



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL - MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA  
INSTITUTO DE LETRAS E LINGUÍSTICA



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS



PROFLETRAS

CLÉVERSON ALVES SILVA

**GÊNERO DISCURSIVO CHARGE:** DO PORTAL DO PROFESSOR  
PARA O AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM

UBERLÂNDIA

2015

CLÉVERSON ALVES SILVA

**GÊNERO DISCURSIVO CHARGE:** DO PORTAL DO PROFESSOR  
PARA O AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras – **PROFLETRAS** - da Universidade Federal de Uberlândia como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Letras.

Área de concentração: Linguagens e Letramentos.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Aparecida Resende Ottoni

Uberlândia

2015

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

---

S586g  
2015

Silva, Cléverson Alves.

Gênero discursivo charge : do portal do professor para o ambiente virtual de aprendizagem / Cléverson Alves Silva. - 2015.  
198 f. : il.

Orientadora: Maria Aparecida Resende Ottoni.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS.

Inclui bibliografia.

1. Literatura - Teses. 2. Língua portuguesa - Estudo e ensino - Teses. 3. Caricaturas e desenhos humorísticos - Teses. 4. Gêneros literários - Teses. I. Ottoni, Maria Aparecida Resende. II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS. III. Título.


---

CDU: 82

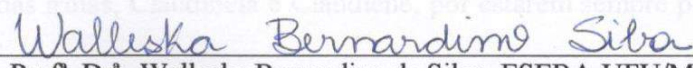
## **GÊNERO DISCURSIVO CHARGE: DO PORTAL DO PROFESSOR PARA O AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM**

Dissertação aprovada para a obtenção do título de Mestre no Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras – **PROFLETRAS** - da Universidade Federal de Uberlândia (MG) pela banca examinadora formada por:

Uberlândia, 14 de agosto de 2015.

  
\_\_\_\_\_  
Prof.<sup>ª</sup>. Dr.<sup>ª</sup>. Maria Aparecida Resende Ottoni, UFU/MG

  
\_\_\_\_\_  
Prof.<sup>ª</sup>. Dr.<sup>ª</sup>. Maria do Socorro Oliveira, UFRN/RN

  
\_\_\_\_\_  
Prof.<sup>ª</sup>. Dr.<sup>ª</sup>. Walleska Bernardino da Silva, ESEBA-UFU/MG

Dedico este trabalho:

Primeiramente a Deus pelos seus ensinamentos, sabedoria e suporte em todos os momentos.

Aos meus pais, Pedro e Sueli, pelo estímulo, carinho e compreensão.

Às minhas queridas irmãs, Claudinéia e Claudiene, por estarem sempre presentes mesmo que em pensamentos.

Aos meus amigos do mestrado, em especial: Maria Hellen, Conceição, Christiane, Carol por me mostrarem que sempre vale a pena ousar.

À todos os meus alunos, que por meio de um sorriso, souberam expressar mais do que palavras, a sua sincera gratidão.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradecemos a Deus, pela saúde, força e discernimento a nós concedido, para que pudéssemos alcançar êxito ao final de mais uma grande etapa de nossa vida acadêmica, também por cada dificuldade, aprendizado, momentos de descontração e amizade conquistada.

À minha ilustre orientadora Dr<sup>a</sup>. Maria Aparecida Resende Ottoni que teve paciência e dedicação ao orientar-me para a conclusão deste trabalho.

Não podemos deixar de agradecer aos meus alunos da “Segismundo Pereira”, que participaram da nossa pesquisa, como também à direção da escola pela colaboração e gentileza, com a qual nos receberam, nos permitindo que a fizéssemos.

À coordenação e a todos os professores do PROFLETRAS, que plantaram as sementinhas que agora estamos colhendo.

Aos nossos colegas do curso de mestrado por dividirem conosco todos os momentos de uma longa caminhada em busca de uma realização pessoal.

À Capes, pelo apoio financeiro.

A todos, que de alguma forma incentivaram e apoiaram todo esse percurso.

O humor, numa concepção mais exigente, não é apenas a arte de fazer rir. Isso é comicidade, ou qualquer outro nome que se escolha. Na verdade, humor é uma análise crítica do homem e da vida. Uma análise não obrigatoriamente comprometida com o riso, uma análise desmistificada, reveladora, cáustica. Humor é uma forma de tirar a roupa da mentira, e seu êxito está na alegria que ele promove pela descoberta inesperada da verdade. (ZIRALDO [s.d.])

## RESUMO

A partir de nossas experiências, de mais de dez anos em sala de aula, percebemos que os alunos têm muito acesso a textos do gênero charge dentro e fora da escola, mas apresentam dificuldades em compreendê-los e identificar os efeitos de sentido humorístico. Isso nos motivou a desenvolver esta pesquisa de cunho qualitativo, usando metodologias da pesquisa-ação, com análise descritivo-analítico-interpretativista pautada nos pressupostos da metodologia qualitativa. A base teórica do trabalho está calcada nos pressupostos da Linguística Textual (KOCH, 2004, 2005, 2006), em estudos sobre gêneros do discurso e gêneros do humor (BAKHTIN, 1997; OTTONI, 2007, 2010; MAGALHÃES, 2008), nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997, 1998, 1999) e na concepção de letramento como prática social (STREET, 2012; KLEIMAN, 2005; SOARES, 2009). Os objetivos deste estudo são: a) Averiguar se essa sugestão toma o gênero discursivo charge - GDC como objeto de ensino; de como se leva em conta a atuação conjunta dos modos verbais e não verbais na construção de sentidos e se explora a ironia e a crítica presentes no gênero, como também se elas atuam na construção de sentido humorístico presente no gênero; b) Investigar se os alunos do 9º ano do ensino fundamental da escola pública da rede estadual compreendem charges presentes em uma sugestão de aulas de Língua Portuguesa - LP do ensino fundamental, propostas no Portal do Professor - PP-MEC, por meio de aplicações dessas aulas; c) Apresentar uma proposta de leitura para o trabalho com esse gênero. Para isso, selecionamos atividades presentes no PP-MEC - aulas de português sugestivas para as séries finais do ensino fundamental, que foram aplicadas em sala de aula. A escolha do PP-MEC deve-se ao fato de ser uma iniciativa do governo federal com a finalidade de fornecer subsídios para professores. A pesquisa foi desenvolvida com 20 alunos, com idade entre 13 e 14 anos, meninos e meninas, de uma turma de 9º ano do ensino fundamental de uma escola da rede estadual de Uberlândia, ao longo de uma semana letiva. Após a seleção e análise do corpus, investigamos se os alunos compreendiam o gênero charge presentes nas atividades propostas no Portal. Os resultados da análise do corpus e de sua aplicação apresentaram algumas lacunas, dentre elas: trabalho com gênero fora do seu *locus* real de circulação; não definição da concepção de gênero adotada, pouca abordagem de questões que contemplassem a temática, características composicionais e estilo do gênero. Tendo em vista essas lacunas, pensamos na criação de um curso de leitura por meio do ambiente virtual de aprendizagem *Moodle*, cujo propósito primordial era minimizar as dificuldades de compreensão do GDC por parte dos alunos ao integrarem - TIC ao ensino de LP, e auxiliar professores no trabalho com esse gênero do humor.

Palavras-chaves: Ensino de língua portuguesa; Gênero do discurso; Charge; Proposta metodológica.



