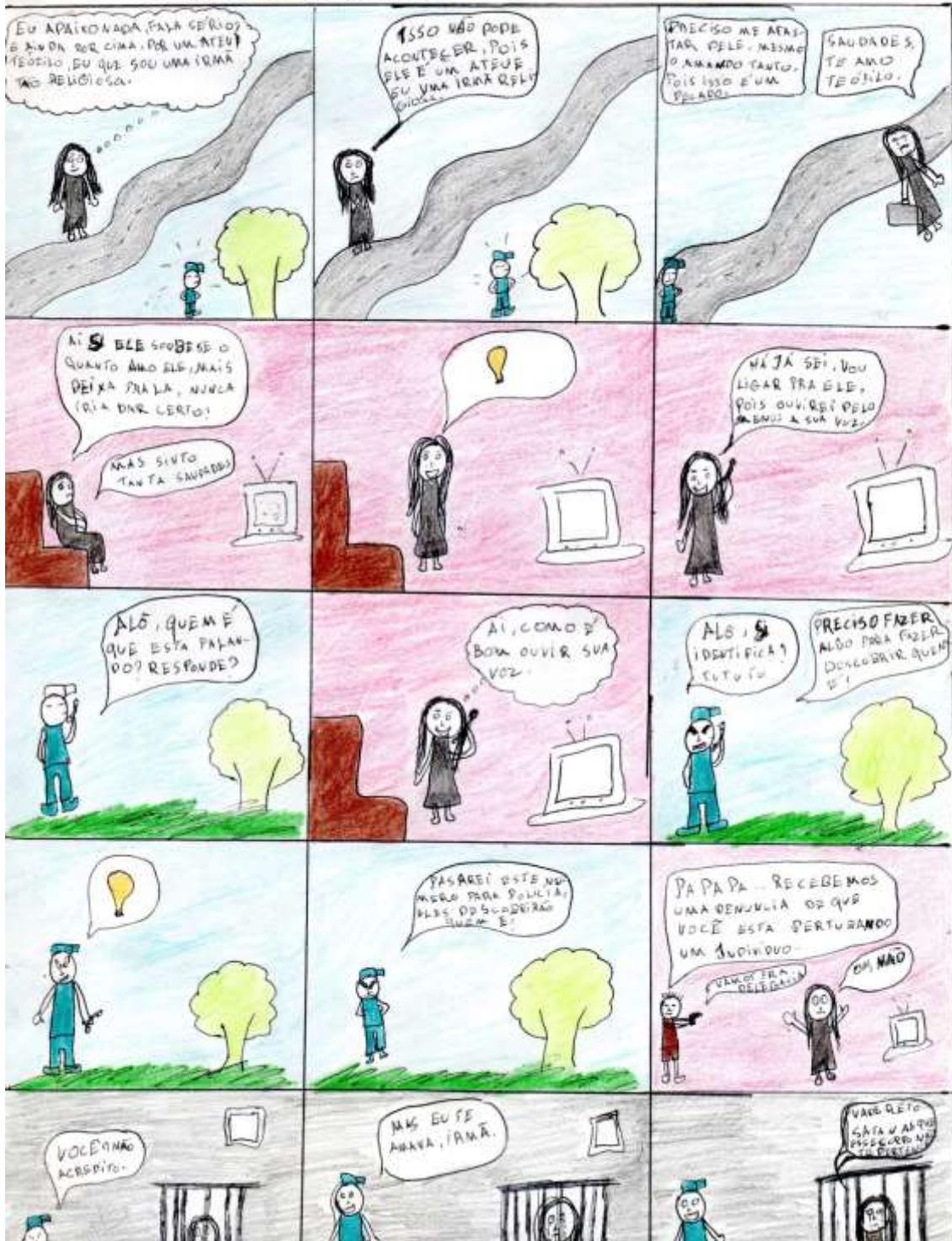
o visual e o verbal, buscando gerar os sentidos pretendidos. Percebemos ainda a necessidade de insistir na leitura das imagens uma vez que muitos do envolvidos relataram não conseguir ler e construir sentidos de certas imagens, dizendo serem “*complexas demais*”. Dai a importância de nossa pesquisa em trazer essas reflexões e ajudar a construir o conhecimento de modo ativo, empoderando esses sujeitos e incluindo-os no rol de produtores e não apenas consumidores inertes antes as práticas educacionais alinhadas à mera reprodução.

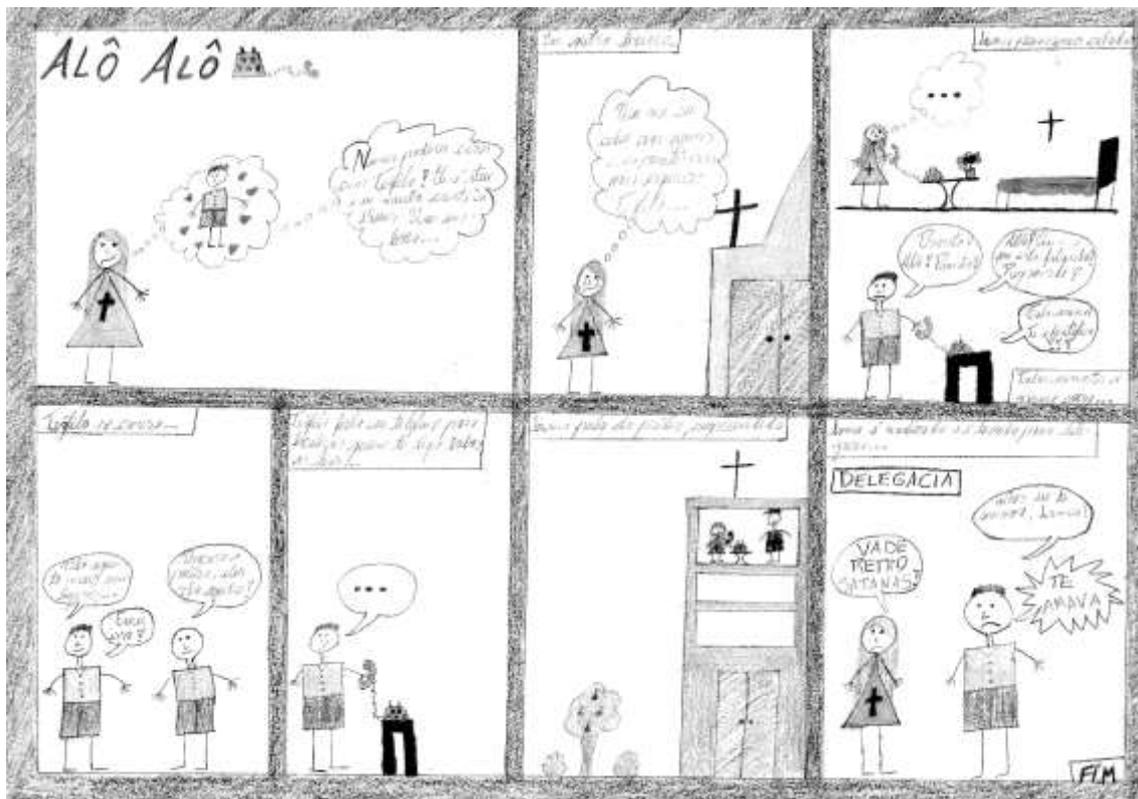
Em nossa intervenção, apesar de trabalharmos com a leitura de charges, sentimos a necessidade de irmos além desse gênero; assim incluímos as histórias em quadrinhos, Tiras e as capas de revistas. Desse modo, nessas duas últimas oficinas os alunos colocaram em prática os conceitos e conhecimento construído a serviço da leitura das HQs e das capas de revistas. Esses textos se mostraram pertinentes devido aos elementos de suas produções, variações e ao gigantesco apelo visual para gerar sentidos.

No caso da Tira e das histórias em quadrinhos, os alunos se mostraram mais empolgados. Dessa maneira, procuramos explorar ainda mais os elementos semióticos responsáveis por gerar e produzir sentidos. Inicialmente, quando perguntados sobre o contato com esses textos, foram unânimes em expor o prazer com esse tipo de leitura. Para eles, são textos engraçados e traz muito conhecimento através do humor. Após análise oral tanto da tira quanto da HQ, os alunos fizeram uma atividade voltada à compreensão e interpretação baseada nos aspectos semióticos que definem o sentido, numa tentativa de ampliar através da escrita aquilo que perceberam por meio das imagens e dos textos de apoio. Ademais, cada colaborador produziu uma história em quadrinho, sendo estas compartilhadas com a turma. Desse modo, todos tiveram a oportunidade de ler e produzir sentido a partir dos textos produzidos pelos colegas, com vistas às posições ideológicas defendidas ou denunciadas por cada um. Vejamos algumas dessas histórias, os recursos e elementos utilizados na produção textual.

Produção 04

Texto ALÔ. ALÔ
 Título => Amor impossível



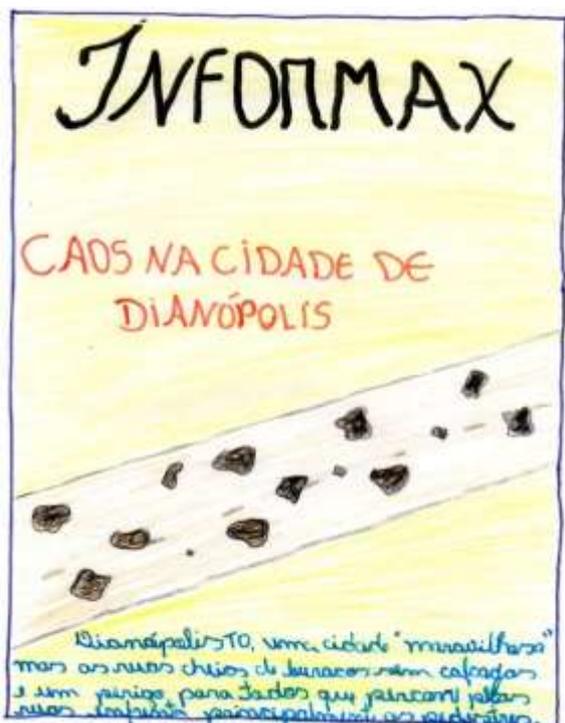


Para a leitura das capas de revistas, foram distribuídos cinco exemplares distintos e de circulação nacional. Cada grupo foi orientado a analisar e perceber a carga ideológica predominante, os elementos de construção, sua importância na produção de sentido e como a falta de um deles poderia acarretar prejuízos ou não à mensagem pretendida. Esta foi uma atividade que suscitou bastante atenção dos alunos. Todos queriam falar sobre as posições das letras, as cores, os símbolos, o tamanho das letras, os sentidos emanados pelo chamado da capa, as relações entre texto. Tudo parecia mais palpável. Considero um dos momentos mais significativos, pois parecia descobrir uma mina onde tudo estava ali e eles não conseguiam ver. Assim, ávidos e falantes, a cada detalhe percebido, era atribuído um sentido.

Desse modo, verificamos que tudo que queríamos mostrar desde o início senão concretizou em sua totalidade, atendeu em grande parte os objetivos traçados. Um dos alunos fez a seguinte observação: *Parecia que tinha uma cortina escondendo as coisas para a gente não ver.*

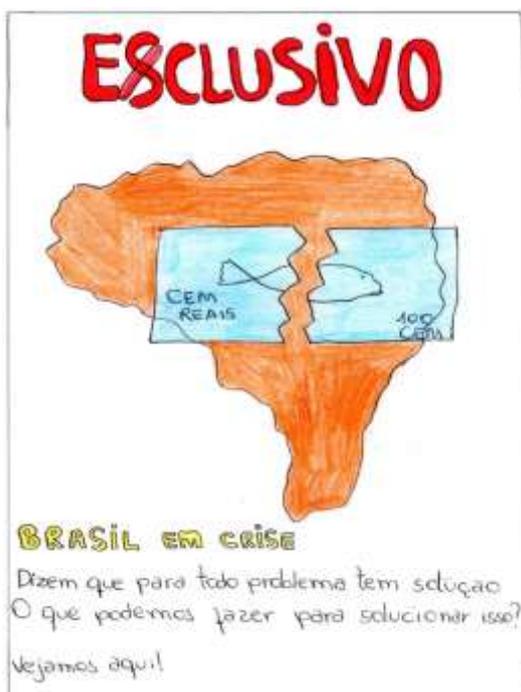
Essa observação revela o êxito da atividade em tentar fazer com que todos possam perceber as mais subliminares mensagens; nesse sentido, é preciso desconfiar de tudo que é dito, como é, e a quem deve ser alcançado por tais textos. Nesse último estágio, os alunos foram convidados a produzir uma capa de revista. Para motivá-los, pedimos que se imaginassem donos de uma grande editora e em um determinado assunto a ser levado ao público previamente escolhido com intuito de convencê-lo; desse modo, partindo das posições ideológicas da referida editora, os colaboradores passaram a criar o nome da revista, o tema principal da capa, desenho, manchetes periféricas, cores, traços, figuras e símbolos a serem utilizados no processo de convencimento do leitor. Como evidências desse fazer, segue algumas das produções de nossos colaboradores.

Produção 06



Produção 07





Essa foi uma experiência exitosa em todos os aspectos da aprendizagem, tanto para os alunos quanto para o pesquisador, pois pudemos perceber que não podemos subestimar os envolvidos, duvidando de sua capacidade de criação. Durante todo o período de intervenção na sala de aula o que se buscou, em primeiro lugar, foi a construção e geração de sentidos através dos textos visuais, uma vez que é esse conhecimento o centro do letramento semiótico.

Embora tenham sido aplicados outros meios e gêneros textuais como capas de revistas e historiam em quadrinhos, todas as atividades buscaram explorar o visual dando ênfase às suas especificidades como elementos indispensáveis na geração de sentidos e construção de narrativas. Nessa perspectiva, Rui de Oliveira (2004, p. 49) reforça que “a ilustração é uma forma de literatura; onde o desenho é seu alfabeto e as formas são as suas sentenças, (...) é a fala visual do artista”.

Nessa perspectiva, acreditamos que cada um conseguiu visualizar em meio às adversidades e tumultos, outro caminho com as mais variadas bifurcações.

Nesse sentido, com relação à produção em si, sabemos que não atingimos a totalidade de alunos produzindo independentemente com qualidade, mas temos certeza que se forem desenvolvidas outras atividades que os possibilite serem os protagonistas, nossos alunos terão condições de gradativamente escreverem com autonomia; é isso que se espera dos alunos nos últimos anos do ensino médio.

Em relação a nossa pesquisa, mesmo diante de todas as variáveis, consideramos exitosa tanto a parte voltada à exposição oral e escrita quanto à parte dedicada ao estudo e análise do visual; por esse viés estamos convencidos de que os resultados foram positivos quando ainda de modo tímido, todos conseguiram concluir tudo que propomos durante o nosso percurso.