## **ABSTRACT**

From our experiences of over ten years in the classroom, we realized that students have much access to texts of the cartoon genre, both inside and outside school, however they present difficulties to understand them and to identify the effects of humorous meaning. It encouraged us to develop this qualitative research using methodologies of action research with descriptive-analytical-interpretative analysis. The theoretical basis of this work relies on the assumptions of Text Linguistics (KOCH, 2004, 2005, 2006), of the studies of discursive genres and genres of humor, (BAKHTIN, 1997; OTTONI, 2007, 2010; MAGALHÃES, 2008), of National Curriculum Parameters (BRASIL, 1997, 1998, 1999) and of the notion of literacy as social practice (STREET, 2012; KLEIMAN, 2005; SOARES, 2009). We aim with this study to: a) examine if this suggestion considers the discursive cartoon genre (DCG) as a teaching object, if it takes into account the work of both the verbal and non-verbal resources in the construction of meanings, if it explores the irony and the criticism present in the genre and how they work in the construction of humorous meaning present in the genre; and finally, b) investigate if the 9th grade students from a public state elementary school understand cartoons present in a suggestion of Portuguese Language ( PL) classes proposed in the Portal do Professor – PP-MEC, by applying these classes; c) present a proposal of reading for the work with this genre. For that we selected activities from a suggestion of Portuguese Language classes in PP-MEC for the final grades of elementary school and we applied them in the classroom. The choice of PP-MEC is due to the fact that it is an initiative of federal government aiming at providing subsidies to teachers. The research was developed with 20 students, aged 13 to 14, boys and girls, in a 9th grade elementary class from a state school in Uberlândia, throughout a week. After the selection and analysis of the *corpus*, we investigated if students understood the cartoon genre present in the activities proposed on the Portal. The results of the analysis of the *corpus* and its application pointed out some gaps, such as: the work with the genre outside its real *locus* of circulation; the non definition of the adopted notion of genre, the scarce approach of issues which contemplated the topic, the compositional characteristics and the style of the genre. Considering these gaps, we thought about the creation of a reading course, through the virtual learning environment *Moodle*, whose primordial purposes are to minimize the difficulties of comprehension of the DGC by the students, integrating the ICTs to the teaching of PL and helping teachers with the work of this genre of humor.

**Keywords:** Portuguese Language Teaching; Discursive Genre; Cartoon; Methodological proposal

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>CONSIDERAÇÕES INTRODUTÓRIAS: DAS JUSTIFICATIVAS, DOS OBJETIVOS E DO OBJETO</b>	<b>10</b>
<b>2</b>	<b>PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS, O CONTEXTO DA PESQUISA E O CAMINHO PERCORRIDO</b>	<b>22</b>
<b>2.1</b>	<b>Metodologia de pesquisa</b>	<b>22</b>
<b>2.2</b>	<b>Contexto da pesquisa, participantes e passos trilhados</b>	<b>23</b>
<b>2.3</b>	<b>Metodologia para análise de dados</b>	<b>27</b>
<b>3</b>	<b>O SURGIMENTO DA DISCIPLINA LÍNGUA PORTUGUESA NO BRASIL, AS CONTRIBUIÇÕES DA LINGÜÍSTICA TEXTUAL E OS NOVOS CAMINHOS TRILHADOS</b>	<b>29</b>
<b>3.1</b>	<b>O histórico da disciplina Língua Portuguesa no Brasil</b>	<b>29</b>
<b>3.2</b>	<b>Linguística Textual: alguns fundamentos</b>	<b>32</b>
<b>3.2.1</b>	<i>Concepção de texto</i>	<b>37</b>
<b>3.2.2</b>	<i>Concepção de leitura</i>	<b>43</b>
<b>3.3</b>	<b>O ensino de língua portuguesa em tempos de mudanças</b>	<b>46</b>
<b>3.3.1</b>	<i>Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de Língua Portuguesa</i>	<b>48</b>
<b>3.3.2</b>	<i>Conteúdos Básicos Comuns de Língua Portuguesa</i>	<b>51</b>
<b>3.3.3</b>	<i>Letramento como prática social</i>	<b>52</b>
<b>3.3.4</b>	<i>A integração das TIC ao ensino de Língua Portuguesa</i>	<b>58</b>
<b>3.3.5</b>	<i>O ambiente virtual de aprendizagem - Moodle</i>	<b>60</b>
<b>3.4</b>	<b>Gêneros Discursivos</b>	<b>63</b>
<b>3.4.1</b>	<i>Gêneros humorísticos: o riso, o humor e o efeito de sentido</i>	<b>67</b>
<b>3.4.2</b>	<i>Charge</i>	<b>71</b>
<b>4</b>	<b>DO PORTAL DO PROFESSOR PARA A SALA DE AULA: AS AULAS, ANÁLISE, APLICAÇÃO E RESULTADOS</b>	<b>76</b>
<b>4.1</b>	<b>Do Portal do Professor para a sala de aula</b>	<b>76</b>
<b>4.2</b>	<b>A Análise da sugestão de aulas</b>	<b>79</b>
<b>4.2.1</b>	<i>Considerações sobre a análise</i>	<b>85</b>
<b>4.3</b>	<b>Relatório de aplicação</b>	<b>88</b>
<b>4.4</b>	<b>Análise dos dados</b>	<b>89</b>
<b>4.4.1</b>	<i>Análise por agrupamento de perguntas afins</i>	<b>93</b>
<b>4.5</b>	<b>Refletindo sobre a aplicação da sugestão de aulas do Portal</b>	<b>108</b>
<b>5</b>	<b>A PROPOSTA: GÊNERO CHARGE – O HUMOR NA CONSTRUÇÃO DOS SENTIDOS</b>	<b>111</b>
<b>5.1</b>	<b>A proposta: Fundamentos teóricos</b>	<b>111</b>
<b>5.2</b>	<b>A organização do curso: Gênero charge – o humor na construção dos sentidos</b>	<b>117</b>
<b>5.3</b>	<b>O curso de leitura do gênero charge</b>	<b>119</b>
<b>6</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>161</b>
	<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>168</b>

<b>ANEXO 1 - Termo de consentimento livre e esclarecido para o/a responsável pelo/a menor participante da pesquisa</b>	<b>176</b>
<b>ANEXO 2 - Termo de assentimento para o menor</b>	<b>177</b>
<b>ANEXO 3 - A sugestão de aulas do Portal</b>	<b>178</b>
<b>ANEXO 4 - Questionário <i>Googledocs</i></b>	<b>187</b>

## 1. CONSIDERAÇÕES INTRODUTÓRIAS: DAS JUSTIFICATIVAS, DOS OBJETIVOS E DO OBJETO

O ensino de Língua Portuguesa, doravante LP, tem sido muito (re)discutido no país. A partir da década de 80, começaram a surgir propostas com objetivos de revisar as práticas pedagógicas tradicionais por meio de uma reorganização curricular, além de investimentos na formação dos professores. Com isso, apontou-se uma revisão nas práticas de ensino de leitura e de escrita, pautada especialmente em estudos no campo da Linguística Textual (LT) e da Análise do Discurso (AD). Essa revisão originou-se da necessidade de ir além de uma abordagem estruturalista da língua no ensino e de tomar o texto como unidade de análise.

Nessa mesma década, surgiu no Brasil a noção de letramento<sup>1</sup>. Para Kleiman (1995, p. 19), o letramento é definido “como um conjunto de práticas sociais<sup>2</sup> que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”. Tomando como base essa concepção, letramento são as práticas de leitura e escrita nos contextos sociais, ou seja, “as práticas e eventos relacionados com uso, função e impacto social da escrita” (KLEIMAN, 1998, p. 181).

Pensando assim, entendemos o letramento como uma prática social em consonância com Street (1995). E, nesse sentido, entendemos que não basta codificar e decodificar letras e palavras, o sujeito tem de ser capaz de usar a língua nas mais diversas práticas sociais. A participação nessas práticas sociais envolve o conhecimento dos gêneros de discurso<sup>3</sup> vinculados a elas. Para Kleiman (2007, p. 8), “a prática social não pode senão viabilizar o ensino do gênero, pois é seu conhecimento o que permite participar nos eventos de diversas instituições e realizar as atividades próprias dessas instituições com legitimidade”.

Ao tratarmos de gêneros, partimos do conceito de Bakhtin (1997, p. 278) que os define como sendo “enunciados relativamente estáveis” elaborados por cada esfera de utilização da língua, determinados sócio-historicamente. No dizer de Bakhtin, nós nos comunicamos por

---

<sup>1</sup> Segundo Soares (2009), o termo letramento foi usado pela primeira vez em 1986 por Mary Kato, na obra “No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística”.

<sup>2</sup> Chouliaraki e Fairclough (1999 apud OTTONI 2007, p. 20) definem práticas sociais como “modos habituais de ação social, ligados a um espaço e tempo particulares, nos quais as pessoas aplicam recursos (material e simbólico) para agir juntas no mundo”. Esse conceito é trazido por eles do materialismo histórico-geográfico de Harvey (1996). Como explica Ottoni (2007, p. 20), “uma prática pode ser entendida tanto como uma ação social concreta e singular, realizada em um tempo e lugar particulares, quanto como uma forma habitual de agir, ou seja, algo que já foi consolidado dentro de certa permanência”.

<sup>3</sup> Decidimos usar a expressão gêneros discursivos tomando como base o enfoque discursivo de Bakhtin e pelo fato de priorizarmos os efeitos de sentido dos enunciados nas situações de interação e uso da língua como prática social.

meio dos gêneros do discurso. Desse modo, o conhecimento dos gêneros possibilita ao sujeito participar ativamente das práticas sociais.

Vivendo a era das grandes transformações social, política, econômica e, por que não dizer, discursiva, muitas mudanças ocorreram na educação, seja ao planejar objetivos, metodologias e conteúdos. Essas mudanças implicam o surgimento de novos gêneros discursivos que são criados pela demanda de um mercado, ou a partir das necessidades de uso social da língua. Tudo isso, parece levar a conscientização acerca da importância de se ampliar a utilização de diversos gêneros discursivos nas práticas educativas.

Partindo desse pressuposto, é importante enfatizar a necessidade de se assumir os gêneros como ponto de partida para o ensino da LP e a concepção de letramento como prática social. O que se desvincula de uma concepção estruturalista de língua e joga luz a uma abordagem discursiva e social, que contempla as múltiplas linguagens, a integração das novas tecnologias ao conteúdo e a concepção de linguagem como um modo de ação, de interação e de constituição de identidades sociais.

Para Koch (2006b), o texto é visto como uma unidade básica de comunicação e interação humana e, em uma perspectiva pragmática<sup>4</sup>, “a pesquisa em Linguística Textual ganha uma nova dimensão: não se trata mais de pesquisar a língua como sistema autônomo, mas sim o seu funcionamento nos processos comunicativos de uma sociedade concreta” (KOCH, 2006b, p. 31). Segundo esses estudos, a língua é vista como um lugar de interação e a leitura como uma prática que propicia essa interação entre os interlocutores e passa a ser o próprio lugar de interação, em que o sentido não é pronto e acabado, e sim construído por meio da influência mútua entre textos-sujeitos (KOCH, 2006a, p.33).

No Brasil, as propostas de mudanças no ensino de LP foram apresentadas em âmbito nacional por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que preconizam o ensino de LP como “práticas de ensino em que tanto o ponto de partida quanto o ponto de chegada é o uso da linguagem” (BRASIL, 1998, p.18).

Em Minas Gerais, novas reflexões iniciaram-se em 2003 com uma Proposta Curricular de Ensino de LP para o ensino fundamental e ensino médio, publicada a partir de 2005, denominada Conteúdos Básicos Comuns de Língua Portuguesa (CBC-LP). Ela definiu o programa curricular de LP a ser seguido obrigatoriamente em todas as escolas da rede estadual. Em 2008, uma nova versão do CBC-LP foi publicada e reorganizada em novos eixos

---

<sup>4</sup> Na linguística, a pragmática se caracteriza pelo estudo da linguagem em uso. Para Crystal (1985.p. 240) “A pragmática é o estudo da linguagem do ponto de vista de seus usuários, particularmente das escolhas que eles fazem, das restrições que eles encontram ao usar a linguagem em interações sociais, e dos efeitos que o uso da linguagem, por parte desses usuários, tem sobre os outros participantes no ato da comunicação”.

e temas. Nesse documento, propõem-se um trabalho com textos de diversos gêneros, de modo a possibilitar ao aluno a reflexão sobre as práticas sociais às quais os gêneros estão veiculados, sobre os usos dos diferentes modos de significação empregados nesses gêneros e seus efeitos de sentidos.

Essas mudanças evidenciam que a importância e o valor dos usos da linguagem são determinados historicamente, de acordo com as demandas sociais de cada época. Sobre isso, nos PCN afirma-se, que “Atualmente, exigem-se níveis de leitura e de escrita diferentes dos que satisfizeram as demandas sociais, até, há bem pouco tempo e tudo indica, que essa exigência tende a ser crescente” (BRASIL, 1998, p.23).

Sabemos que por meio da escrita e da leitura passamos a ter acesso às mais diversas e complexas formas de socialização da vida como cidadãos. O domínio do uso da linguagem proporciona ao aprendiz uma oportunidade de interação com o mundo social (humano, tecnológico, científico e acadêmico), além do conhecimento e contato com outras culturas. O indivíduo que não sabe utilizar a língua nas diferentes práticas sociais, das quais ele faz parte, está fadado a ser dependente e limitado, tanto nas questões pessoais, como também profissionais. Por isso, o CBC-LP apresenta como orientação um processo de ensino e aprendizagem centrado no desenvolvimento de competências e habilidades<sup>5</sup> necessárias para constituir um sujeito capaz de solucionar situações-problemas do cotidiano em diferentes níveis de complexidade. É nessas situações que o educando passará a desenvolver habilidades e competências por meio dos conteúdos ensinados na escola.

Os PCN apresentam competências e habilidades em conjunto, porém não definem o que seria cada uma delas. Em documento básico do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), publicada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Nacionais (INEP), são apresentados os seguintes conceitos de competência e habilidades:

As competências são modalidades estruturais da inteligência, ou melhor, ações e operações que utilizamos para estabelecer relações com e entre objetos, situações, fenômenos e pessoas que desejamos conhecer. As habilidades decorrem das competências adquiridas e referem-se ao plano imediato do saber fazer. Através das ações e operações, as habilidades aperfeiçoam-se e articulam-se, possibilitando nova reorganização das competências. (BRASIL, 2000a, p. 8)

Para Perrenoud (1999, p. 7), a competência é definida como “uma capacidade de agir eficazmente em um tipo de situação, capacidade que se apoia em conhecimentos, mas não se reduz a eles”. Concordamos com esse autor, que as competências vão além do conhecimento,

---

<sup>5</sup> Nem os PCN e tão pouco o CBC conceituam os termos Competências e Habilidades.

pois apenas os conhecimentos isolados não são suficientes para dar conta de uma situação de interação. São vários os recursos necessários para enfrentar uma situação, dentre eles os cognitivos.

Dessa forma, torna-se papel da escola desenvolver as competências e habilidades necessárias para o uso da LP, levando em consideração as necessidades de sua utilização, os contextos e usos formais. A nós, professores de LP, cabe planejar aulas, pensando em estratégias que possam proporcionar aos alunos meios para que eles consigam ampliar suas capacidades de uso real da língua em práticas sociais dentro e fora da escola.