Dessa forma, nosso trabalho possibilitou a articulação entre o *letramento semiótico*, à medida que trouxe ensinamentos de leitura do visual e escrita aos alunos; *competência escritora*, quando levou os alunos a produzirem textos de diferentes gêneros com autonomia; *letramento linguístico*, visto que permitiu o contato com a língua em funcionamento e o uso gramatical não como pretexto, mas como prática efetiva de letramento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O mundo contemporâneo, globalizado, fala a linguagem da ciência em aspectos diversos, que vão desde o manipular de um simples eletrodoméstico, passando pelos múltiplos recursos proporcionados pela informática, até demais questões importantes como saúde, qualidade de vida, preservação do meio ambiente. (MAGALHÃES, 2011, P. 104)

As reflexões de Magalhães que nos servem aqui de epígrafe orientam no sentido de considerar o quão presente se encontra a ciência em nosso cotidiano. Assim, entender suas configurações e suas interfaces são importantes para o mundo atual. Nesse sentido, as descobertas científicas e a divulgação dessas são fatores indispensáveis para nós, cidadãos. Nessa perspectiva, conforme afiança Caldas (2011, p. 23) “aprender a discernir sobre os riscos e benefícios da ciência, é exercício de cidadania urgente para que reflexões sobre as diferentes formas das aplicações científicas e tecnológicas façam parte do cotidiano das pessoas”. No nosso caso, não estamos diante de uma ciência, mas, como teoria sobre a significação, acreditamos que ela possa ser um importante subsídio para as aulas de leitura na educação básica, possibilitando descobertas, revelando posturas político-sociais, ideológicas e éticas sobre diversas questões e momentos da vida em sociedade a partir do modo como se desvelam os sentidos dos textos.

Diante da análise, percebermos que a leitura constitui como uma prática, que vai além da decodificação de palavras, uma vez que ela abrange a compreensão e a construção de sentido presente tanto no texto verbal quanto no visual. Nesse sentido, o domínio proficiente da leitura visual é condição para o pleno desenvolvimento da cidadania, pois formam indivíduos conscientes de seus direitos e deveres, capazes de (re)agir dentro das diversas esferas da sociedade com destreza e êxito nas praticam sociais.

Desse modo, buscar a proficiência na leitura de textos sincréticos é um fator que requer urgência, porque os textos de que nos ocupamos se inscrevem na ordem da multimodalidade, da intrincada constituição entre diferentes linguagens. Nessa perspectiva, acreditamos que a leitura de charges trabalhada na escola pode contribuir favoravelmente para se formar esses leitores

proficientes, mas, também, mais críticos a respeito dos sentidos atribuídos aos acontecimentos do cotidiano.

As charges estudadas trouxeram questões e descobertas importantes do meio político, cultural, social, religioso e Histórico, como a denúncia do período ditatorial no Brasil, as implicações do marco civil da internet, a exploração do trabalho infantil, a prostituição infantil, corrupção no meio político, revelando assim as ideologias e discursos que permeiam e embala cada época. Desse modo, as charges propõem notadamente para seus leitores um discurso específico, periódico e atrativo.

Sabemos que o trabalho com as charges e sua divulgação ainda é pouco explorada nas escolas. Observamos ainda que no estado do Tocantins ainda existe um vazio jornalístico na exploração e divulgação desse gênero textual, mitigando assim o papel informativo e de aproximação entre leitores e jornais.

No entanto, paradoxalmente a essa perspectiva, as charges selecionadas reproduziram assuntos diversos, o que nos permitiu contemplar temáticas de áreas distintas da sociedade, como racismo, homofobia, corrupção, exploração da fé, prostituição, trabalho infantil, interligadas a outras disciplinas como sociologia, filosofia, artes, matemática, música, meio ambiente e outras.

Nessa perspectiva, salientamos os limites da leitura, a versatilidade das produções, a perspectiva inusitada dos textos, levando em conta necessidade de ler o visual sob a perspectiva do letramento crítico, atentando aos modos persuasivos que é veiculado com vistas aos questionamentos que emana, rompendo dessa forma com a visão de leituras dicotômicas que considera apenas a interpretação correta/errada, verdadeira/falsa, aceita/ recusada e mais valorizada/desvalorizada. Dessa maneira, o sujeito passa a construir outros sentidos, seus próprios sentidos, formando assim educandos capazes de articular os conhecimentos necessários para atuar na sociedade contemporânea, afastando certamente qualquer tentativa de silenciamento, se reconhecendo de modo ativo em seu fazer social.

Assim, defendemos que outras leituras e hábitos interpretativos sejam incentivados nos ambientes escolares, pois cremos que essas práticas compõem algumas das exigências das sociedades contemporâneas cada vez mais globalizadas, tecnogizadas e diversas. Com essa intenção, a instituição escolar da educação básica tem sido o lugar designado para a formação de

leitores proficientes, colocando em prática estratégias didático-metodológicas eficazes, que conduza o aluno a estabelecer uma relação significativa e prazerosa com a diversidade de gêneros textuais circulantes. No entanto, há pesquisas com base em exames externos como PISA E SAEB, que demonstram que a escola pública não tem conseguido dar conta dessa tarefa.

Nesse contexto, é provável que vários fatores estejam contribuindo para o desempenho insatisfatório, dentre os quais podemos citar: práticas metodológicas inadequadas, docentes com carga horária excessiva, com pouco tempo para planejar, estudar e realizar outras tarefas pertinentes, comprometendo a formação continuada; biblioteca com acervo pouco diversificado, salas superlotadas; como também recursos didáticos, humanos e físicos insuficientes.

A realização das análises de cada charge desvendou a construção de um discurso que tem, em sua gênese, o enlace entre dois discursos: o verbal e o visual. Cada um desses discursos provocou marcas discursivas nos textos produzidos pelos alunos. Nas análises, nuances do verbal foram visualizadas em todos os textos produzidos, principalmente através da alusão de termos que traduzem exclusão, (como a menção a prostituição infantil, escravidão, homofobia, violência, minorias, ideologia).

Tudo isso, com a intenção de convencer o enunciatário-leitor a crer na veracidade do conteúdo apresentado nas produções como parte da realidade ali representada.

O discurso chargístico, por sua vez, essência dos textos estudados, se mostrou proeminente através da exposição de fatos e situações com imagens (sempre chamativas) aliadas a uma linguagem simples e analogias (como a referência à festa junina, as olimpíadas, a fé e outros tantos textos), dialogando entre si, transformando em outro texto.

Nessa conjuntura, também constatamos nas charges a “presença” do chargista (de suas crenças e opiniões). Em algumas charges, a visão de mundo do chargista se tornou uma marca de sua argumentação. Nesse cenário muitos defendem seu ponto de vista, por meio da ironia e humor, quase sempre de maneira inusitada.

É imprescindível lembrar que as charges, de modo geral, não só trazem em seu bojo a crítica mordaz, reflexiva e impactante, mas também expõem outras

maneiras de como o público deve ver o mundo e enxergar-se nele (dever-ser), questionando os padrões e as visões de privilégios ainda adotadas em nossa sociedade. Por isso, as charges analisadas sinalizam o percurso de leitura que o enunciatário deve seguir, faz desconfiar de concepções apresentadas, indagam e questionam fatos sociais, enfim, constroem constantemente argumentos para a consolidação de contratos de veridicção e provam a construção de uma identidade enunciativa desse gênero textual.

Outro ponto importante do estudo foi a análise das historinhas em quadrinhos e das capas de revistas. Algumas evidenciaram um cunho colaborador e complementar, tornando-se uma ferramenta relevante de consolidação dos discursos verbal e visual. Esse mostra os efeitos de sentido de apelo extremamente visual, objetivando atrair o olhar do leitor. Assim em algumas charges, o enunciatário é instigado a ler o verbal para entender o que representam as imagens.

A partir do estudo realizado, percebemos, igualmente, que a semiótica greimasiana pode ser perfeitamente aplicada ao estudo da charge e dos textos imagéticos como um todo. Ela proporciona o encontro de “sinais” que muitas vezes passam despercebidos ao olhar do leitor e que demonstram as complexas articulações de formação dos textos. É diante dessa perspectiva, que Hernandes (2005, p 17) resume:

A complexidade crescente dos fenômenos da comunicação, o surgimento de novas mídias, a eficácia do controle ideológico de populações inteiras fazem da semiótica uma ferramenta não só atualíssima como necessária. O desenvolvimento da semiótica, na construção de uma gramática do sentido, revela a vontade crescente dos pesquisadores de aceitar os desafios, de abarcar cada vez mais questões em seus trabalhos, de enfrentar o chão menos seguro de objetos que não se apresentam claramente estabilizados. Os semioticistas, na evolução da teoria, pensam hoje os objetos na sua vibração contextual, cada vez mais enriquecidos, dinâmicos, fugazes. (HERNANDES, 2005, p. 17)

Durante a investigação, a cada leitura realizada e principalmente depois da efetivação das análises (na qual percebemos como o percurso gerativo de sentido é proeminente para o estudo de textos chargísticos) nos fez entendermos por que muitos seguimentos utilizam a semiótica greimasiana para o estudo dos mais diversos fenômenos da imagem. Entretanto, parece-nos que na área

educacional sua utilização ainda é ignorada como possibilidade de promoção e construção do conhecimento, o que para nós, é uma desventura, já que isso provoca uma negação às novas alternativas e possibilidades de apreensão aos fatos interligados à imagem.

Por meio da pesquisa, considerando as ações citadas ao longo desta dissertação, percebemos que o trabalho realizado no âmbito da sala de aula com vista à formação de leitores do visual, especialmente charges, foi possível alcançar os objetivos pretendidos. Assim, o sucesso auferido se deve à aplicação das estratégias didático-metodológicas efetivadas com êxito, contribuindo, portanto, para o desenvolvimento e fortalecimento da leitura e da escrita na formação de leitores proficiente. Destaca-se nessa perspectiva a apropriação do texto charge pelo viés interdisciplinar, por ampliar as possibilidades de aprendizagem e constituir como um saber capaz de agregar outros campos do conhecimento, isto é, caracteriza-se pela integração do conhecimento contra a fragmentação e o reducionismo. Acrescentam-se ainda os objetos dos textos sincréticos que veiculam a interdisciplinaridade, principalmente pelo intertexto e contexto, rico pela propriedade da imagem.

Toda essa discussão em torno da leitura de charges e seu pleno desenvolvimento ainda tem muito que fazer para conseguir a satisfação que deve ser mostrada pelo desempenho dos alunos da educação básica. Para isso é preciso vencer os obstáculos que afastam os adolescentes e jovens da leitura, principalmente das imagens no contexto escolar; atrair aqueles é um desafio para educadores e escola. Por esse prisma, percebe-se a necessidade de outras investigações científicas que possam aprofundar ainda mais as discussões teóricas e práticas apontadas e questionadas nessa dissertação.

Por fim, acrescentamos que o percurso aqui realizado por meio da pesquisa não buscou encontrar respostas absolutas e definitivas. Acreditamos e estamos cientes de que esse estudo foi apenas o início dos primeiros passos em um longo caminho de formação de leitores e promoção do visual.

REFERÊNCIAS

BERTRAND, D. ; DÉZÉ, A. ; MISSIKA, J-L . *Parler pour gagner. sémiotique des discours de la campagne présidentielle de 2007.*

BARROS, D. L. P. de. Texto e imagem. *Linguagens – Revista da Regional Sul*, Porto Alegre, n.1, p. 29-38, 1986.

_____. *Teoria semiótica de texto.* São Paulo: Ática, 2011.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: _____. *Estética da criação verbal.* São Paulo: Martins Fontes, 2015a. p.261-306.

BENJAMIN, W. Magia e técnica, arte e política. São Paulo: Brasiliense, 1996.

BENVENISTE, É. *Problemas de Linguística Geral I.* Campinas, SP: Pontes, 1995.

_____. *Problemas de Linguística Geral II.* Campinas, SP: Pontes, 1989.

BERTRAND, D. *Caminhos da semiótica literária.* Trad. de Ivã Lopes e Grupo Casa. Bauru: EDUSC, 2003.

BRASIL. Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio. Brasília: SEMT, 1999.

CALVINO, I. A palavra escrita e não-escrita; In: FERREIRA, M.M., AMADO, J. (orgs). *Usos e abusos da história oral.* Rio: Fundação Getúlio Vargas, 1996.

CODATO, H.; LOPES, F. M. Semiologia e semiótica como ferramentas metodológicas. In: *Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação.* 2. ed. São Paulo: Atlas, 2006. p.206-214.

CORTINA, A. Semiótica e leitura: os leitores de Harry Potter. In: CORTINA, A.; MARCHEZAN, R. C. (Orgs.) *Razões e sensibilidades: A semiótica*

em foco. Araraquara: Laboratório Editorial/FCL/UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, 2004.

CUNHA, S. Apontamentos sobre a cultura visual. *Anais do Seminário Nacional de Arte e Educação*, Montenegro, v.7, n.7, p. 29-41, out. 2005.

DAVIS, F. A comunicação não-verbal. São Paulo, Summus, 1979.

FONTANILLE, J. *Semiótica do discurso*. Trad. Jean Cristtus Portela. São Paulo: Contexto, 2005.

_____. *Significação e visualidade: exercícios práticos*. Porto Alegre: Sulina, 2005.

FERRARA, L. D. *Leituras sem palavras*. São Paulo: Ática, 1986.

FIORIN, J. L. Linguística e pedagogia da leitura. *Scripta*, Belo Horizonte, v. 7, n. 14, p. 107-117, 1º sem. 2004.

_____. *Elementos de análise do discurso*. São Paulo: Contexto, 2002.

_____. *Linguagem e ideologia*. São Paulo: Ática, 2000.

_____. A noção de texto em Semiótica. *Organon*, Porto Alegre, v. 9, n. 23, p. 163-173, 1995.

FLOCH, J-M. *Alguns conceitos fundamentais em semiótica geral*. São Paulo: Documentos do Centro de Pesquisas Sociosemióticas-CPS, 2001.

FURNHAM, A. *Linguagem corporal no trabalho*. [tradução de Márcia da Cruz Nóboa Leme]. São Paulo: Nobel, 2001.

GHEDIN, Evandro. *Questões de método na construção da pesquisa em educação*. São Paulo: Cortez, 2008.

GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. In: *Revista de administração de empresas*. São Paulo, vol. 35, n. 3, p. 20-29, mai/jun. 1995.

GREIMAS, Algirdas Julien. *Semântica estrutural*. Tradução de H. Osakape e I. Blikstein. São Paulo: Cultrix/EdUSP, 1973.

_____. Les actants, les acteurs et les figures. In: _____ *Du Sens II: essais sémiotiques*. Éditions du Seuil: Paris, p. 49-66, 1983.

_____. *Da Imperfeição*. Hacker editores: São Paulo, 2002.

_____. , COURTÉS, Joseph. *Dicionário de semiótica*. São Paulo: Contexto, 2008.

KLEIMAN, A. *Preciso ensinar o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?* Cefiel/IEL/Unicamp–Ministério da Educação, 2005.

_____. O conceito de letramento. Disponível em:
<http://www.letramento.iel.unicamp.br/publicacoes/artigos.html>, 2007. Acesso em: 08 maio. 2017.

LANDOWSKI, E. *A sociedade refletida: ensaios de sociossemiótica*. São Paulo: EDUC/Pontes, 1992.

_____. O olhar comprometido. *Galáxia*, n. 2, p. 19-56, 2001.

_____. *Presença do outro*. São Paulo: Perspectiva, 2002.

_____. *Passions sans nom : essais de sócio-sémiotique III*. Paris: PUF, 2004.

MCLUHAN, Marshall. *Os meios de comunicação como extensões do homem*. São Paulo: Cultrix, 1969.