Ao analisarmos os dados do quadro da educação no Brasil, percebemos por meio dos resultados das avaliações externas, como a Prova Brasil<sup>6</sup>, o Saeb<sup>7</sup> e o Simave<sup>8</sup> que os resultados estão, a nosso ver, evoluindo a passos muito lentos. Observa-se, ao tomar como base os resultados<sup>9</sup> da Prova Brasil/Saeb de 2009, em âmbito nacional. De acordo com a escala de proficiência de LP, os alunos de 4ª série/5º ano do ensino fundamental da rede pública apresentaram uma média de desempenho de 179.6, atingindo, de acordo com a escala de desempenho de Língua Portuguesa,<sup>10</sup> o nível 3 de uma escala de 10 níveis, partindo do nível 0 para o nível 9. O resultado dos alunos de 8ª série/9º ano do ensino fundamental foi de 237, nível 5, na escala de desempenho. Em 2011, o resultado da avaliação dos alunos de 4ª série/5º ano do ensino fundamental da rede pública no Brasil foi de 185.7, mantendo o nível 3 e o resultado dos alunos de 8ª série/9º ano do ensino fundamental foi de 236.9, também mantendo o mesmo nível da avaliação de 2009 na escala de desempenho.

---

<sup>6</sup>A Prova Brasil e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) são avaliações externas aplicadas a cada dois anos, desde 1990, para diagnóstico em grande escala, desenvolvidas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC). “Têm o objetivo de avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro a partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos”. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=Article&id=210&Itemid=3](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=Article&id=210&Itemid=3)>. Acesso em 03 out. 2014.

<sup>7</sup>“O Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) tem como principal objetivo avaliar a Educação Básica brasileira e contribuir para a melhoria de sua qualidade e para a universalização do acesso à escola, oferecendo subsídios concretos para a formulação, reformulação e o monitoramento das políticas públicas voltadas para a Educação Básica. Além disso, procura também oferecer dados e indicadores que possibilitem maior compreensão dos fatores que influenciam o desempenho dos alunos nas áreas e anos avaliados”. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/saeb/aneb-e-anresc>>. Acesso em 03 out. 2014.

<sup>8</sup>“As avaliações realizadas pelo SIMAVE buscam aferir todas as dimensões do sistema educacional da rede pública estadual. Elas analisam os resultados alcançados em sala de aula, na escola e no sistema; na ação docente, na gestão escolar e nas políticas públicas para a educação; no nível de aprendizagem na alfabetização e nos conteúdos básicos do ensino fundamental e médio”. Disponível em: <<http://www.educacao.mg.gov.br/component/gmg/page/15115-simave>>. Acesso em 03 out. 2014.

<sup>9</sup> Os resultados foram retirados do portal do INEP. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/saeb/resultados>>. Acesso em 03 out. 2014.

<sup>10</sup> A escala de desempenho de Língua Portuguesa foi retirada do portal do INEP. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/saeb/escalas-da-avaliacao>>. Acesso em 03 out. 2014.

Na Prova Brasil/Saeb do ano de 2011, apenas 0,19% dos alunos de 4ª série/5º ano do ensino fundamental, que participaram da avaliação, atingiram nível 9. O resultado dos alunos de 8ª Série/9º ano do ensino fundamental é um pouco melhor, mas, mesmo assim, preocupante, apenas 4,64% dos alunos, que fizeram a avaliação, estão no nível 9 de proficiência, com base na escala de desempenho.

Esses dados apontam que apenas uma pequena porcentagem de alunos do ensino fundamental da rede pública parece dominar os conhecimentos, habilidades e competências consideradas necessárias, em relação aos procedimentos de leitura, para o seu nível de escolaridade.

Essas situações apresentadas nos fazem rever nossas práticas pedagógicas e voltar os nossos olhares para os discentes, que são os principais protagonistas do processo de aprendizagem. Como está a motivação e o gosto pela leitura? Encontramos aqui um problema: os alunos parecem não gostar de ler, principalmente quando as propostas de leitura são impostas, muitas vezes, sem levar em consideração os gêneros adequados para a faixa etária e ou escolar, além de, outras vezes, a leitura servir apenas como um pretexto para ensinar regras gramaticais. Como apontado pelo CBC-LP (MINAS GERAIS, 2005, p.14), “a tradição do ensino de língua sempre privilegiou o estudo da forma em detrimento do sentido e da função sociocomunicativa”. Isso nos faz refletir e querer buscar mudanças em nossas práticas, a fim de evidenciar a função da leitura e da escrita para agir no mundo social, como também, melhorar o quadro da educação do nosso país.

Os documentos oficiais que orientam o ensino da LP, PCN (BRASIL, 1997, 1998, 1999 e 2000b)<sup>11</sup> e os CBC (MINAS GERAIS, 2005, 2008) procuram construir, de maneira organizada, referências comuns ao processo de ensino aprendizagem, em âmbito nacional, no caso dos PCN, e estadual, no caso do CBC.

Assim, como os documentos oficiais de ensino da LP, Dolz e Schneuwly (2004), Koch (2006 a e b), Marcuschi (2002), Kleiman (1997), bem como outros teóricos que abordam estudos acerca do texto e do discurso e sobre o ensino de LP, afirmam, que esse ensino deve ser feito por meio dos textos. Compartilhamos essas opiniões, acreditamos que a abordagem da diversidade de gêneros possibilita ao aluno a participação das diversas práticas sociais, podendo despertar nele o gosto pela leitura. O gênero deve ser tomado como objeto de ensino e como sugestão o trabalho com diferentes gêneros discursivos, orais, escritos e multimodais.

---

<sup>11</sup> A publicação de 1997 refere-se às séries iniciais do ensino fundamental, em 1998 foi publicado o PCN do 3º e 4º ciclos, séries finais do ensino fundamental e em 1999 e 2000 a publicação dos PCN para o ensino médio.



A multimodalidade está relacionada aos múltiplos modos utilizados para a construção de sentidos, como por exemplo: as imagens, o som, as cores, os gestos, a própria língua e a linguagem. Para Kress e Van Leeuwen (2001, p. 6)<sup>12</sup>, “linguagem, por exemplo, é um modo semiótico, porque pode se materializar em fala ou escrita, e a escrita também é um modo semiótico, porque pode se materializar como uma gravura em uma pedra, como caligrafia em um certificado...”.

Para Bentes et al (2010, p. 398):

a inserção da multimodalidade no escopo de assuntos pertinentes à Linguística Textual implica: i) um necessário alargamento do conceito de texto, de modo a incorporar nele elementos não verbais (imagem, cor etc.); ii) o emprego de dispositivos analíticos oriundos do campo de estudos do texto, que permita trabalhar com tais signos.

A charge, por exemplo, condensa ideias de maneira peculiar, conjugando os modos verbais e não verbais (imagéticos), configurando, assim, um todo textual característico. O modo verbal é corresponsável, assim como os componentes gráficos e imagéticos, pela informatividade, pelo poder persuasivo e argumentativo do enunciado. A escrita e ilustração se imbricam de tal modo que fica difícil; para não dizer impossível, compreender o texto sem levar em consideração todas essas semioses<sup>13</sup>. Embora o imagético faça, cada vez, mais parte do cotidiano do leitor, por meio da exposição à leitura de textos que mesclam a escrita, as cores, os sons, as imagens estáticas e em movimento, o trabalho com uso dessas imagens para fins pedagógicos ainda é insuficiente.

O professor precisa levar o aluno a compreender a necessidade de relacionar os diferentes modos de significação na construção de sentidos. De acordo com os PCN (1998), um dos objetivos do ensino fundamental é que os alunos sejam capazes de:

**utilizar as diferentes linguagens verbal, musical, matemática, gráfica, plástica e corporal** como meio para produzir, expressar e comunicar suas ideias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação.(BRASIL, 1998. p. 7, grifos nossos)

As orientações dos PCN, a definição do programa curricular de LP do Currículo Básico Comum - CBC, a importância de tomar os gêneros como objeto de ensino e os

<sup>12</sup> Tradução nossa de: “Language, for instance, is a semiotic mode because it can be realized either as speech or as writing, and writing is a semiotic mode too, because it can be realized as engraving in stone, as calligraphy on certificates...”