MARCUSCHI, L.A. *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003, p. 20-36.

MARTIN, J.R. O conhecimento de gêneros textuais e a formação do profissional da linguagem. In: M.B.FORTKAMP & L.M.TOMITCH. *Aspectos da linguística aplicada: estudos em homenagem ao professor Hilário Bohn*. Florianópolis: Insular, 2000, p. 149-166.

MILANESI, L. *A casa da invenção: biblioteca, centro de cultura*. 3. ed. São Caetano do Sul: Ateliê, 1997. 271p.

MOUCO, Maria aparecida Tavares. Leitura, análise e interpretação de charges com fundamentos na teoria semiótica. Disponível em <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1104-4.pdf>, acesso em 30 out. 2010

OLIVEIRA, S. R. *Imagem também se lê*. São Paulo: Rosari, 2006.

OLIVEIRA, S., Texto visual, estereótipos de gênero e o livro didático de língua estrangeira. *Trab. Ling. Aplic.*, Campinas, 47(1): 91-117, 2006.

PIETROFORTE, A. V. *Análise do texto visual*. São Paulo: Contexto, 2004.

_____. *Semiótica visual: os percursos do olhar*. São Paulo: Contexto, 2007.

ROCHA F. Monografia “Imagem e palavra: a produção literária para crianças em livros das autoras/ilustradoras Ângela Lago e Eva Furnari”, realizada como trabalho de conclusão de curso de curso de graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Minas Gerais, (UFMG 2008).

SILVA, L. H. O.; MARCILESE, M.; SILVA, S. D. Os sujeitos na sua relação com o mundo e suas transformações: a perspectiva da narratividade no percurso gerativo de sentido. In: BAALBAKI, A.; GARCIA, D. A.; LUNKES, F.; SILVA, L. H. O.; MARCILESE, M.; SILVA, S. D. (Orgs.). *Linguística III*, v. 2. 1. ed. Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2015. v. 2. 352p.

SILVA, Luiza Helena O. *Configurações identitárias na arte contemporânea: a Bienal de São Paulo, 1998*. 2006. 277p. Tese (Doutorado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal Fluminense, Niterói. 2006.

SILVA, W. C. *Miséria da biblioteca escolar*. São Paulo: Cortez, 1995.

SILVA, A. A. Expressividade de consciência. In: Reunião anual de psicologia, 24., Ribeirão Preto, 1994. Resumos de Comunicação Científica. Ribeirão Preto, 1994. p.47. _____. Julgamento de expressões faciais de emoção: fidedignidade, erros mais frequentes e treinamento. São Paulo, 1987. 260p. Tese (Doutorado) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo.

RICOEUR, P. *O conflito das interpretações: ensaios de hermenêutica*. Rio de Janeiro: Imago, 1978.

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

_____. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>, 2003. Acesso em: 08 Maio. 2017

STOKES, S. Visual literacy in teaching and learning: A literature perspective. *Electronic Journal for the Integration of Technology in Education*, v.1, n.1, 2002.

SOUZA, P. Os recursos visuais no ensino-aprendizagem de vocabulário em língua estrangeira. *Maringá*, v. 31, n. 2, p. 139-146, 2009.

TEIXEIRA, L. Para uma metodologia de análise de textos verbo/visuais. In: OLIVEIRA, A. C. TEIXEIRA, L. (orgs). *Linguagens na comunicação*: São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2009.

TEIXEIRA, L. Entre dispersão e acúmulo: para uma metodologia de análise de textos sincréticos. *Gragoatá* (UFF), Niterói, v. 16, p. 209-227, 2004.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a09v31n3>. Acessado em 20/03/2016.

SAVIOLI, F. P. e FIORIN, J. L. *Lições de texto: leitura e redação*. São Paulo: Ática, 2006.

SILVA, L. H. O. Manifestos políticos nas ruas e no Facebook, Document XII 'Sémiotique et engagement'. *Actes Sémiotiques*, v. 1, p. 1-12, 2017.

_____; SILVA, W. R.; SILVEIRA, R. A.; FREITAS, M. R. S. ; PEREIRA, J. A.; SOUSA, B. S. Fontes de saberes no trabalho com gêneros na escola. In: SILVA, W. R.; LIMA, P.; MOREIRA, T. M. (Org.). *Gêneros na prática pedagógica: diálogos entre escolas e universidades*. São Paulo: Pontes, 2016, p. 95-128.

_____; MELO, M. A. O que pode o leitor? *EntreLetras* (Online), v. 6, n. 2, p. 120-132, 2015.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

VAN LEEUWEN, T. *Conjunctive structure in documentary film and television*. *Continuum* 5 (1), 1991, p. 76-114.

_____. Typographic meaning. *Visual Communication*, 4: p. 137-52, 2005.

_____. Multimodality. In: SIMPSON, J. (Editor). *The Routledge Handbook of Applied Linguistics*. London and New York: Routledge, 2011, p. 668-682.

ANEXO 1

A PROPOSTA DE INTERVENÇÃO: UNIDADE DIDÁTICA

CENTRO DE ENSINO MÉDIO ANTONIO PÓVOA

PROFESSORA-ORIENTADORA: Luiza Helena Oliveira Silva

Professor-pesquisador: Jailton Alves Pereira

Disciplina: Língua Portuguesa

Série: 3º ANO do Ensino Médio Turma: 33.01

Data:

PESQUISA-AÇÃO

Tema: A contribuição da semiótica para a formação de leitores de charges na educação básica.

Objetivo Geral:

Desenvolver atividades de leitura a partir do texto verbal e visual junto aos alunos para que possam ler e compreender a geração de sentido numa perspectiva crítica e reflexiva, dotando-os de instrumentos para esse fim.

Objetivo específico:

- Programar e monitorar atividades de leitura a partir de um texto principal nos moldes do letramento semiótico;
- Organizar oficinas com fundamentos sobre a leitura de textos visuais e verbo-visuais;
- Levar os alunos a estabelecerem relações entre textos e discursos;
- Evidenciar a dependência do contexto discursivo para a produção de sentidos para as charges;
- Evidenciar o teor de crítica política e posicionamento ideológico das charges e sua dependência/independência frente aos demais textos nos jornais.
- Exercitar a autonomia da leitura;

Conteúdos:

- Texto narrativo ficcional (Conto, História em Quadrinhos, Charges);
- Relação entre o verbal e o visual;
- Fundamentos de leitura do verbal e do visual

- Produção de texto: HQ, Charges, Capas de revista, Anúncio;
- Produto Final: Produção de Charges;

Tempo estimado:

16 aulas subdivididas em 8 oficinas.

Recursos Didáticos:

- Charges
- Charges animadas
- Som (música: Ideologia de Cazuza);
- 05 capas de revista, sendo 04 de Veja e 01 de Carta Capital;
- Jornal Folha de São Paulo
- Cópias da letra da música e atividades;
- Datashow;
- Som;
- Cópias de atividades;
- Computadores;
- Folhas de chamex, lápis de cor, canetas coloridas, papel colorido.
- Vídeo: Filosofia – O que é ideologia³
- Vídeo: Agora é moda⁴
- Vídeo: Trocando a senha⁵
- Vídeo: Radicalismo e Intolerância⁶
- Vídeo: Charge Dengue-Zica⁷
- Vídeo; A manipulação em 100 capas da VEJA – Jogos de Poder #7⁸
- Entenda o que é Corrupção e seus malefícios⁹
- Mario Sergio Cortella explica o que é corrupção¹⁰
- As vítimas da ditadura - Depoimentos¹¹

³ Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Xxi_DFBOXss

⁴ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=3CqQgSvMm7k>

⁵ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=q2G3tzwY8Wk>

⁶ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=THK0Jlq78Vo>

⁷ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=HBTLU1zWnAA>

⁸ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=2BTZBuH2nD0>

⁹ Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=mOCO_soS0ZM

¹⁰ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ezzMvd1hq7s>

¹¹ Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=L-u7-mq_U48

- Instrumentos de Tortura na Ditadura Militar¹²

1. APRESENTAÇÃO DO PROJETO PARA A TURMA

Oficina 01 – TEMPO: 02 aulas:

A primeira oficina, de forma sucinta, destina-se à apresentação do projeto aos colaboradores, delineando os objetivos, bem como justificar a escolha da metodologia, em razão da dificuldade de compreensão que a maioria dos estudantes tem para entender o que leem, principalmente no que se refere ao texto do gênero charge.

O projeto a ser realizado envolverá primeiramente a leitura de charges, além da leitura tradicional (jornal impresso), capas de revistas, também leitura e produção em meios digitais. Serão desenvolvidas atividades com o objetivo de possibilitar aos participantes, opinar, produzir, e interpretar os discursos, mediante compreensão do processo de geração de sentido e dos efeitos que deste decorrem durante a leitura do verbal e do visual. Todas as atividades de criação desenvolvidas durante o projeto serão postadas na *fanpage do Centro de Ensino Médio Antônio Povoá*, com a finalidade de que demais pessoas tenham acesso e que assim possam postar suas impressões, interpretações e opiniões sobre as atividades realizadas durante o projeto.

Na oportunidade, os colaboradores serão submetidos a um questionário que tem como finalidade verificar os hábitos de leitura e seus conhecimentos acerca do gênero Charge.

As atividades dessa sequência didática estão alicerçadas na teoria da semiótica discursiva proposta por Graimas (2011). Desse modo propõe-se introduzir os alunos no percurso gerativo de sentido a partir dos textos a serem lidos.

Após responderem o questionário, os alunos serão convidados a formarem seis grupos. Cada grupo receberá duas charges, sendo as mesmas para todos. Deverão observá-las e discutir entre os membros do grupo de que se trata a charge. Em seguida algumas questões serão anotadas no quadro para que os grupos tenham um direcionamento. **Que assunto aborda a charge? Que valores conseguem identificar? Qual a mensagem é pretendida pela charge? Que sentidos são gerados? É possível**

¹² Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=9DxPJXkbfmc>

identificar alguma ideologia? Após esse debate será iniciada a leitura da canção Ideologia de Cazuza, em seguida audição do vídeo clip da música. A apresentação do cantor e do compositor será feita através de slides confeccionados a partir de dados bibliográficos recolhidos da internet. Antes, os alunos responderão oralmente se já ouviram falar de Cazuza e Frejat, se já ouviram alguma de suas canções, ou viram alguma citação deles em algum lugar. Também tecerá comentários sobre o estilo musical e denunciativo de suas obras, reiterando o caráter social.

Nessa música, o compositor narra suas próprias impressões do período pós-ditadura, seu desejo de mudança, expondo sua opinião e sensações sobre o país, a política e os artistas que morreram de overdose.

A partir da audição da música serão feitos os seguintes questionamentos: **Você já se sentiu enganado, traído? Nossa sociedade tem inimigo no poder? O Brasil tem algum herói? O que é ser Herói? Você tem ideologia? A quem serve a ideologia? Em alguma situação você já se sentiu em cima do muro? Você considera que viver em cima do muro é perigoso? Por quê? Você precisa de ideologia para viver? Existem pessoas sem ideologia? Que acontecimento marcou o Brasil antes de 1988? Que imagem de Brasil pode ser construída?** Com essas indagações pretende-se levar os alunos a entrarem em contato com o contexto da ditadura e pós ditadura, mas sem mencioná-los ainda. Os alunos serão instigados a responderem de forma oral o que entendem ser ideologia e como a ideologia faz as pessoas acreditarem que são capazes de mudar o mundo. Respostas pontuais serão anotadas no quadro para que ao fim dessa etapa os alunos possam chegar a uma possível e inacabada conclusão.

Atenção especial será à temática da ideologia e da identidade política do país, bem como a diferentes problemas vivenciados (exclusão, preconceito, solidão drogas, etc.).

Um pequeno texto *O que é ideologia*, será distribuído para uma breve leitura, discussão e compreensão da ideia e dos diversos tipos de ideologia. Para complementar e reforçar essa leitura, um vídeo-aula *O que é ideologia* será exibido com objetivo de esclarecer o impacto do fator ideológico na esfera social.

Após a exibição do vídeo, questionamentos orais para verificar a compreensão dos colaboradores acerca da temática.

Do ponto de vista da canção, será dada atenção a questões da interdiscursividade e chamando atenção para o trocadilho (Meu partido é um coração partido), também às múltiplas referências de pessimismo.

Para finalizar, os alunos receberão uma atividade referente à canção *Ideologia* que deve ser respondida e entregue ao mediador para fins de análise.

Ideologia

Cazuza

Meu partido

É um coração partido

E as ilusões

Estão todas perdidas

Os meus sonhos

Foram todos vendidos

Tão barato que eu nem acredito

Ah! Eu nem acredito

Que aquele garoto

Que ia mudar o mundo

Mudar o mundo

Frequenta agora

As festas do "Grand Monde"

Meus heróis

Morreram de overdose

Meus inimigos

Estão no poder

Ideologia!

Eu quero uma pra viver

Ideologia!

Eu quero uma pra viver

O meu prazer

Agora é risco de vida

Meu sex and drugs

Não tem nenhum rock 'n' roll
Eu vou pagar
A conta do analista
Pra nunca mais
Ter que saber
Quem eu sou
Ah! Saber quem eu sou

Pois aquele garoto
Que ia mudar o mundo
Mudar o mundo
Agora assiste a tudo
Em cima do muro
Em cima do muro!

Meus heróis
Morreram de overdose
Meus inimigos
Estão no poder
Ideologia!
Eu quero uma pra viver
Ideologia!
Pra viver

Pois aquele garoto
Que ia mudar o mundo
Mudar o mundo
Agora assiste a tudo
Em cima do muro
Em cima do muro

Meus heróis
Morreram de overdose
Meus inimigos

Estão no poder
Ideologia!
Eu quero uma pra viver
Ideologia!
Eu quero uma pra viver
Ideologia!
Pra viver
Ideologia!
Eu quero uma pra viver

1. Qual a situação retratada pela letra da música?

Sugestão de resposta: Com essa questão pretende-se levar os alunos a perceberem que se trata da desilusão do sujeito enunciativo diante da incredulidade de não poder mudar o mundo, pois teve seus sonhos vendidos por um preço barato. Diante dessa situação, o sujeito da enunciação encontra prazer apenas no sexo e nas drogas. Até seus heróis morreram de overdose.

2. Em sua opinião o que pode levar uma pessoa a se drogar?

Sugestão de resposta: Nesse questionamento deseja-se que os alunos sugiram diversos motivos, entre eles a sensação de impotência em agir e mudar o mundo.

3. A ideia de que ter uma ideologia pode prolongar a vida se confirma na letra da música? Justifique sua resposta.

Sugestão de resposta: Espera-se que os alunos percebam que essa ideia não se confirma. Não ter ideologia significa viver em cima muro, ou seja, sempre indeciso, sem lado. Isso é confirmado nos versos da quinta estrofe.

4. Ao imaginarmos um sujeito enunciativo que teve seus sonhos vendidos querendo uma ideologia para viver e compreender a impossibilidade de mudar o mundo é possível vislumbrar um sujeito frustrado. Identifique os versos que pode confirmar esse percurso.