<sup>13</sup> Consideramos semiose, neste trabalho, como sendo equivalente a modos de significação.

resultados das avaliações externas instigam-nos a investigar um gênero que: a) auxilia o desenvolvimento das habilidades de leitura dos alunos; b) leva os discentes a refletir acerca dos acontecimentos sociais, políticos e econômicos que os cercam; c) é um gênero multimodal, divertido e, a nosso ver, interessante de ler.

Tomando como base nossas experiências de mais de 10 anos em sala de aula, percebemos que os alunos têm muito acesso a textos dos gêneros charge dentro e fora da sala de aula, mas em sua maioria apresentam dificuldades de compreendê-los e identificar os efeitos de sentido<sup>14</sup> humorístico.

Contudo, na prática, ao levarmos para sala de aula uma charge ou usarmos aquelas que aparecem nos livros didáticos de Língua Portuguesa (a partir de agora LDLP) para explorar a leitura com os alunos, observamos que, nos momentos em que se questiona sobre o humor no texto, alguns alunos não conseguem compreendê-lo, simplesmente pelo fato de não encontrarem graça ou de o texto não levá-los ao riso. Então, nos surgiu um questionamento: por que alguns dos alunos do 9º ano do ensino fundamental não conseguem entender o efeito humorístico em charges? Essa dúvida nos fez escolher o gênero discursivo charge, de agora em diante designado – GDC, como objeto de pesquisa.

Observamos nos LDLP, que esses dois gêneros são abordados menos do que pensamos ser o ideal, e que em alguns casos as tirinhas aparecem mais que as charges, como pode ser comprovado por meio da pesquisa de Ottoni (2007, p. 173 - 182). Ela analisou dois LDLP adotados no Brasil: “Linguagem Nova”, de Faraco e Moura (2000) e “Português: Linguagens”, de Cereja e Magalhães (2002), e um LDLP adotado em Portugal: “Língua Portuguesa Plural”, de Pinto e Baptista (2002). Nessa pesquisa, a autora encontrou, no primeiro livro, 03 (três) charges e 02 (duas) tiras. No segundo livro, respectivamente, foram encontradas 01 (uma) charge e 35 (trinta e cinco) tiras e no último livro analisado foram encontradas apenas 02 (duas) tiras.

Percebemos, que quando os autores de LDLP incluem as charges em seus livros, elas são usadas, na maioria das vezes, como pretexto para o ensino da gramática em detrimento ao estudo e análise do texto, dos efeitos de sentido, dos efeitos humorísticos e de sua relevância em relação ao uso social da língua, como pode ser confirmando em: “O que se verificou é

---

<sup>14</sup> Segundo Baronas (2005, p. 1), “A noção de efeito de sentido está ligada umbilicalmente desde a sua gênese à noção de discurso. Guilhaume em meados dos anos sessenta foi o primeiro a propor essa relação visceral entre sentido e discurso. Sua hipótese era a de que língua/discurso se constitui numa oposição completamente distinta da oposição língua/fala postulada por Saussure no início do século XX. No entender de Guilhaume (1964 apud BOONE e JOLY, 1996) ‘dado que o discurso é o lugar do observável e a língua, um lugar de reconstrução teórica que corresponde a um movimento natural do pensamento, os efeitos de sentido nada mais são do que o resultado dos valores atribuídos pelo discurso ao significado em língua’”.

que, apesar da mudança na composição dos LDLPs e da presença maior de GHs<sup>15</sup>, ainda há um foco no humor como pretexto para estudo da gramática e não há uma abordagem que leve em conta as especificidades do gênero.” (OTTONI, 2010, p. 8).

A charge é um texto divertido e ao mesmo tempo sério, por ser capaz de fazer, de maneira sintética e bem humorada, críticas político-sociais. Esse gênero nos chama a atenção, ainda, por trabalhar por meio da síntese um grande número de informações e por exigir, por parte do leitor, um conhecimento de mundo amplo e contextualizado para construção de sentidos em determinada temporalidade. Também, pelo fato em potencial de desenvolver a criticidade no leitor. E, nesse sentido, é um gênero criativo e rico em intertextualidade.

Dessa forma, acreditamos que o trabalho com a leitura de charges pode contribuir muito com o processo de letramento do aluno. Isso porque a sua leitura pode levar o leitor a desenvolver habilidades que lhe propiciarão uma melhor compreensão de outros textos que circulam na sociedade. Além disso, a leitura desse gênero auxilia na formação crítica do leitor. A nosso ver, um aluno potencialmente mais crítico tem condições de exercer de forma mais ativa a sua cidadania.

Na área da educação, tendo em vista a potencialidade desse gênero, as charges estão sendo cada vez mais exploradas pelos professores em suas avaliações, não só de LP, como também, de história, de geografia, de filosofia, de sociologia. As charges estão presentes também nas avaliações externas e internas do governo, como a Prova Brasil/Saeb, a Avaliação da Rede Pública de Educação Básica – PROEB, o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes – ENAD, o Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública – SIMAVE e o PAAE<sup>16</sup>. Como não temos acesso a todas as avaliações aqui citadas, fizemos uma análise das provas de caderno azul do ENEM dos últimos três anos, a fim de apresentarmos dados estatísticos que possam ilustrar a inclusão de exemplares do gênero no exame. Em 2012, as provas de Ciências Humanas e suas tecnologias e a prova de Linguagens, códigos e suas tecnologias apresentaram duas questões contendo charge, sendo elas as questões 45 e 103. Em 2013, a prova de Ciências Humanas e suas tecnologias expôs uma charge na questão de número 39, já na prova de Linguagens, códigos e suas tecnologias a charge foi apresentada nas questões 91, 119 e 120. Em 2014, não foi

<sup>15</sup> GHs – abreviação usada por Ottoni (2007) para designar os gêneros do humor.

<sup>16</sup> O Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar – PAAE é suporte didático para gestores e professores. Seus resultados viabilizam a gestão curricular orientada pelo estágio de desenvolvimento dos alunos e pelo Currículo Básico Comum – CBC. As escolas geram provas utilizando as ferramentas do Banco de Itens, formado por questões objetivas, diferenciadas em três níveis de dificuldade e vinculadas aos tópicos/habilidades que devem ser ensinados pelas escolas e aprendidos pelos alunos. Disponível em: <[http://paae.institutoavaliar.org.br/sistema\\_ava\\_v2/default.aspx?id\\_objeto=23967&id\\_pai=23967&area=ARE](http://paae.institutoavaliar.org.br/sistema_ava_v2/default.aspx?id_objeto=23967&id_pai=23967&area=ARE)> Acesso em 04 out. 2014

diferente, as charges estavam presentes nas questões 01 e 17 da prova de Ciências Humanas e suas tecnologias e nas questões 127 e 131 das provas de Linguagens, códigos e suas tecnologias. Como se pode ver, nas provas aplicadas nos três anos, o gênero charge foi incluído em pelo menos 10 questões. Em decorrência disso, o gênero também está presente em avaliações internas de vários conteúdos, em diversas escolas, inclusive na escola onde trabalhamos.

De acordo com Pereira (2006, p.102), vários outros motivos justificam o trabalho com charge,

1) o material dos textos chargísticos compõem um manancial pouco explorado no contexto escolar, embora sejam exuberantes e dignos de análise; 2) a intertextualidade é um recurso produtivo em sala de aula para subsidiar a competência argumentativa dos alunos a partir de relações lógico-discursivas trazidas à tona pelo gênero charge, que tem em sua natureza, a capacidade de abordar temas polêmicos como a política, a religião, os conflitos sociais etc.; 3) as charges estão presentes no dia a dia em jornais, revistas, outdoors, além de provocarem o humor e, conseqüentemente, o prazer no leitor.