Sugestão de resposta:

Meus heróis
Morreram de overdose
Meus inimigos
Estão no poder
Ideologia!
Eu quero uma pra viver
Ideologia!
Eu quero uma pra viver

5. **Sigismund Schlomo Freud** mais conhecido como **Sigmund Freud**, foi um médico e criador da Psicanálise; também é conhecido por suas teorias dos mecanismos de defesa, repressão psicológica e por criar a utilização clínica da neurologista psicanálise como tratamento da psicopatologia, através do diálogo entre o paciente e o psicanalista. Freud acreditava que o desejo sexual era a energia motivacional primária da vida humana, conhecida como libido.

- a) Identifique a passagem do texto que faz referência aos estudos de Freud.

Sugestão de Resposta:

O meu prazer
Agora é risco de vida
Meu sex and drugs
Não tem nenhum rock 'n' roll
Eu vou pagar
A conta do analista
Pra nunca mais
Ter que saber
Quem eu sou
Ah! Saber quem eu sou

- b) Qual o sentido dessa passagem, tomando como base os estudos de Freud?

Sugestão de Resposta: Para o sujeito enunciativo nada mais tem razão de ser, nada mais a temer. É preciso fugir de si mesmo para suportar a dor da desilusão.

6. O texto ao se referir ao garoto relaciona-o com a possibilidade de mudar o mundo. No entanto, o garoto se vê em cima do muro. Para você o que significa estar em cima do muro?

Sugestão de resposta: Não se posiciona diante das questões que se apresenta. Prefere não opinar, mas estar sempre a observar.

7. Você tem ideologia? Comente como a sua ideologia tem influenciado no seu viver.

Sugestão de resposta: pessoal.

8. Um dos problemas com as drogas está relacionado a não aceitação do indivíduo, que sofre preconceitos e perseguições. Você já leu ou ouviu algo sobre overdose? Comente.

Sugestão de resposta: A resposta é pessoal, mas o professor pode falar a respeito do preconceito contra usuários de drogas.

- 9- Como você se sentiria se seus heróis morressem de overdose?

Sugestão de resposta: A resposta é particular

Oficina 02 – TEMPO: 02 aulas:

A oficina de numero 02 iniciará com uma retrospectiva da oficina anterior reiterando alguns posicionamentos e conceitos sobre a temática da ideologia desenvolvida a partir da leitura, reflexão e análise da canção Ideologia. . Após esse momento, retornaremos à charge da oficina anterior. Nesse instante os alunos retornarão a mesma composição anterior e os grupos receberão um texto que aborda a questão da ideologia de gênero no país.

Algumas questões serão anotadas no quadro. **O que é gênero? Há ideologias de gênero? Afinal o que é ideologia? Pode haver alguém sem ideologia? É preciso ideologia para viver?**

Realizada a leitura, cada grupo fará uma exposição oral de acordo com os seus conhecimentos acumulados até então. Pontos considerados relevantes serão anotados no quadro e retomados posteriormente.

Após as reflexões, os alunos retornarão às charges. Nesse momento cada aluno terá em mãos as charges para análise. Todos serão convidados a fazer outra leitura, analisar e refletir sobre o assunto ali exposto.

Em seguida será solicitado que cada aluno escreva um parágrafo referente a cada charge, expressando os sentidos gerados a partir das leituras, debates e reflexões realizadas. De forma oral, cada um fará a exposição mediante as análises, sendo antes orientados a falarem como os textos de apoio contribuíram ou não para a geração e emanação de sentidos.

Feito isso, segue próximo momento.

Os alunos serão indagados se sabem ou já ouviram falar de Tema e figuras. **Conhecem a palavra figurativização? O que é tema? O que é figura? O que é discurso?** As respostas serão pontuadas no quadro para em seguida serem retomadas.

Partindo da ótica da semiótica, uma breve reflexão sobre tema e figura será apresentada aos alunos fazendo com que eles percebam as relações que são estabelecidas entre tema e figuras e como essas relações se processam para gerar sentido entre as partes do texto charge. Prosseguindo, os alunos de forma individual, serão convidados a conceituar Tema e figuras.

De volta à charge, retoma com algumas interrogações. **Qual o tema ou temas da charge? Que ideologias estão presentes no texto? Há alguma ideia de preconceito no texto? Qual discurso manifesta o texto? A quem interessa o discurso presente no texto?**

Logo após os comentários, os alunos retornarão ao texto para observar as relações entre temas e figuras e a construção do sentido. Tendo em vista que todos compreenderam esses elementos como constitutivos dos sentidos do texto, cada um compartilhará as impressões e percepções ao findar esse novo olhar.

Para concluir essa oficina, seguirá uma proposta de análise e reflexão de uma atividade com base nas charges. As atividades serão recolhidas para serem analisadas pelo pesquisador e devolvidas em momento oportuno.

Atividade de análise e reflexão – Charge 01

a) A charge sintetiza a polemica em torno da ideologia de gênero. Explique de acordo com suas reflexões em que consiste tal polemica.

2- Após da leitura de ambos os textos, é possível depreender o discurso pretendido pelo chargista? Explique.

3- Que efeitos de sentidos são gerados a partir da expressão “DROGA!”?

4- Que valores são rechaçados e enaltecidos pela charge?

05- Que elementos presentes na charge confirmam a ideologia do chargista?

5- Segundo a charge, o PL que extingue a ideologia de gênero do plano municipal de educação é positivo para quem?

06- Você concorda com a ideia pretendida pela charge? Explique

07- Você acredita que ensinar ideologia de gênero na escola pode interferir na orientação sexual da criança? Explique.

08- Lixo é tudo aquilo que não nos serve mais, tudo que deve ser jogado fora, descartado. Nessa acepção, o discurso promovido pela charge é positivo ou negativo? Explique.

Atividade de análise e reflexão – Charge 02

01- Que efeitos de sentidos são gerados a partir da resposta do político?

02- É possível identificar alguma crítica? Comente

03- A palavra (poder) aparece com destaque. Que efeitos de sentidos podem ser gerados a partir dessa ênfase?

04- A mão do político também aparece com destaque. Para você quais sentidos pretendem enfatizar?

05- Analise a imagem do lixeiro na charge considerando toda a charge e explique quais os efeitos de sentidos ou significados podem ser produzidos.

06- Você concorda com o político? Por quê?

Oficina 03 – TEMPO: 02 aulas:

O início da oficina de número 03 se dará pelo compartilhamento da atividade anterior. A turma em círculo, cada aluno de posse de sua atividade, fará a leitura da primeira questão e a resposta será dada pelo colega à sua direita. Este repetirá a questão a ser respondida pelo colega subsequente. E assim será feito sucessivamente com todas as questões. Ao término, as atividades retornarão para o professor pesquisador.

O momento seguinte será formado seis grupos e cada um receberá uma charge. Aos alunos será solicitado que façam uma leitura da charge, reflitam sobre o assunto ali tratado, discuta em grupo, anotem questões que julguem relevantes, temas, figuras, relação com outros textos, sentidos gerados, valores e ideologias. Realizadas as anotações, cada grupo deverá produzir um pequeno texto refletindo as questões por eles observadas, a ser apresentado à turma por um aluno definido pelo grupo. Antes da leitura do texto, o grupo deverá apresentar a charge aos colegas para que todos possam acompanhar e refletir sobre o texto posteriormente apresentado. Ao fim de cada apresentação, será permitido aos alunos tecerem comentários, acrescentando outras percepções, concordando ou não e trazendo outras possíveis leituras pertinentes às charges.

Após a apresentação, um texto que trata da temática aludida pelas charges será distribuído aos alunos. Estes deverão fazer uma leitura e em seguida comparar com a análise da charge, observando e anotando as contribuições do texto que auxiliaram em possível geração de sentidos antes não percebidos. Assim, cada grupo compartilhará as novas descobertas.

O próximo passo é uma proposta de análise e reflexão a partir de uma atividade referente às charges. Esta atividade será compartilhada em sala de forma que todos possam emitir suas posições e visões ao aprofundarem um pouco mais na leitura desse gênero textual. As atividades serão recolhidas para serem analisadas pelo pesquisador e devolvidas em momento oportuno.

Atividade de análise e reflexão

01- Qual o tema ou temas da charge?

02- Identifique as figuras que emanam das charges.

03- Que ideologias estão presentes no texto? Como são abordadas?

04- Há alguma ideia de preconceito no texto? Comente

05- Qual discurso manifesta o texto?

06- A quem interessa o discurso presente no texto? Explique

07- A charge em análise faz alguma crítica? Quais efeitos de sentidos são gerados a partir da crítica e do humor?

08- A interdiscursividade e a intertextualidade se faz presente na charge? Como esses aspectos põem contribuir para a compreensão e geração de sentidos?

Oficina 04 – TEMPO: 02 aulas – Charges

Ler qualquer gênero textual pressupõe percorrer os três níveis que compõe o percurso gerativo de sentido. Esse percurso conforme Fiorin (2011), trata-se a rigor do plano de conteúdo. Esse plano é veiculado pelo plano de expressão que pode ser de diferentes maneiras: verbal, gestual, pictórico etc.

Partindo dessa ideia e considerando que falar da realidade com crítica, humor e de forma condensada constitui-se o desafio da charge, esta oficina propõe discutir os aspectos que definem esse gênero textual, suas características principais e é claro, fazer leituras autorizadas que subjaz o plano fundamental.

No primeiro momento, os alunos serão desafiados a elaborarem um conceito para Charge. Todos serão convidados a lerem os conceitos por eles elaborados. Em seguida a turma receberá três charges distintas, uma a cada aluno, a ser analisada do ponto de vista ideológico, histórico/cultural e social. Todos os alunos farão uma exposição oral, devendo abordar suas impressões e observações, segundo suas respectivas análises.

Um texto sobre a origem da charge será distribuído, lido e debatido pela turma.

Apos um determinado tempo, será feita uma abordagem sobre o percurso gerativo de sentido sem necessariamente adentrarmos diretamente na teoria junto aos alunos. Breves comentários sobre o nível fundamental, narrativo, discursivo e de manifestação. Com essa abordagem pretende-se instrumentalizar os alunos para o melhor entendimento da análise final da charge, fazendo-os perceber os procedimentos para uma leitura que vá além do que aparentemente se vê.

Os alunos deverão compreender os aspectos globais do texto para perceber as relações entre as diversas partes do texto e integrá-las num todo que seja coerente com as partes; construir relações lógicas e temporais. Aqui, espera-se que o leitor consiga, por exemplo, depreender o tema, ou identificar componentes de um determinado tipo de texto, tal como o problema e solução num texto expositivo; construir categorias ligadas ao gênero, isto é, reconhecer os componentes canônicos do gênero textual charge; e, por fim, deverá perceber as diferentes relações hierárquicas do texto. Deve estar apto a construir relações globais com base nas partes do texto. (KLEIMAN, 2004,p.86)

De posse desse conhecimento, a turma formarão grupos com três componentes. Cada grupo receberá charges iguais e distintas entre grupos, totalizando assim doze charges. Os alunos irão refletir e debater entre si, analisando os sentidos; será solicitado que anotem aquilo que julgarem pertinentes. Assim, deverão produzir um texto dissertativo,

desenvolverão uma leitura mais profunda, atentando-se aos mais diversos aspectos de construção e geração de sentido.

Ao término, cada trio apresentará suas charges à turma e as leituras suscitadas. Pretende-se que observem, percebam a remissão a outros textos, comparem e estabeleçam relação entre as análises, pontos de convergências e divergências, atentando para o porquê dessas situações e as contribuições que cada um pode dar segundo as análises empreendidas e o conhecimento acumulado.

Atividade de análise e reflexão

Produção Textual - Dissertação

O uso do audiovisual constitui-se uma importante ferramenta pedagógica no processo de ensino-aprendizagem. Partindo desse pressuposto, esta oficina tem como objetivos, motivar a participação dos alunos na leitura e produção de vídeos, possibilitando o conhecimento desta linguagem criativa tanto para a expressão de ideias quanto para a produção de conhecimentos e projetos.

Para produzir um vídeo não basta uma câmara na mão e uma ideia na cabeça; varias são as etapas ate o produto final. A produção de um vídeo ou filme depende do processo e das etapas a serem seguidos.

A oficina de numero cinco inicia com algumas indagações que serão colocadas no quadro para que os alunos possam refletir e responder oralmente. **Você vê vídeos sempre? Que vídeos costuma assistir? Já fez algum vídeo? Qual seu objetivo? Conseguiu alcançar seu objetivo? Qual a finalidade dos vídeos? Já desejou fazer vídeo sobre determinado assunto? Já viu vídeos com charges animadas?**

Pretende-se com os questionamentos verificar qual o grau de intimidade dos alunos com essa modalidade de comunicação e suas interpretações sobre os vídeos que geralmente veem.

Serão elencados via data show, o passo a passo para uma boa produção de um vídeo, destacando os principais elementos e instrumentos para a produção. Para isso utilizaremos material produzido pela tv escola e coletado no site <http://zikazero.mec.gov.br/arquivos/anexo2.pdf>.

Em seguida, dois vídeos serão exibidos; o primeiro, **Agora é moda** e o segundo, **Trocando a senha**. Inicialmente espera-se que os alunos possam perceber os elementos antes elencados. No entanto o foco será na compreensão e interpretação da mensagem passada pelos vídeos charges. Também, os alunos deverão observar os sentidos que vão sendo construídos a partir de determinados elementos constitutivos do vídeo.

Para expor suas percepções, convergências e divergências, duas atividade para análise e reflexão serão distribuídas à turma. Espera-se que os alunos estabeleçam relações e percebam como um vídeo podem disseminar discursos e ideologias. As atividades serão posteriormente socializadas em sala.

O momento seguinte será exibido mais dois vídeos charges; o primeiro é o vídeo charge Radicalismo e Intolerância; o segundo, Charge- Dengue, Zica. Os alunos deverão perceber os objetivos pretendidos nessas construções e observar o jogo entre imagens e o interdiscurso, além de verificarem os efeitos de sentidos gerados a partir dessa forma de produção. Em seguida, serão eles os protagonistas desse tipo de construções.

Para finalizar, a turma será dividida em seis grupos assim denominados: Grupo 1 subdividido em A e B, Grupo 2 subdividido em C e D e Grupo 3 subdividido em E e F. Cada grupo receberá uma charge animada, distintas entre si, todas sem áudio quando em língua materna. Cada subgrupo após assistir as respectivas charges previamente definida, produzirá um texto em sala considerando os objetivos e o público a ser atingido. Para isso, as cenas serão recriadas em sala, observando cenário, indumentária e sonoplastia, encenada por cada grupo e respectivamente gravada. Desse modo produzirão seus respectivos vídeos que posteriormente serão por eles divulgados no YouTube e na rede social Facebook. Antes serão compartilhados em sala, abrindo espaço para que todos ao fim de cada exibição possam expressar opiniões, sugestões, impressões e pretensões sobre a produção e os sentidos que foram gerados.

Atividade – Análise e reflexão – Vídeo 01 – Agora é moda

01- Ao visualizar a charge animada **Agora é moda**, reflita sobre a criticidade presente, analise e elabore um texto abordando os principais aspectos e efeitos de sentidos gerados pela charge.

02- A mãe sentiu-se traída pela filha. Você concorda? Explique.

03- Pode-se verificar claramente que há divergência entre as personagens. Que sentidos podem ser atribuídos a tal divergência?

04- Você já ouviu falar em Miami? Que sentidos você consegue atribuir à figura Miami nesse contexto?

05- Todo discurso é ideologicamente marcado. Que ideologia você consegue perceber no discurso da personagem de primeiro plano?

06- Cite os principais temas levantados pelo vídeo.

07- Que sentimentos podem ser gerados a partir da cena observada?

Análise e Reflexão - Vídeo 2 **Trocando a senha**

01- No vídeo, o que mais chamou sua atenção? Explique.

02- Que relação se estabelece entre a esposa, o marido e a filha?

03- A charge produz inúmeros efeitos de sentidos. O vídeo em análise objetiva criticar certos comportamentos. Identifique esses comportamentos e os sentidos críticos gerados pela charge.

04- A partir da geladeira enquanto figura os mais diversos sentidos e temas podem ser gerados. Diversos e variados são os discursos suscitados. Assim sendo, explique a relação cadeado- Geladeira.

05- Há humor na charge animada? Em caso de afirmativo explique como o humor se processa.

06- É possível perceber contradição no discurso do pai? Explique.

07- Você concorda com a estratégia adotada pela mãe? Por quê?

08- O uso da internet amplia a cada dia. Entre os adolescentes, a internet é algo quase que indispensável. No entanto, são muitos os problemas causados com o uso abusivo. Nesse sentido, comente como podemos conciliar o uso da internet e as atividades do dia a dia sem prejuízos a nós.

09- O verbal e o visual lado a lado ampliam as possibilidades de geração de sentido(s). No entanto, muito das vezes o verbal direciona o olhar do leitor/ouvinte numa tentativa de fazer com que este não estabeleça através de determinados detalhes das imagens outros possíveis sentidos, restringindo assim outras leituras. Para você, qual seria os possíveis objetivos dessa restrição?

10- Ler o visual não é tarefa fácil, precisa antes estar atento às multiplicidades de imagens que se sobrepõem na construção da mensagem a ser veiculada. Nesse sentido, considerando o vídeo, discorra sobre como o visual pode ajudar na geração de sentido.

Oficina 05– TEMPO: 02 aulas:

Historias em Quadrinhos e Tirinhas

A terceira oficina será ministrada utilizando as historias em quadrinhos e as tirinhas, gêneros textuais construídos pelos mais diversos recursos expressivos em que a linguagem é conjugada entre imagem e palavra, propiciando entretenimento e diversão com a leitura; podem também proporcionar o aprendizado de outros conteúdos escolares relativos à filosofia, geografia ciências e, principalmente, conteúdos e habilidades relativos à arte, língua materna e estrangeira.

Por apresentar um caráter lúdico e artístico, as Historias em Quadrinhos podem contribuir para o desenvolvimento de capacidades envolvidas na leitura desses e de outros textos multimodais ou sincréticos. Geralmente, os balões apresentam uma linguagem coloquial e econômica, próxima da linguagem utilizada em sites de bate papo, redes sociais e twitter.

A escolha pelas historias em Quadrinhos para esta oficina se fez considerando o fato de ter esse gênero um grande potencial de mobilização junto aos alunos. Outro fator de influencia foi à leitura de HQs e, sobretudo, a produção de HQs que demandam uma atitude protagonista por parte dos alunos.

Inicialmente algumas questões serão anotadas no quadro. **Você já leu Historias em Quadrinhos? Quais as características das Historia em Quadrinhos? O que tornam as Histórias em Quadrinhos interessantes? Você conhece ou já ouviu falar do programa HagáQuê? Por que ler historias em Quadrinhos é importante? Você conhece algum autor de historias em quadrinhos?** Os alunos responderão de forma oral esses questionamentos, sendo que as posições consideradas importantes serão listadas no quadro para melhor percepção e entendimento dos alunos. Em seguida será exibido um slide sobre as HQs e suas principais características.

Posteriormente, os alunos receberão uma cópia de 02 (duas) tirase – Tira 01 e Tira 02 e também uma Historia em Quadrinhos (esta para casa). Será solicitado que todos leiam em silencio. Os alunos serão orientados a atentarem-se às características estudadas, também ao espaço, tempo e cenário. Espera-se que os alunos percebam a relação intertextual que se estabelece entre os textos e no próprio texto. Uma atividade de interpretação e compreensão referente às tirinhas será aplicada. Antes, todos terão a oportunidade de conhecer um pouco sobre a vida e a obra de Mauricio de Sousa por meio da leitura de uma breve biografia. Para finalizar, as respostas serão socializadas de modo que os alunos

possam expor suas impressões e percepções em ambos os textos. As atividades serão recolhidas e posteriormente devolvidas.

A análise e a reflexão da história em quadrinho ficará para a próxima oficina. Aos alunos serão solicitados que façam uma leitura mais atenta da HQs em casa, observando o encadeamento dos acontecimentos, como eles se encaixam e os sentidos que vão sendo gerados durante o percurso de leitura.

Atividade

Leia a tira 01 e responda



Copyright ©1999 Mauricio de Sousa Produções Ltda. Todos os direitos reservados.

6285

Análise do texto

01- Qual o tema da tira?

02- Há humor na tira? O que desencadeia o humor? Por quê?

03- A reação do porquinho com a presença de Cascão foi imediata. Como você explica essa reação?

04- A indagação do porquinho leva Cascão a duas possíveis respostas. Quais?
Explique o sentido de cada uma delas.

05- Explique o que teria motivado Cascão a se juntar aos porquinhos?

06- Ao questionar Cascão, qual a possível resposta o porquinho espera?

07- Que sentimento fez com que Cascão se juntasse aos porquinhos?

08- Explique qual a relação do nome Cascão com o personagem Cascão.

09- Explique o que movimenta o lobo em direção aos “porquinhos”?

10- Considerando o desejo do lobo e o desejo dos “porquinhos”, identifique elementos que considere opostos.

11- Que sentido gera a presença de Cascão junto aos porquinhos? Que elementos contribuíram para isso?

12- Em momentos de perigo, você agiria como Cascão? Por quê?

13- A presença do lobo remete a outra historia infantil. Qual?

14- O querer do lobo vai de encontro ao querer dos 'porquinhos'. Explique.

15- Considerando o (SIM) como resposta de Cascão à indagação do porquinho, reelabore a tira de modo que o porquinho concorde com a presença de Cascão.

-

Atividade – Tira 02

Leia e responda



<http://fotografia.folha.uol.com.br/galerias/41627-charges-fevereiro-de-2016#foto-588701>

01- Ao analisar a tira é possível identificar o espaço? Cite

02- Todo crime deve ser investigado. Para você esse será? Por quê?

03- Que sentidos podem ser depreendidos das leituras do ultimo quadrinho?

04- Para você o que levou o escrivão a tomar tal atitude verificada no ultimo quadro?

05- Que ideologia prevalece nesse tipo de situação? Isso é comum?

Oficina 06 – TEMPO: 02 aulas:

Historia em Quadrinho – HQ

A quarta oficina dará continuidade ao trabalho proposto e desenvolvido na oficina anterior.

Os alunos farão uma apresentação da HQ, expondo a experiência da leitura realizada em casa, voltando-se para o interior do texto, observando aspectos que se referem ao estilo de escrita do autor, com associações entre ações e digressões metalinguísticas sobre o ato de escrever e sobre o texto escrito.

Nessa fase, indagaremos oralmente a respeito das possíveis interpretações dos alunos, dando um tempo para que, em duplas, conversem sobre suas impressões. Cada aluno deverá questionar seu colega de dupla sobre o que mais o chamou atenção na leitura. Depois dessa conversa, pediremos aos alunos que elaborem um parágrafo dizendo em que a opinião deles acerca do texto lido assemelha-se ou diverge da leitura do colega. Em seguida, exporemos oralmente para turma. Depois que todos falarem, discutiremos os possíveis sentidos da HQ. Pretende-se que nesse momento os alunos possam perceber o percurso narrativo de cada personagem, a linearidade e não linearidade, a interlocução entre os personagens, suas características, diferenças, semelhanças, protagonismo, antagonismo, valores e a ideologia que permeia a narrativa.

Findadas essas reflexões, os alunos receberão duas atividades; uma composta de cinco questões referente a HQ que fora lida; outra será uma HQ em que deverão produzir diálogos a partir da observação dos quadros que estarão com os respectivos balões vazios. Também deverão observar e perceber que a própria disposição dos quadros e como as imagens direcionam o percurso a ser seguido pelos personagens. Ao término e em círculo, refletiremos as respostas da primeira atividade e a segunda será compartilhada de modo que todos leiam para todos as histórias produzidas.

A etapa que segue, os alunos receberão a mesma HQ da atividade realizada, agora com os textos originais. Será solicitado que façam a leitura e comparem com o texto escrito por eles, percebendo semelhanças, diferenças, fatos e contexto, na tentativa de compreendê-los e explica-los como tudo que foi observado é possível. Os alunos deverão ainda produzir um pequeno texto expondo tais diferenças e semelhanças de modo que consiga externar tudo aquilo que lhes chamaram atenção nesse comparativo.

De forma oral, os alunos socializarão suas conclusões com breve intervenção ao final por parte do pesquisador. Em seguida, os contos Alô Alô e Será o Bedito, respectivamente de Moacyr Scliar e Mario de Andrade, serão distribuídos a cada aluno para que façam

uma leitura silenciosa, observando as figuras, os temas, o encadeamento das ideias, possíveis digressões espaços, tempo, cenário e a(s) ideologia(s) presente(s). Os alunos serão instigados a responderem algumas questões orais sobre os contos. Após esse momento, serão convidados para o Laboratório de informática, onde, de acordo com a leitura devem escolher um conto dos contos e assim dando asas à imaginação, construirão suas próprias HQs utilizando o programa Hagáquê. Todas as produções serão expostas no mural da escola e publicadas na fanpage do Centro de Ensino Antônio Povia para que todos possam posteriormente comentar e assim deixar suas impressões e percepções.

Atividade HQ Rolo – Para Impressionar.

01- De acordo com sua leitura, há relação entre o título e a narrativa? Explique.

02- Nessa narrativa, Rolo se lança ao mar com um propósito. Qual? De acordo com sua análise e reflexão, descreva como Rolo pretende alcançar seu intento.

03- Rolo demonstra alguma preocupação? Caso a resposta seja positiva, explique como você chegou a essa conclusão.

04- – No décimo quadrinho, Rolo aparece com uma determinada fisionomia. Analise e descreva quais efeitos de sentidos podem ser gerados.

05- Ao sair da água, Rolo vai em direção à mulher fazer certa cobrança. O que ele esperava?

06- A mulher observava o desempenho de Rolo na água? Justifique.

07- A que se refere a expressão da mulher no décimo terceiro quadrinho? Explique como você chegou a essa conclusão?

08- A palavra *aquilo* aparece no décimo quarto quadrinho. A que Rolo se refere quando a utiliza?

09- Ao analisar a narrativa, informe como a mulher consegue ver Rolo como alguém talentoso.

10- Que valores são possíveis depreender nessa relação?

11- É possível definir o desejo da mulher e de Rolo? Explique o desejo de ambos?

12- Que elementos da narrativa comprovam a ideia da mulher ser uma idealizadora, romântica, sonhadora?

13- Que valores podemos atribuir a Rolo? E a mulher?

14- A façanha do Rolo ficou invisível. Explique.

15- Que elemento faz a mulher ver Rolo como alguém de talento? Por que isso foi possível?

16- Podemos dizer que Rolo é um estrategista na arte de conquistar mulher? Explique.

17- No último quadro, o propósito de Rolo se confirma? Explique.

18- Você agiria como o Rolo para conquistar uma mulher? Por quê?

19- A visão sobre as mulheres há muito tempo vem se transformando. No entanto, nessa narrativa, predomina ainda uma determinada visão ideológica que reforça tal comportamento. Comente sobre essa ideologia e como essa ideia podem interferir no processo de independência da mulher.

20- Em algumas regiões do Brasil a palavra rolo gera determinados sentidos a depender do contexto. Pesquise-os e relacione ao personagem de igual nome e ao contexto da referida narrativa.

21- Retire da HQ algum trecho que possa provar ser Rolo um galanteador.

O desenvolvimento do processo de leitura depende de uma série de procedimentos a ser seguidos. Durante esse processo alguns desses procedimentos devem ser observados, são eles: a organização textual e os mecanismos enunciativos de produção e recepção. Desse modo, a teoria semiótica procura examinar esses procedimentos para explicar o sentido do texto a partir de um minucioso exame do plano do conteúdo.

A sexta oficina tem como objeto de trabalho a leitura de capas de revistas. Para essa leitura, elementos endógenos e exógenos serão considerados. Isso significa que num primeiro momento os alunos não precisarão ter conhecimentos aprofundados sobre o panorama sócio histórico da época em que a capa foi elaborada, mas o mesmo não valerá quando se tratar dos elementos exógenos.

Para essa oficina foram selecionadas cinco capas da revista, sendo 04 (quatro) revistas Veja e 01 (uma) Carta Capital, todas publicadas em 2016 entre os meses janeiro a junho. Inicialmente os alunos serão indagados sobre: **Vocês conhecem alguma revista de grande circulação? Vocês leem alguma revista? O que faz vocês escolherem as revistas? Vocês observam a capa das revistas? A capa de uma revista pode interferir na escolha do leitor? Você considera uma capa de revista atraente? O que faz uma capa de revista ser atraente?** De acordo com as respostas, pontos relevantes serão anotados no quadro e reavaliados posteriormente.

Em seguida os alunos receberão uma diversidade de revistas. Cada um deverá observar e tentar fazer uma breve leitura de tudo o que se faz presente na capa, atentando-se ao jogo visual/verbal. Nesta etapa, os alunos serão orientados a buscar alguma relação entre o texto escrito e as imagens, remissão a outros textos e as cores e ângulos de abrangência. Cada aluno deverá falar sobre suas impressões e percepções, despertando-os para a experiência estética, estimulando a imaginação e a análise crítica, tanto na recepção quanto na produção textual.. Para isso, seis questões serão colocadas no quadro para que os alunos possam analisar e refletir, **O que mais chamou sua atenção nessa capa? Você percebeu algo de apelativo na capa? Comente. Que elementos de fora você conseguiu identificar? Há alguma relação entre o texto em destaque e a imagem? Comente. Que sentidos você consegue atribuir a essa capa? Qual a intenção dessa capa?**

Em círculo, cada aluno fará a apresentação a partir dos questionamentos sugeridos. Sempre que possível, o professor fará e permitirá a interferência dos outros alunos.

A próxima fase, será a análise das cinco capas de revistas previamente selecionadas. A turma será dividida em cinco grupos. Cada grupo receberá uma revista em que a capa

deverá ser lida de maneira mais profunda e discutida pelo grupo. Posteriormente uma atividade será distribuída. No entanto, esta será depois de um determinado tempo. Ao termino da atividade, cada grupo fará uma breve exposição sobre a capa analisada e socializará suas leituras a partir da atividade realizada.

Para fechar esse momento, os alunos serão convidados a pensarem sobre a possibilidade de terem suas próprias revistas. Como atividade final, considerando o momento atual, os alunos deverão pensar e desenvolver o nome e a capa de suas supostas revistas. Para isso será distribuído papel, lápis de cor e canetas coloridas As capas serão compartilhadas pela turma e expostas no mural da escola como uma possibilidade de ser efetivada pelos alunos com o apoio da escola.