Tendo em vista esses motivos, propomo-nos neste trabalho fazer um estudo acerca do gênero charge e investigar, por meio de aulas que tomam a charges como objeto de estudo sugeridas no Portal do Professor – MEC<sup>17</sup> (de agora em diante PP-MEC), a compreensão desse gênero por parte dos alunos de 9º ano do ensino fundamental. E, a partir disso, elaborar um curso de leitura de charges no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) – Moodle.

Ao realizarmos nossas pesquisas bibliográficas iniciais, observamos que as charges foram temas de muitas pesquisas produzidas com diferentes objetivos e com base em diferentes perspectivas teóricas. Dentre elas, podemos citar os estudos de Pereira (2006), Ottoni (2007), Simões (2010), Cavalcanti (2012), Lima (2013), Reis e Bidarra (2013) e Vieira (2014).

Pereira (2006), em seu estudo, apresenta a charge a partir de seu surgimento, a sua evolução e uso desse gênero como forma de se trabalhar a linguagem por meio da intertextualidade. Ottoni (2007), em seu trabalho de doutorado, fez uma pesquisa sobre os gêneros do humor no ensino de LP, com base na Análise do Discurso Crítica. Simões (2010), por sua vez, estudou as configurações dos gêneros multimodais focando a relação dos gêneros-suporte nos gêneros discursivos tira cômica, cartum, charge e caricatura. Cavalcanti (2012) em seu estudo intitulado “Charge: intertextualidade e humor”, apresenta, como objetivo, a organização multimodal da charge, ressaltando que argumentos também podem ser constituídos por linguagem visual. Lima (2013) investigou a construção do processo de

<sup>17</sup> Sobre o Portal do Professor – MEC, ver seção 4.1, do capítulo 4.

recategorização do texto multimodal charge. Reis e Bidarra (2013) analisam o processo interpretativo do gênero charge, levando em consideração o seu papel no contexto ensino-aprendizagem de LP e Vieira (2014) discorre acerca da discursividade do gênero charge em ambientes digitais.

No entanto, percebemos que parece ainda não haver, em nível de mestrado e doutorado, trabalhos com base na LT, em que o foco seja o estudo do efeito de sentido humorístico construído em charges, sua importância para compreensão desse gênero e que apresentem uma proposta pedagógica centrada na leitura desse gênero, por meio de um AVA, fornecendo subsídios aos alunos para melhor compreenderem esse texto. Além disso, observamos que os trabalhos existentes sobre o gênero charge não tomam como objeto de análise sugestões de aulas de LP do ensino fundamental, encontradas no PP-MEC, como fazemos neste estudo.

Pelo fato de o PP-MEC ser uma iniciativa do governo e estar disponível para o professor, é interessante que muitos professores levem as sugestões de aulas presentes nesse portal para a sala de aula, assim como levam o livro didático. E, como os alunos parecem ter dificuldade de entender o gênero charge no LDPD, resolvemos sondar se o mesmo acontece com as atividades propostas no Portal, se os alunos têm dificuldade de compreender as charges e as atividades que estão disponíveis nesse sítio para o professor aplicar em sala de aula. Dessa forma, por considerar importante, enriquecedor e necessário o estudo das charges, decidimos tomá-la como objeto de estudo. Com isto, como já existem trabalhos de pesquisa sobre a charge em LDPD, como se pode constatar em Ottoni (2007), decidimos pesquisar em outras fontes, recursos para o professor.

Acreditamos que o PP-MEC é uma ação importante, democrática, inovadora para o professor, por esse motivo pensamos ser relevante divulgá-lo por meio de pesquisas, para que ele seja mais conhecido, problematizado, melhorado. Então, decidimos desenvolver este trabalho que será proposto para uma turma de alunos do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola de educação básica da rede estadual de Uberlândia.

A escolha do local e da turma se deu em decorrência às demandas do próprio Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS, que orienta o desenvolvimento da pesquisa em uma turma do ensino fundamental, na qual o pesquisador seja o professor regente de LP e essa turma de 9º ano é a única turma do ensino fundamental na qual ministramos aulas de LP.

Como já havíamos trabalhado há alguns anos com 9ºanos, pensamos ser uma turma interessante para desenvolver a pesquisa por ser um período de transição para o ensino médio,

ou seja, há uma necessidade de os alunos estarem bem preparados para essa nova etapa. Além disso, os alunos de 9º ano são submetidos a avaliações externas, como a prova Brasil/Saeb, que apresenta como característica foco em atividades de leitura de vários gêneros, sendo a charge um deles.

Essas escolhas, os nossos anseios e reflexões acerca das nossas práticas em sala de aula, enquanto professor de LP do ensino fundamental e médio, e a tentativa de contribuir com o aluno, como também com outros professores, no que tange aos estudos sobre o gênero discursivo charge, foram manifestados nas seguintes **questões de pesquisa**: As propostas de aulas do Portal do Professor colaboram para a compreensão, por parte dos alunos, do gênero charge? Se não, como seria uma proposta de leitura que permita ao aluno compreender o efeito de sentido humorístico e entender a charge?

Com base nessas indagações, objetivamos, em linhas gerais, investigar a compreensão dos alunos de 9º ano quanto à leitura do gênero charge e apresentar uma proposta de leitura para o trabalho com esse gênero. Especificamente, objetivamos: a) Averiguar se essa sugestão toma o gênero discursivo charge - GDC como objeto de ensino; de como se leva em conta a atuação conjunta dos modos verbais e não verbais na construção de sentidos e se explora a ironia e a crítica presentes no gênero, como também, se elas atuam na construção de sentido humorístico presente no gênero; b) Investigar se os alunos do 9ºano do ensino fundamental da escola pública da rede estadual compreendem charges presentes em uma sugestão de aulas de Língua Portuguesa - LP do ensino fundamental, propostas no Portal do Professor - PP-MEC, por meio de aplicações dessas aulas; c) Apresentar uma proposta de leitura para o trabalho com esse gênero.

Para efeito do presente estudo, formulamos a seguinte hipótese: o aluno não consegue compreender a charge e perceber o efeito de sentido humorístico nesse texto, na maioria das vezes, por não partilhar o conhecimento do assunto tematizado na charge, por não perceber o gatilho no texto, isto por que o texto não gera nele o riso e por não conseguir relacionar os modos de significação conjugados na materialidade textual e esta principalmente, ao contexto sócio-histórico e ideológico de produção.

Para a apresentação desta pesquisa, dividimo-la em seis capítulos, sendo o primeiro e o último respectivamente considerações introdutórias e considerações finais. No segundo capítulo, discorremos sobre a metodologia da pesquisa. No terceiro, apresentamos um panorama acerca do ensino da LP, descrevendo o contexto histórico, desde o surgimento da LP como disciplina autônoma, passando para os fundamentos da LT, área que interessa ao estudo, abordamos também a concepção contemporânea de texto e de leitura. Ainda no

capítulo 3, abordamos o ensino de LP em tempo de mudanças. Para isso, traçamos um cenário a partir dos documentos oficiais acerca do ensino de LP, perpassamos pela importância do letramento como prática social, a necessidade de se integrar as TIC ao ensino e apresentamos a plataforma e-learning *Moodle*. Em seguida, também no capítulo 3, discorremos sobre a concepção de gênero adotada, conceituando os gêneros do humor e a charge. No quarto capítulo, apresentamos o Portal do Professor, a análise da sugestão de aulas e suas considerações, um relatório da aplicação, a análise dos dados e uma reflexão sobre a aplicação e, por fim, no penúltimo capítulo, apresentamos o resultado de todo o nosso estudo.

## **CAPÍTULO 02**

### **PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS, O CONTEXTO DA PESQUISA E O CAMINHO PERCORRIDO**

Nesse capítulo, objetivamos, fundamentalmente, discutir alguns aspectos concernentes ao tipo de pesquisa que realizamos, aos procedimentos metodológicos adotados para a coleta e a análise dos dados. Para isso, organizamos esse capítulo em três seções. Na primeira, pontuamos a metodologia de pesquisa. Na seção dois, fizemos uma descrição do contexto da pesquisa, participantes e passos trilhados. Na última seção, descrevemos a metodologia para a análise de dados.

#### **2.1 Metodologia de pesquisa**

Tendo em vista nossos propósitos, em linhas gerais, de investigar a compreensão dos alunos de 9º ano quanto à leitura do gênero charge e de propor um curso de leitura para o trabalho com esse gênero, a fim de contribuir com a formação e desenvolvimento de leitores críticos e colaborar com outros professores que pretendem trabalhar com o gênero charge, desenvolvemos essa pesquisa de cunho qualitativo, usando metodologias da pesquisa-ação, com análise descritivo-analítico-interpretativista. Contudo, para melhor interpretação e análise dos resultados recorremos, também, à análise de dados quantitativos.

A pesquisa-ação vai ao encontro dos nossos propósitos para este estudo, pois segundo Thiollent (2002), ela é um tipo de pesquisa social que se caracteriza por ser uma linha de investigação associada às formas de ação coletiva, orientada em função da resolução de problemas ou de objetivos de transformação. Supõe, portanto, além da participação, uma forma de ação planejada. Nesse tipo de pesquisa, [...] “os pesquisadores desempenham um papel ativo no equacionamento dos problemas encontrados, no acompanhamento e na avaliação das ações desencadeadas em função dos problemas” (THIOLLENT, 2002, p. 15). O problema apontado neste estudo diz respeito à dificuldade que os alunos do ensino fundamental apresentam em compreender textos do gênero charge e de identificar o efeito de humor presente nesse gênero.

Uma característica importante dessa concepção de pesquisa é a relação existente entre a teoria e prática. Consideramos a educação como sendo uma prática social que deve apresentar uma estreita relação com as teorias propostas pelos estudiosos, pesquisadores e autoridades dos mais diversos assuntos relacionados ao processo de ensino aprendizagem e a



prática do professor em sala de aula. Acreditamos que a possibilidade de investigar o processo de aprendizagem, no dia a dia, no contexto real seja fundamental para a conversão da investigação em ação, possibilitando ao professor pesquisador uma reflexão e atuação efetiva com base nos estudos teóricos e as ações práticas.

Em nossos estudos, abordamos o letramento como prática social, aqui, concebemos também a pesquisa-ação como sendo uma prática social uma vez que configura em um compromisso social e ideológico que exige uma relação entre os pesquisadores e as pessoas envolvidas no estudo real de maneira colaborativa. O professor percebe uma inquietação e uma frustração em relação ao processo de ensino aprendizagem, investiga esse processo e seus alunos, avalia e reflete acerca da sua prática, aprofunda os seus estudos teóricos e propõem uma intervenção, que refletirá diretamente no trato com os investigados e na sua prática pedagógica.

Nessa perspectiva de estabelecer uma relação entre pesquisadores e colaboradores, entre o conhecimento e a ação, Thiollent (2002) afirma que é necessário uma interação ampla e explícita entre os pesquisadores e os demais envolvidos na pesquisa, e que ela não pode ser considerada apenas como uma forma de ação, mas que tem como propósito ampliar o conhecimento de todos os participantes contribuindo para os avanços acerca das questões envolvidas.

Baldissera (2001, p. 7) aponta que:

A pesquisa-ação como método agrega várias técnicas de pesquisa social. Utiliza-se de técnicas de coleta e interpretação dos dados, de intervenção na solução de problemas e organização de ações, bem como de técnicas e dinâmicas de grupo para trabalhar com a dimensão coletiva e interativa na produção do conhecimento e programação da ação coletiva.

Acreditamos que por meio da pesquisa-ação somos capazes de analisar nossa prática pedagógica, corrigir e avaliar nossas ações e decisões quanto ao ensino do gênero charge. Para Xavier (2012, p. 47), “[...] nesse tipo de investigação, o cientista pesquisa enquanto age, propõe mudanças que são aplicadas por ele mesmo”.

## **2.2 Contexto da pesquisa, participantes e passos trilhados**

A nossa experiência, de mais de dez anos em sala de aula, tem nos mostrado que no que tange ao ensino de LP, a leitura continua sendo um grande desafio para os professores e para os alunos. Isso pode ser comprovado com base nos dados do quadro da educação em

nosso país. Ao analisarmos os resultados de avaliações externas, como a Prova Brasil, o Saeb e o Simave, apresentados no capítulo um, percebemos que os resultados não são satisfatórios e evoluem a passos muito lentos. Esses dados assinalam que somente uma pequena porcentagem de alunos do ensino fundamental da rede pública parece dominar os conhecimentos, habilidades e competências consideradas necessárias, em relação aos procedimentos de leitura, para o seu nível de escolaridade. Falta motivação e interesse por parte dos alunos para a leitura.

Pensamos, então, que a charge poderia ser um gênero interessante e agradável para motivar os alunos a lerem. Observamos que os alunos têm muito acesso a esse gênero, dentro e fora da sala de aula, porém, em sua maioria, apresentam dificuldades de compreendê-lo e identificar os efeitos de sentido humorístico. Decidimos fazer uma sondagem para verificar a presença de charges em livros didáticos e percebemos que os LDLP abordam pouco esse gênero, o que pode ser comprovado na pesquisa de Ottoni (2007, p. 173 - 182).

Com base em nossos conhecimentos e em nossas leituras constatamos que a charge, além de ser um texto interessante, pode levar o aluno a desenvolver habilidades de leitura, a criticidade, a argumentação, que certamente poderão corroborar para a leitura de diversos outros gêneros discursivos. Além disso, a charge também é muito encontrada em avaliações externas, para validar essa informação, analisamos as provas do ENEM dos últimos três anos e constatamos a presença de charge em pelo menos dez questões nas provas de Linguagens, códigos e suas tecnologias e nas provas de Ciências Humanas e suas tecnologias.

Na tentativa de auxiliar os alunos nessa empreitada, procuramos averiguar como eram elaboradas as atividades baseadas na leitura de charge e examinar como os alunos se saíam ao responder essas atividades, para então, caso fosse necessários, desenvolver uma atividade pedagógica de intervenção. Pensamos em buscar subsídios em outra fonte de recurso pedagógico, disponível para que o professor pudesse utilizar e aplicar em sala de aula, diferente do livro didático. Então, investigamos se havia sugestões de aulas de LP das séries finais do ensino fundamental que abordavam o GDC, disponíveis no Portal do Professor. Logo após todo esse estudo, definimos nosso objeto de estudo.

Posteriormente a definição do objeto de estudo e da delimitação do tema, iniciamos os trabalhos por meio de uma pesquisa do estado da arte acerca do tema da nossa pesquisa, apresentado no capítulo um. Por conseguinte, arquitetamos sobre os procedimentos construção de dados. Em seguida, compilamos as abordagens teóricas básicas que adotamos: a Linguística Textual, os estudos sobre gêneros discursivos, sobre o gênero charge, sobre o

humor, o que ocorreu ao longo de todo o estudo. Na sequência, fizemos uma pesquisa no PP-MEC para selecionar sugestões de aulas que contemplavam a compreensão de charges.