Atividade – Oficina 06

01- Há alguma relação entre o título e a imagem da capa? Explique.

02- Que elementos contribuem para estabelecer essa relação?

03- Que efeitos de sentidos são gerados a partir dessa junção entre verbal e visual?

04- Sem as imagens teríamos os mesmos efeitos? Por quê?

05- Como as imagens contribuem na geração de sentidos e verdades?

06- Você consegue perceber algum dialogo com outros textos. Comente.

07- Cada detalhe é pensado para desencadear no leitor determinadas posições e posturas. Assim sendo, como você reage a essa capa?

08- Todo texto verbal/visual trazem inúmeras informações implícitas por meio das quais permite-nos as mais diversas inferências. Assim, que informações são possíveis depreender para além da capa?

09- A luz, a cor, a linha, o ponto, o movimento, o tom, a direção, a dimensão, o ângulo, a textura, a escala e a forma são elementos que constituem e interferem na geração de sentidos? Explique como isso é possível.

10- Que elementos culturais são evocados pela capa?

11- A mensagem a ser transmitida deve sugerir inúmeros sentimentos. A partir de suas percepções e observações, aponte os sentimentos sugeridos pelas imagens e como eles podem criar efeitos de verdades e influenciar na persuasão ao leitor.

12- A linha editorial da revista segue uma determinada ideologia. Segundo suas análise, reflexões e percepções, comente sobre a ideologia da revista, apontando seu caráter positivo ou negativo junto aos leitores.

13- As imagens podem ser compreendidas em qualquer parte do mundo. Com a globalização, a imagem passou a ser amplamente utilizada principalmente na publicidade de modo geral. Por ser polissêmica, a imagem consegue apresentar acontecimentos e informar, ao mesmo tempo busca seduzir, argumentar e convencer. Segundo sua análise, as capas das revistas deixa claro sua função? Qual?

14- Há alguma denuncia? Comente

A oficina de numero 08 finaliza o projeto com a leitura, reflexões, análises e produção de charges.

Para iniciar, alguns questionamentos orais sobre a função e o poder das charges no nosso cotidiano. **Você considera as charges importantes? Há charges mais importantes que outras? Que tipo de mensagem as charges podem transmitir? Como o visual pode convencer? Por que ultimamente o visual tem ganhado ainda mais espaço?**

Em seguida cada aluno receberá 03 (três) charges, todos sobre a exploração do trabalho infantil, enumeradas em charge 01, charge 02 e charge 03, coletadas em sites da internet. Após um determinado tempo analisando e refletindo sobre os assuntos tratados, cada um deverá produzir um paragrafo sobre as mensagens pretendidas por cada charge.

Espera-se que a essa altura os alunos consigam depreender muito além das charges em primeiro plano, atentando à intertextualidade, cultura, momento histórico e ideologias, Para socializar, os alunos em circulo apresentarão as charges e suas respetivas leituras de forma oral para que todos tomem conhecimento das análises e reflexões realizadas pelo colega, abrindo espaço para intervenção dos mesmos ao fim de cada apresentação.

No segundo momento, uma charge será lançada via Data Show. Os alunos observarão e farão reflexões a partir de questões pontuadas no quadro que os auxiliem numa pré-análise. **O que sobressai no desenho? Qual contexto essa charge se aplica? Há humor, criticidade? Qual sua finalidade? Qual a ideia defendida?**

Nesse instante os alunos poderão opinar, divergirem, convergirem, atentar-se aos aspectos superficiais e profundos que suscitam a charge, evocarem todo o conhecimento ate então alcançado para ler de outros ângulos.

Posteriormente, a turma será dividida em seis grupos e cada grupo receberá um exemplar do jornal Folha de São Paulo. Os alunos deverão folheá-lo, localizar a charge e identificar qual sessão estar publicada. Farão uma leitura e análise da charge observando os aspectos anteriormente trabalhados. Para isso, um pequeno questionário norteará a análise a ser realizada. Após análise, os alunos serão levados ao LABIN para uma visita ao site do jornal folha de São Paulo. Os alunos serão informados de que existem inúmeros sites e blogs que trabalham com a charge e que basta uma simples pesquisa para navegar em diversos desses sites. Essa etapa é necessário para que os alunos possam perceber diferenças e semelhanças entre o jornal impresso e o virtual, principalmente a quantidade de charges e textos que poderão ter acesso via internet.

Ao retornar à sala alguns questionamentos sobre corrupção, internet, ditadura. **O que é corrupção? Quais os maléficos da corrupção para a sociedade? Quem mais perde com a corrupção? A internet deve ser limitada? Por quê? O que é privacidade na rede? A rede é segura? Quais os pontos positivos e negativos da internet? Afinal o que foi a ditadura? Ainda há algum resquício da ditadura em nossos dias? Quais tipos de tortura você conhece? Você sabe o que censura? Quanto custa a liberdade? Por que merecemos ser livres? O que é liberdade?** Após esse debate, cada aluno receberá a copia de dois textos informativos sobre o marco cível da internet; também assistirão a dois vídeos sobre corrupção e dois sobre a ditadura militar do Brasil. Os textos serão lidos e debatidos, assim como os vídeos após a visualização.

Em seguida, reunidos em grupos, os alunos receberão três charges numeradas referentes aos três conteúdos lidos. Pretende-se que façam uma análise profunda das charges, atentado ao contexto sócio-cultural e aos sentidos gerados a partir das leituras e do conhecimento prévio do mundo. Os alunos farão uma breve apresentação oral sobre suas análises e percepções para toda a turma. Uma atividade que englobe as três charges será distribuída para que os alunos possam escrever sobre suas reflexões e percepções. Também será solicitado que escolham uma das charges e a partir das análises e reflexões suscitadas produzam uma charge seguindo a mesma linha temática adotada pelo texto chargístico ao qual adotou como referência.

Para finalizar, será proposto aos alunos que produzam outra charge a partir de um determinado acontecimento, alertando-os que os desenhos nem sempre precisam referir a pessoas. Para isso todos receberão um texto verbal que discuta previamente o assunto determinado. Podem usar a imaginação e criar personagens que de alguma maneira possam explicitar de maneira crítica e com humor ou não, sua posição no mundo.

As charges produzidas serão socializadas e debatidas em sala. Em seguida serão expostas no mural da escola e publicadas em uma rede social pelos próprios alunos. Espera-se com isso que os alunos compreendam a necessidade de aprofundar o conhecimento no sentido de poderem interpretar, produzir textos e publicá-los. Isso os fará perceber a importância de cultivar ainda mais a busca por mais conhecimento e aprimorar as técnicas de aquisição.

Atividade

01- Após suas leituras, aponte o temas ou os temas das charges em estudo.

02- A que período da historia se refere a charge numero 01?

03- O tapete tem uma função específica. Nesse caso, para que serviu o tapete? Voce concorda?

04- A cor vermelha cria determinados efeitos de sentidos. Aponte-os.

05- A partir da analise da charge 01, descreva suas percepções acerca do regime vigente à época.

06- A charge número 02 aparece uma gaiola. O que ela simboliza?

07- Que elementos da charge nos permite falar em liberdade?

08- Que sentidos podem ser gerados a partir do céu límpido?

09- Eduardo Cunha é acusado de ter recebido milhões de dólares em suas contas na Suíça. Assim, qual relação da resposta de Cunha com os fatos mencionados na charge 03?

10- “Sambar na cara da sociedade como sempre”. Quais efeitos de sentidos podem ser depreendidos dessa expressão?

11- Descreva a relação entre o título e o conteúdo da charge.

12- Que sentimentos é possível depreender da fala do Cunha nessa Charge? Como você percebeu?

13- A que terra se refere a charge numero 04?

14- Em sentido denotativo **manobra** significa mudar de direção. Na charge em análise, quais efeitos de sentidos emanam desse vocábulo?

15- A construção da charge 05 se faz a partir de outro texto bastante conhecido. Você consegue identifica-lo. Cite-o

16- Ao analisar a fisionomia da presidenta retratada na charge, quais efeitos de sentidos podem ser sugeridos?

17- Observe a presidenta no canto, sua fisionomia, os relógios, o título. Que ideologia pretende-se passar com essa imagem?

18- A charge 06 trata-se de uma oposição. Identifique –a.

19- Que efeitos de sentidos podem ser gerados a partir da mensagem levada pelo pombo?

20- Qual evento nos remete a imagem do pombo?

21- Quais sentidos podem ser sugeridos quando do recebimento da mensagem? Explique.

22- Que sentimentos essa charge pode gerar e desencadear nos contribuintes?

23- Que sentidos podem ser gerados a partir da charge intitulada O novo presidente/

24- Explique por que o novo presidente não consegue se vê no espelho?

25- O espelho reflete apenas a faixa. Como você interpreta essa situação?

26- As charges retratam as mais diversas situações do cotidiano de forma crítica e por vezes com boa dose de humor. Identifique e comente a crítica da charge 08.

27- Identifique os temas da charge 08.

28- Que sentidos você consegue atribuir ao vocábulo *dançar* no contexto da charge 08

29- A expressão **quadrilha** se reveste de inúmeros sentidos. Na charge 08, que sentidos são gerados a partir desse vocábulo?

30- Qual seria a primeira leitura considerando o título da charge 08?

31- Podemos afirmar que existe alguma crítica na charge 08? Comente.

32- A charge 08 satiriza uma determinada prática no Brasil. Identifique-a e comente.

33- **Quadrilha, Brasil e dançar** aparecem com destaque na charge 08. Comente sobre a provável intenção do autor.

34- Ao analisar a charge 09, o que te chamou mais atenção? Por quê?

35- Identifique os problemas expostos na charge 09.

36- Qual tom assume essa charge/

37- 12 de outubro comemora-se o dia da padroeira do Brasil e o dia das crianças. De acordo com a charge é possível afirmar que temos muito o que comemorar nesse dia? Por quê?

38- O efeito de sentido da charge é provocado pela combinação de informações visuais e recursos linguísticos. No contexto da ilustração é possível fazer inferências a partir da frase proferida pelo menino? Que elementos visuais podem contribuir?

39- Ao analisar e refletir sobre a charge, apresente o principal objetivo da mesma.

40- Há humor nessa charge? Comente.

ANEXO 2

Centro de Ensino Médio Antônio Povoá

Professor-pesquisador: Jailton Alves Pereira

Turma : 33.01 3ª Série do Ensino Médio

Aluno (a): _____

Sexo: ()M ()F Idade: _____ Data____/_____/_____

QUESTIONÁRIO PARA OS ALUNOS SOBRE LEITURA DE CHARGES EM JORNAIS
IMPRESSOS E NA INTERNET

QUESTÃO 1

Você gosta de ler?

() não () sim

Justifique sua resposta

Questão 2

Se você gosta de ler, que tipo de leitura mais aprecia?

() Charges

() Historia em quadrinhos

() romance

() contos

() poemas

() crônicas

() revistas e jornais impressos

() notícias em sites da Internet

() outros. Especifique: _____

Questão 03

O que são *Charges*?

Questão 04

Para você qual a finalidade das *Charges*? Pode assinalar mais de uma opção.

- provocação e comoção
- Criticar e ou ironizar determinada situação
- Defesa de uma ideia
- Ridicularizar
- causar efeito de humor

Questão 5

Você já viu ou leu charges fora de situações escolares?

- Sim
- Não

Questão 6

Você lê regularmente jornal impresso ou *online*? Em caso positivo, qual(is) seria(m)?

Questão 7

Que mais o motiva a ler jornais?

- indicação de um amigo
- Atividade escolar
- outro motivo _____

Questão 8

Você acha fácil entender as charges? Comente.

Ideologia

Cazuza

Meu partido

É um coração partido

E as ilusões

Estão todas perdidas

Os meus sonhos

Foram todos vendidos

Tão barato que eu nem acredito

Ah! Eu nem acredito

Que aquele garoto

Que ia mudar o mundo

Mudar o mundo

Frequenta agora

As festas do "Grand Monde"

Meus heróis

Morreram de overdose

Meus inimigos

Estão no poder

Ideologia!

Eu quero uma pra viver

Ideologia!

Eu quero uma pra viver

O meu prazer

Agora é risco de vida

Meu sex and drugs

Não tem nenhum rock 'n' roll

Eu vou pagar

A conta do analista

Pra nunca mais

Ter que saber

Quem eu sou

Ah! Saber quem eu sou

Pois aquele garoto

Que ia mudar o mundo

Mudar o mundo

Agora assiste a tudo

Em cima do muro

Em cima do muro!

Meus heróis

Morreram de overdose

Meus inimigos
Estão no poder
Ideologia!
Eu quero uma pra viver
Ideologia!
Pra viver

Pois aquele garoto
Que ia mudar o mundo
Mudar o mundo
Agora assiste a tudo
Em cima do muro
Em cima do muro

Meus heróis
Morreram de overdose
Meus inimigos
Estão no poder
Ideologia!
Eu quero uma pra viver
Ideologia!
Eu quero uma pra viver
Ideologia!
Pra viver
Ideologia!
Eu quero uma pra viver

Emenda exclui termo 'ideologia de gênero' do Plano Municipal de Educação

Emenda modificativa foi apresentada nesta segunda-feira, na Comissão de Legislação e Justiça da Câmara.

22/06/2015 16:53h - Atualizado em 22/06/2015 19:34h

Nesta segunda-feira (22), a Comissão de Legislação e Justiça da Câmara Municipal de Teresina apresentou uma emenda modificativa ao projeto de lei nº 136/2015, da Prefeitura de Teresina, que dispõe sobre o Plano Municipal de Educação.

A emenda propõe a retirada do termo "ideologia de gênero" do texto original do PL, que define diretrizes, metas e objetivos para a educação municipal no prazo de 10 anos.

Os críticos à inclusão do termo nos planos de educação dos municípios e Estados alertam que isto pode influenciar negativamente na formação das crianças, induzindo-as a seguirem um comportamento que não teriam de forma espontânea, caso não fossem submetidas a esta ideologia.



Por outro lado, os defensores do termo consideram que ensinar "ideologia de gênero" às novas gerações é um primeiro passo para por fim a preconceitos tão comuns na sociedade, com destaque para a homofobia e o machismo.

A vereadora Teresa Britto (PV), relatora do projeto de Lei que institui o Plano Municipal de Educação em Teresina, é contra o uso do termo.

Emenda foi assinada por seis vereadores, incluindo Teresa Britto, que é relatora do projeto de lei (Foto: Ascom)

“Esse termo foi incluído de forma arbitrária pelo Ministério da Educação e repassada ao Distrito Federal, estados e municípios, mesmo contra a decisão do Congresso Nacional, que rejeitou a inclusão do termo ideologia de gênero. Não estamos discutindo orientação sexual, mas a definição do ser humano e a educação familiar na vida da criança, que inicia em casa e se estende para a escola”, comenta Teresa Britto.



Por outro lado, a vereadora Rosário Bezerra (PT) defende a manutenção do termo no Plano Municipal de Educação. "Esses planos foram elaborados a partir de uma série de conferências e debates que ocorreram em todo o País, e cujos resultados estão em sintonia com as demandas apresentadas pela sociedade contemporânea, onde não há mais espaço para nenhum preconceito, seja ele religioso, de gênero, de cor da pele ou de orientação sexual. Eu sou católica apostólica, mas respeito todas as outras crenças - os evangélicos, os espíritas, as religiões de matriz africana, os muçulmanos, enfim. E defendo o termo ideologia de gênero porque entendo que ele não vai destruir a família, como alguns dizem. Na realidade, esse termo foi criado para defender as variadas configurações familiares, incluindo a tradicional, formada por pai, mãe e filhos, e também as mais modernas, com pais e mães que se separaram e formaram novas famílias, ou mesmo com dois pais e duas mães", defende Rosário.

Outros parlamentares, como Rosário Bezerra, são favoráveis ao uso do termo ideologia de gênero no Plano Municipal de Educação (Foto: Marcela Pacheco / Arquivo O DIA)

Além da vereadora Teresa Britto, assinaram a emenda ao projeto o líder do prefeito na Câmara, vereador José Ferreira (PSD), a presidente da Comissão de Educação, Celene Fernandes (SD), e os vereadores Edvaldo Marques (PSB), R. Silva (PP) e Tiago Vasconcelos (PSB).

A derrocada das ideologias abala a dicotomia direita-esquerda.

Posted on novembro 3, 2015 by Tribuna da Internet

Carlos Newton

Temos abordando aqui na *Tribuna da Internet* o fenômeno da derrocada das ideologias, mediante a progressiva extinção da dicotomia entre direita e esquerda. Esta situação já é uma realidade concreta nos países nórdicos, que adotaram um regime misto de capitalismo e socialismo para conseguir chegar a uma situação satisfatória em termos de desenvolvimento social, que é tão importante quanto o crescimento econômico, para evitar que se mantenha uma divisão da sociedade em muitas castas, com enorme distância entre os maiores e os menores salários, como ainda ocorre na grande maioria das nações. Não existe polêmica a respeito dos excelentes resultados obtidos pelos países nórdicos com este democrático regime misto de capitalismo e socialismo, porque se trata de fatos incontestáveis em termos de qualidade de vida, com atendimento adequado em educação, saúde, habitação e emprego, que resultam em evolução também da segurança pública, com baixíssima existência de criminalidade.

Aqui no Brasil, ainda estamos muito longe de atingir este desenvolvimento socioeconômico. Pelo contrário, nossa classe política insiste em manter as diferenças sociais, como se fosse possível manter eternamente a convivência entre a miséria absoluta e a riqueza total. Mas esta mistura não pode existir, é como água e óleo, e o resultado sempre é uma situação explosiva em termos de criminalidade, fato incontestável nas grandes cidades do país inteiro.

LIBERDADE DE DISCUTIR

Essa dolorosa realidade brasileira nos castiga e faz com que persista aqui a dicotomia entre direita e esquerda, com cada facção culpando a outra pelas mazelas do país. Esta divisão política demonstra ser cada vez mais artificial, embora pelo mundo inteiro continuem a existir adeptos de todo tipo de tendências ideológicas radicais, como comunistas, nazistas, fundamentalistas e até racistas, porque o ser humano é mesmo cheio de defeitos.

Aqui na *Tribuna da Internet* fazemos um esforço permanente para que essa discussão ideológica se trave em alto nível, para que se consiga deixar o radicalismo de lado, na busca de caminhos que possam ser trilhados por nosso país.

Muitos comentaristas e leitores não aceitam esta abertura, tentam forçar que suas idéias prevaleçam, em detrimento das demais. Alguns ficam revoltados e até abandonam o blog, mas depois acabam voltando normalmente, pois o espaço não pertence a ninguém e está aberto a todos, desde que não haja ofensas. Muitos voltam sob pseudônimos, o que é um erro, pois cada um de nós deve se orgulhar de seus ideais, mas sempre concedendo aos demais o direito de divergir. Não é fácil, mas vamos perseguir sempre esses objetivos.



Mauricio de Sousa

Mauricio de Sousa nasceu no Brasil, numa pequena cidade do estado de São Paulo, chamada Santa Isabel. Foi em outubro de 1935.

Seu pai era o poeta e barbeiro Antônio Mauricio de Sousa. A mãe, Petronilha Araújo de Sousa, poetisa. Além de Mauricio, o casal teve mais três filhos: Mariza (já falecida), Maura e Marcio.

Com poucos meses, Mauricio foi levado pela família para a vizinha cidade de Mogi das Cruzes, onde passou parte da infância. Outra parte foi vivida em São Paulo, onde seu pai trabalhou em estações de rádio algumas vezes.

Suas primeiras aulas foram no externato São Francisco, ao lado da Faculdade, no centro de São Paulo. Mas depois continuou estudos no primário e no ginásio, dividindo-se entre as duas cidades.

Enquanto estudava, trabalhou em rádio, no interior, onde também ensaiou números de canto e dança.

E, para ajudar no orçamento doméstico, desenhava cartazes e pôsteres. Mas seu sonho era se dedicar ao desenho profissionalmente.

Chegou a fazer ilustrações para os jornais de Mogi. Mas queria desenvolver técnica e arte. Para isso, precisava procurar os grandes centros, onde editoras e jornais pudessem se interessar pelo seu trabalho.

Pegou amostras do que já tinha feito e publicado e dirigiu-se para São Paulo em busca de emprego. Não conseguiu. Mas havia uma vaga de repórter policial no jornal Folha da Manhã. E Mauricio fez um teste para ocupar a vaga. E passou.

Ficou 5 anos escrevendo reportagens policiais. Mas chegou um tempo em que tinha que decidir entre a polícia e a arte. Ficou com a velha paixão.

Criou uma série de tiras em quadrinhos com um cãozinho e seu dono Bidu e Franjinha e ofereceu o material para os redatores da Folha. As historietas foram aceitas, o jornalismo perdeu um repórter policial e ganhou um desenhista.

Essa passagem deu-se em 1959.

Nos anos seguintes, Mauricio criaria outras tiras de jornal Cebolinha, Piteco, Chico Bento, Penadinho e páginas tipo tablóide para publicação semanal – Horácio, Raposo, Astronauta – que invadiram dezenas de publicações durante 10 anos.

Para a distribuição desse material, Mauricio criou um serviço de redistribuição que atingiu mais de 200 jornais ao fim de uma década.

Daí chegou o tempo das revistas de banca. Foi em 1970, quando Mônica foi lançada já com tiragem de 200 mil exemplares. Foi seguida, dois anos depois, pela revista Cebolinha e nos anos seguintes pelas publicações do Chico Bento, Cascão, Magali, Pelezinho e outras.

Durante esses anos todos, Mauricio desenvolveu um sistema de trabalho em equipe que possibilitou, também, sua entrada no licenciamento de produtos.

Seus trabalhos começaram a ser conhecidos no exterior e em diversos países surgiram revistas com a Turma da Mônica.

Mas chegou a década de 80 e a invasão dos desenhos animados japoneses.

Mauricio ainda não tinha desenhos para televisão. E perdeu mercados.

Resolveu enfrentar o desafio e abriu um estúdio de animação a Black & White com mais de 70 artistas realizando 8 longas-metragens. Estava se preparando para a volta aos mercados perdidos, mas não contava com as dificuldades políticas e econômicas do país. A inflação impedia projetos a longo prazo (como têm que ser as produções de filmes sofisticados como as animações), a bilheteria sem controle dos cinemas que fazia evaporar quase 100% da receita, e o pior: a lei de reserva de mercado da informática, que nos impedia o acesso à tecnologia de ponta necessária para a animação moderna. Mauricio, então, parou com o desenho animado e concentrou-se somente nas histórias em quadrinhos e seu merchandising, até que a situação se normalizasse. O que está ocorrendo agora.

Conseqüentemente, voltam os planos de animação e outros projetos.

E dentre esses projetos, após a criação do primeiro parque temático (o Parque da Mônica, no Shopping Eldorado, em São Paulo, seguido do Parque da Mônica do Rio de Janeiro) Mauricio prevê a construção de outros, inclusive no exterior.

As revistas vendem-se aos milhões, o licenciamento é o mais poderoso do país e os estúdios se preparam para trabalhar com a televisão. A par de um projeto educacional ambicioso, onde pretende-se levar a alfabetização para mais de 10 milhões de crianças.

A Turma da Mônica e todos os demais personagens criados por Mauricio de Sousa estão aí, mais fortes do que nunca, com um tipo de mensagem carinhosa, alegre, descontraída, dirigida às crianças e aos adultos de todo o mundo que tenham alguns minutos para sorrir, felizes.

Fonte: site oficial da Turma da Mônica.

Charge

A charge, para quem não sabe, é um gênero textual que passa mensagens por meio da associação de imagens e texto, ou seja, de **linguagem verbal e não verbal**. De origem francesa, a palavra significa carga, remetendo à característica principal da charge: o exagero. Esse exagero pode ser em cima de um fato ou de uma pessoa, tornando-a uma caricatura, por exemplo.

Para entender a charge, é preciso estar a par do que acontece ao seu redor, mas não necessariamente ser uma pessoa culta. Normalmente, as charges são temidas pelas pessoas com poder, pois têm um alcance muito maior e geram muito mais interesse e repercussão do que os editoriais, por exemplo.

São usadas diversas estratégias de discurso com o objetivo de produzir efeitos cômicos, mas também reflexivos. Por meio das imagens, as mensagens que são passadas ficam mais claras, mas a linguagem verbal é muito usada como forma de enriquecer o discurso elaborado.

Normalmente as charges usam do exagero e do ridículo para demonstrar sua indignação com determinado fato que está sendo criticado, mostrando de forma não convencional, por exemplo, os temas que são normalmente tratados com seriedade.

Objetivo

A ilustração tem como objetivo usar a sátira para criticar alguém ou um determinado acontecimento e, portanto, está sempre relacionada a um contexto político, cultural, social ou histórico.

A expressão de arte está carregada de críticas de uma forma exagerada, criativa e bem humorada, expondo a opinião do autor sobre assuntos diversos de forma divertida. É considerada, ainda, um agente transformador da realidade demonstrando com humor os problemas, objetivando gerar discussões e debates.

Charges x cartum

É comum encontrarmos a apresentação de charges bem humoradas e satíricas em revistas e jornais, mas é essencial não confundi-las com os cartuns, que tem como característica as brincadeiras com as situações corriqueiras da sociedade.

Quando surgiu?

As charges foram usadas pela primeira vez na Europa, no começo do século XIX. As pessoas que se opunham ao governo arriscaram-se a criar essa forma de arte para expressar suas críticas ao governo tirano e os desmandos cometidos por eles. A prática conquistou a população e passou a ser disseminado por todo o mundo, sendo até hoje muito apreciado e utilizado.

Charges no Brasil

No Brasil, muitos chargistas – artistas que criam charges – foram presos na época da ditadura militar, alvos da censura por fazerem críticas sociais.

Os principais criadores de charge no Brasil são Laerte Coutinho, Millôr Fernandes, Angeli, Henfil, Jaguar, Ziraldo e Carlos Latuff, tendo ainda muitos outros.

Publicado por **Natália Petrin** em <http://www.estudokids.com.br/charge-surgimento-objetivo-e-como-e-no-brasil/>

O que é o Marco Civil da Internet

Marco Civil da Internet é uma **lei que visa orientar os direitos e deveres dos usuários, provedores de serviços e conteúdos e demais envolvidos com o uso da Internet no Brasil**.

O Marco Civil da Internet é o nome popular da **lei nº 12.965**, de 23 de abril de 2014 – conhecida por “Constituição da Internet” – e é responsável por estabelecer os princípios e garantias normativas do convívio civil na rede mundial online de computadores.

O principal objetivo do Marco Civil da Internet é prevê práticas criminosas no contexto online (**cibercrimes**), além de prezar pelos ideais da neutralidade de rede, liberdade de expressão, da privacidade dos usuários e dos direitos humanos.

A **neutralidade de rede** consiste na “democratização” da qualidade e velocidade do acesso à internet, sem discriminações de conteúdos que estão disponíveis no ambiente online.

O princípio da **liberdade de expressão** garante a impossibilidade da censura por parte dos sites e redes sociais, por exemplo, que ficam proibidos de excluir conteúdos dos usuários sem determinação exclusiva de uma ordem judicial (com exceção de conteúdos com nudez ou atos sexuais explícitos e privados, por exemplo).

Neste caso, os provedores de serviços online e redes sociais ficam ilibados de responder pelos conteúdos dos seus usuários, exceto se houver uma determinação judicial para que determinado conteúdo seja eliminado e este não tomar as providências necessárias.

O Marco Civil da Internet também garante a **privacidade dos usuários**, evitando que as informações pessoais sejam vendidas ou ofertadas para empresas terceiras (nacionais ou internacionais) sem a prévia autorização do usuário (que normalmente deve ser feita no momento do preenchimento dos dados de cadastro de um site, por exemplo).

Além disso, a privacidade também prevê o sigilo nas comunicações feitas no âmbito online pelos usuários.

Disponível em: <http://www.significados.com.br/marco-civil-da-internet/>

Marco Civil da Internet é regulamentado e ainda gera dúvida

Especialistas ainda têm dúvidas sobre principais pontos

EDSON VALENTE
COLABORAÇÃO PARA A FOLHA
13/05/2016 02h00

O Marco Civil da Internet foi regulamentado na quarta-feira (11), mas especialistas em direito digital ainda têm dúvidas sobre os principais pontos da "constituição" da internet no país.

Para o advogado Marcos Bruno, não está claro, por exemplo, se as operadoras podem permitir parcerias como a do WhatsApp com a TIM e a Claro.

"Pode haver o entendimento de que a gratuidade oferecida pela operadora privilegie o tráfego por esses aplicativos", afirma Bruno. O Marco proíbe tratamentos diferenciados de clientes ou de conteúdos no uso da rede.

Outro ponto diz respeito à retenção de dados pessoais e registros de navegação. Eles devem ser excluídos depois de um ano de armazenamento. O Código Civil e outras leis poderão recomendar que as empresas guardem esses dados por um tempo maior do que um ano, gerando conflitos.

Ainda segundo Bruno, o Marco é claro nas regras sobre a guarda de dados de clientes e sua liberação sob autorização da Justiça. Mas, dependendo do tipo de dado, o provedor pode ficar livre de entregá-lo, caso diga que não armazena.

Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/mercado/2016/05/1770847-marco-civil-da-internet-e-regulamentado-e-ainda-gera-duvida.shtml>

Tira 01



Copyright ©1999 Mauricio de Sousa Produções Ltda. Todos os direitos reservados.

6285

Tira 02



<http://fotografia.folha.uol.com.br/galerias/41627-charges-fevereiro-de-2016#foto-588701>

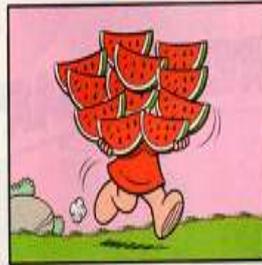
HQ 01

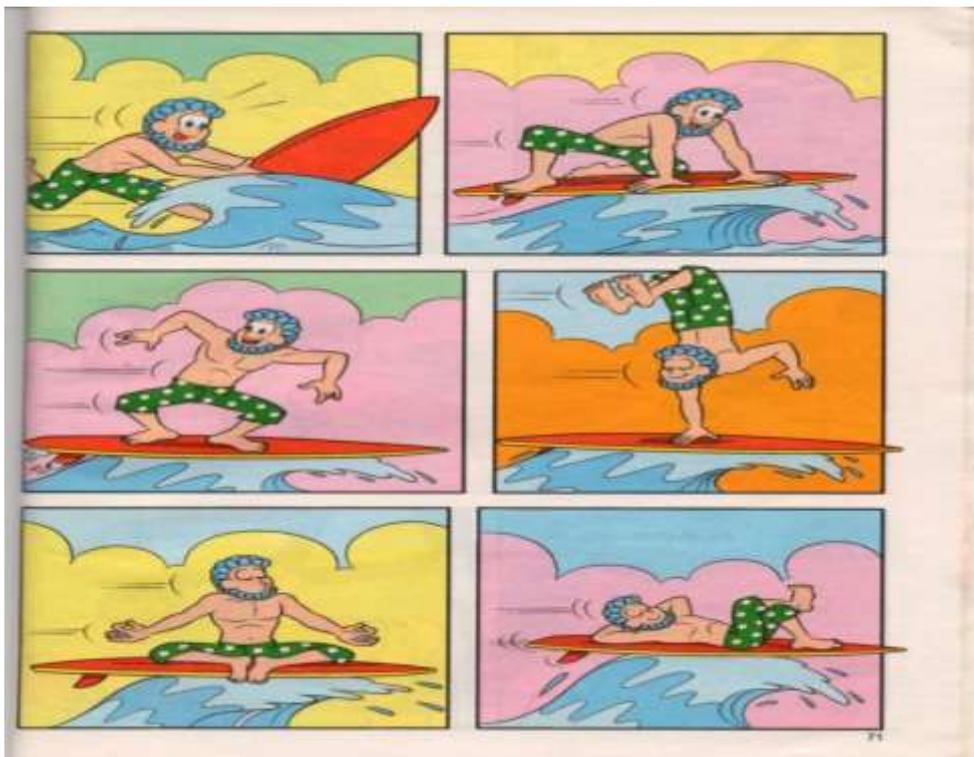
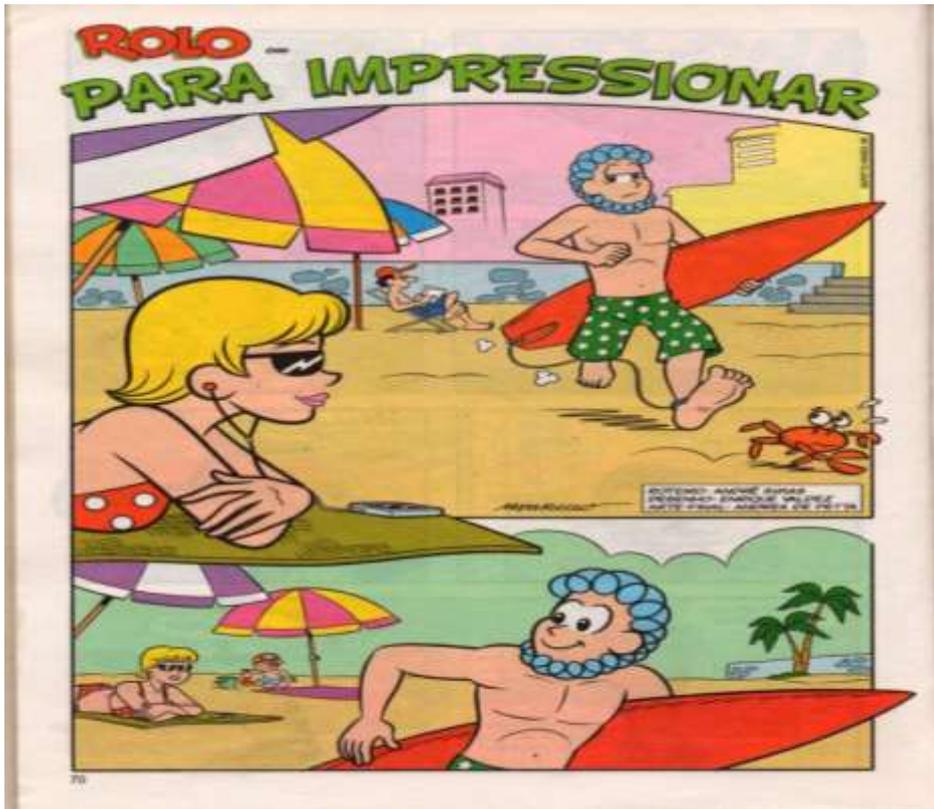


HQ 02



Mônica A COMILONA







EDIÇÃO ESPECIAL DA CRISE



Fig. 1



<http://www.portalodia.com/blogs/jotaa/charge-termo-ideologia-de-genero-e-abandonado-pela-camara-238778.html>

Fig. 2



<http://www.tribunadainternet.com.br/a-derrocada-das-ideologias-abala-a-dicotomia-direita-esquerda/>

Fig. 3



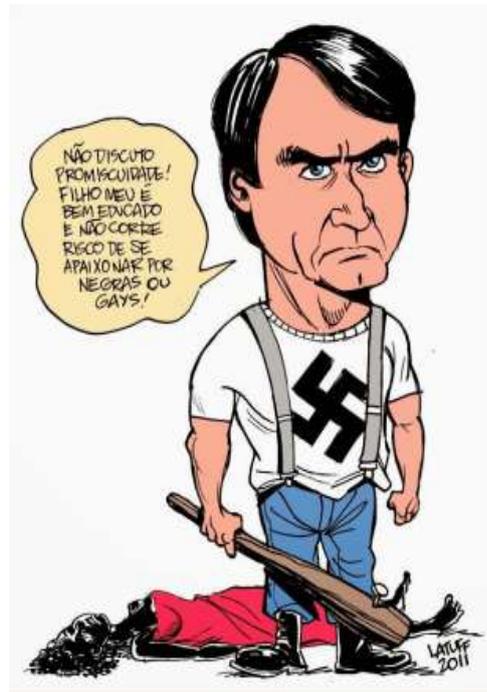
<http://mulheresemmarcha.blogspot.com.br/2011/06/charges-marchadasvadias.html>

Fig. 4



<http://essaseoutras.xpg.uol.com.br/charges-engracadas-de-politica-criticas-a-corrupcao-imagens-e-mais/>

Fig. 5



http://ideiasembalsamadas.blogspot.com.br/2014_06_01_archive.html

Fig. 6



<http://sobraldeprima.blogspot.com.br/2013/09/funda-um-partido-tao-lucrativo-quanto.html>

Fig. 7



<https://liberdade2.com/2016/02/03/olimpiadas-2016-no-rio-de-janeiro-brasil/>

Fig. 8



<http://chagistaamancio.blogspot.com.br/2011/11/charge-tn-corrupcao-sem-cura.html>

Fig. 9



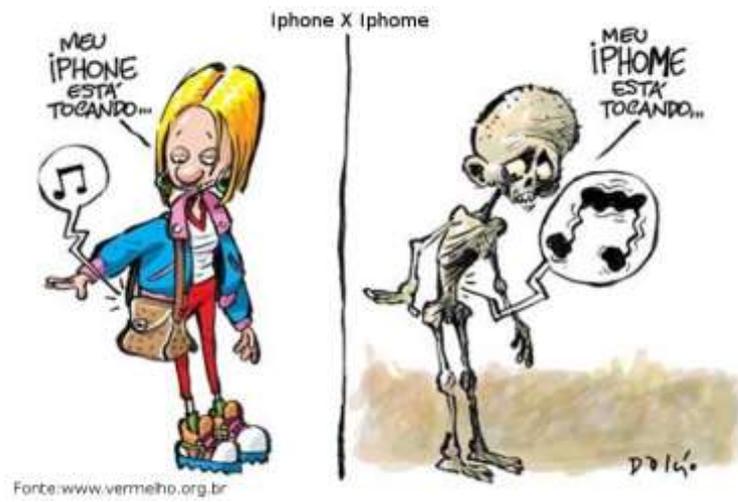
<http://www.ivancabral.com/2014/05/charge-do-dia-consumismo.html>

Fig. 10



http://dongadesenhos.blogspot.com.br/2010_04_01_archive.html

Fig. 11



<http://postcomentado.blogspot.com.br/2013/09/consumismo-ah-esse-esta-sempre-em-alta.html>

Fig. 12



<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=26798>

Fig. 13



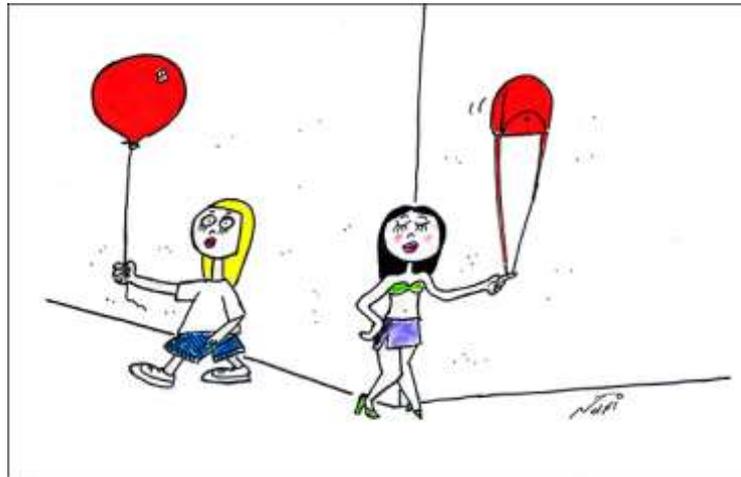
<http://marliveira.blogspot.com.br/2013/03/charges-analise-sob-o-contexto-da-agua.html>

Fig. 14



<http://biratancartoon.blogspot.com.br/2012/08/publicacao-no-livro.html>

Fig. 15



<http://www.nanihumor.com/2011/01/prostituicao-infantil.html>

Fig. 16



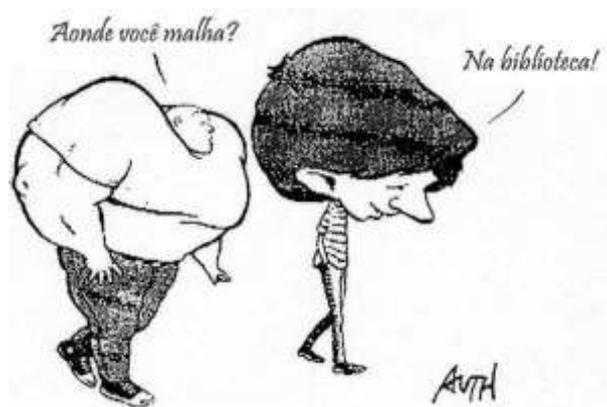
<http://www.com.ufv.br/caixapreta/a-internet-no-combate-a-violencia-contras-mulheres/>

Fig. 17



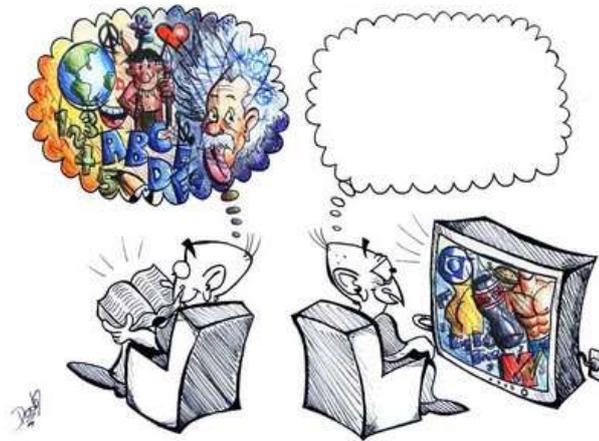
<http://cardapiopedagogico.blogspot.com.br/2012/12/leitura.html>

Fig. 18



http://www.opera10.com.br/2015/11/redacao-recuperacao-semesterlanual_35.html

Fig. 19



<http://pedagogiavida.blogspot.com.br/2012/07/educacao-em-charges-2.html>

Fig. 20



<http://www.querodesenho.com/tag/comida/>

Fig. 21



<http://altofalantegospel.blogspot.com.br/2016/04/charge-do-dia-biblia-o-homem-e.html>

Fig. 22



<https://latuffcartoons.wordpress.com/tag/homofobia/>

Fig. 23



http://www.juniao.com.br/wp-content/uploads/2015/06/Charge_Ponte_Juniao_Maioridade_Penal_Chico_Alencar_72.jpg

Fig. 24



<https://lucianoayan.com/2012/03/21/crucifixo-chatice-e-intolerancia/>

Fig. 25



2016.

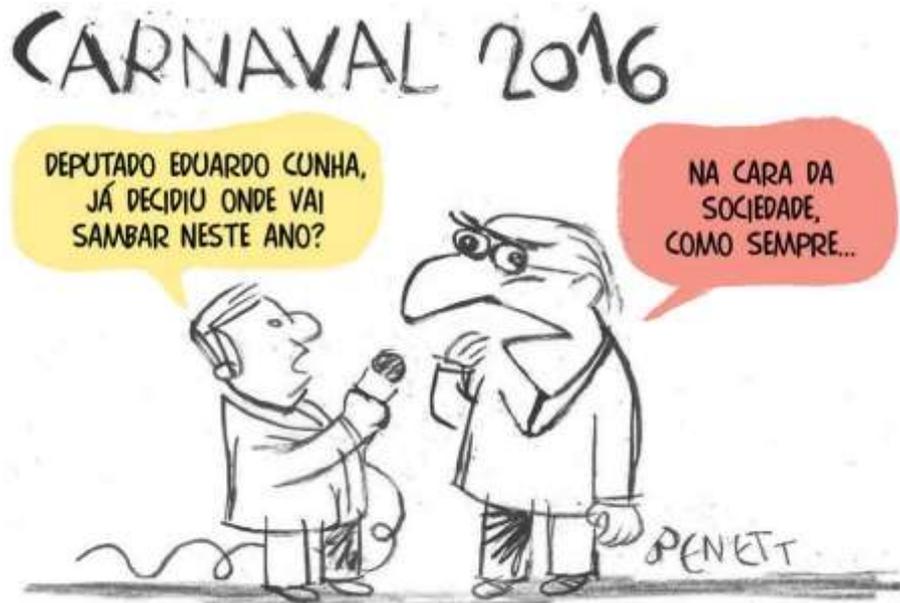
http://www.universohq.com/wp-content/uploads/2014/04/DitaduraMilitarHQ_des.jpg, acessado em 11 abr.

Fig. 26



Disponível em: http://lounge.obviousmag.org/manifesto_da_artes/2014/05/vitor-teixeira-o-ilustrador-de-esquerda-e-seus-desenhos-politizados.html , acessado em 01 mai 2016

Fig. 27



<http://fotografia.folha.uol.com.br/galerias/41627-charges-fevereiro-de-2016#foto-584406>

Fig. 28



<http://fotografia.folha.uol.com.br/galerias/42997-charges-abril-de-2016#foto-600838>

Fig. 29



<https://www.facebook.com/luizfernando.cazo>. Acessado em: 25/05/2016

Fig. 30



<http://blog.opovo.com.br/blogdoeliomar/a-charge-do-clayton-476/>. Acessado em; 25/05/2016

Fig. 31



<http://cardapiopedagogico.blogspot.com.br/2013/04/trabalho-infantil-roda-de-leitura-e.html>