A escolha desse *corpus* se deu por meio de pesquisas no PP-MEC, partindo dos seguintes filtros de busca que compreendem os dados de pesquisa: **sugestões de aulas** – charges; em **mais opções de busca** – nível de ensino fundamental final; **componente curricular** – Língua Portuguesa; **ordem de classificação** - ordem de publicação. Nossa “busca retornou em 24 aulas para charges, ensino fundamental final, língua portuguesa”<sup>18</sup>.

FIGURA 1- Busca avançada

Fonte: Portal do Professor (<http://portaldoprofessor.mec.gov.br>)

Todavia, apenas 7 (sete) sugestões de aulas abordavam a leitura do gênero charge e apresentavam o enfoque no que estamos pretendendo analisar, ou seja, a compreensão do efeito de sentido humorístico e da própria charge. As demais sugestões apresentavam a charge apenas como pré-requisito para outras atividades ou a charge era citada apenas como um exemplo de gênero. Então, delimitamos trabalhar com a última sugestão de aulas publicada, cujo título é “Leitura e produção de charges”, de autoria da professora Lazuita Goretti de Oliveira e publicada no dia 18/11/2010 (anexo 3). Utilizamos essa sugestão para o nosso *corpus* para propiciar subsídios que respondessem às questões de pesquisa. Buscamos utilizar apenas as atividades que trazem como propósito a análise do texto, o reconhecimento dos

<sup>18</sup> Informação transcrita do próprio Portal do Professor. Disponível em: <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/buscarAulas.html?busca=charges+&tipopesquisa=1&modalidade=2&componente=22&tema=&uf=&ordem=1&x=10&y=10&ba=true#resultado>> Acesso em 18 jan. 2014.

efeitos humorísticos, a interação entre o texto verbal e não verbal, o compartilhamento das informações relacionadas ao texto e a leitura.

Após a aprovação do projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos - CEP, da Universidade Federal de Uberlândia (Parecer nº 887.476, 26/11/2014), apresentamos nossa proposta aos alunos e pais/responsáveis em reunião na sala de multiuso da Escola Estadual, onde foi desenvolvida a pesquisa, e os convidamos a participar do estudo. Após aceitarem nosso convite, apresentamos aos pais/responsáveis um termo de consentimento livre e esclarecido (ver anexo 1) e, aos alunos, um de assentimento para o menor (ver anexo 2). Os dois documentos foram lidos e assinados.

Após a seleção de aulas do PP-MEC e do consentimento dos pais, iniciamos um trabalho dentro da sala de aula, ou seja, no próprio campo de pesquisa como descrito em nosso estudo. Aplicamos a sugestão de aulas selecionada do PP- MEC, cujo foco é a compreensão do efeito de sentido humorístico encontrado nas charges. Com o propósito de verificar *in loco* a prática de leitura de textos do gênero charge com base em atividades presentes nessa sugestão, para os anos finais do ensino fundamental, A ideia foi investigar se os alunos apresentariam dificuldades na leitura das charges presentes na sugestão de aula proposta no PP-MEC que estão disponíveis para o professor aplicar em sala.

Dos 35 alunos da turma, apenas 20 pais compareceram a reunião. Dessa forma, o estudo foi desenvolvido com 20 alunos, com idade entre 13 e 14 anos, meninos e meninas de uma turma de 9º ano do ensino fundamental de uma escola da rede estadual da cidade de Uberlândia, localizada no bairro Santa Mônica, ao longo de aproximadamente uma semana letiva, totalizando 04 aulas que foram destinadas para a aplicação da proposta de aula do PP-MEC, selecionada de acordo com os critérios que serão apresentados na sequência.

A fim de facilitar a categorização das respostas dadas às questões propostas na sugestão de aula do PP-MEC, de motivar e chamar a atenção do aluno para a participação na pesquisa e para propiciar que os alunos tivessem acesso às charges coloridas, organizamos as atividades apresentadas em forma de um questionário *on-line*, usando um formulário do *Google docs*. Levando em consideração que o nosso foco é a leitura do gênero e não a sua produção, não utilizamos a proposta de produção sugerida pelas autoras. Além disso, para facilitar a leitura dos textos e as respostas aos questionamentos, reorganizamos a apresentação das atividades alterando o *layout* e a disposição de cada uma delas. Como podemos observar no anexo 3, as atividades da aula dois continham uma sequência de caricatura e charges e depois um agrupamento de perguntas. As questões propostas na sugestão de aulas do PP-MEC foram elaboradas a partir de um agrupamento de charges. Para serem respondidas, era

necessário voltar às charges que eram mencionadas nas perguntas, para analisá-las e, então, os alunos construírem suas respostas no caderno. Para facilitar a leitura dos alunos, organizamos o questionário “on-line” disponibilizando primeiro a charge presente na sugestão de aula do PP-MEC, em seguida as questões de leitura que se referiam àquela charge e os espaços designados para respostas, conforme o modelo no anexo 4. O questionário foi aplicado no laboratório de informática e na sala de aula.

A escolha da escola e da turma se deu em atendimento às demandas do próprio PROFLETRAS, que orienta o desenvolvimento da pesquisa em uma turma do ensino fundamental, na qual o pesquisador seja o professor de Língua Portuguesa regente da turma.

É importante esclarecer que, como a pesquisa foi desenvolvida nos horários regulares de aula e contempla conteúdo integrante do programa do 9º ano, todos os alunos participaram das atividades de aplicação em sala de aula. Porém, os alunos que não aceitaram participar do estudo e/ou não apresentaram o termo de consentimento livre e esclarecido e o termo de assentimento para o menor assinados, antes do início do trabalho<sup>19</sup> realizaram as atividades de leitura e compreensão do gênero charge, inerentes ao planejamento da disciplina, mas não tiveram as suas respostas às questões dos questionários incluídas nos dados do estudo.

Após a aplicação da aula do Portal e da análise dos resultados, percebemos que havia algumas lacunas<sup>20</sup> que deveriam ser minimizadas. Os nossos estudos, a revisão bibliográfica e a aplicação das atividades do Portal contribuíram para que pudéssemos propor ao final uma proposta de atividades de leitura de charge. Propusemos como proposta um curso on-line para o ensino da leitura do gênero charge, por meio do ambiente virtual *Moodle*. Sugerindo atividades práticas, que sanassem as lacunas percebidas nas atividades propostas no PP-MEC e que acreditamos poder amenizar as dificuldades dos alunos de compreensão do efeito de sentido humorístico e da própria charge.

### **2.3 Metodologia para análise dos dados**

Conforme já mencionado, o questionário foi aplicado nas aulas de LP ministradas pelo próprio pesquisador, para uma turma de 9º ano do ensino fundamental, no laboratório de informática, ao longo de uma semana do calendário letivo, totalizando 4 aulas. Esse questionário estruturado foi trabalhado individualmente, sem uma discussão prévia sobre o

---

<sup>19</sup> De acordo com o termo de consentimento livre e esclarecido, os colaboradores ficaram livres para deixar de participar a qualquer da pesquisa a qualquer momento, sem nenhum prejuízo, sendo-lhes devolvida, desconsiderada ou destruída toda a fonte material que antes forneceram.

<sup>20</sup> Apontaremos e discutiremos acerca dessas lacunas no capítulo 4.

texto, para sondar a habilidade de compreensão do gênero e para identificar as dificuldades dos respondentes. Com as respostas dos questionários em mãos, fizemos uma categorização delas de acordo com os resultados obtidos. Para facilitar a coleta de informações e, para a tabulação dos dados, criamos quatro categorias de alternativas para as respostas às perguntas, quais sejam:

- 1– não responderam;
- 2– responderam inadequadamente ao que foi questionado;
- 3– responderam superficialmente e ou responderam parcialmente;
- 4– responderam de maneira esperada.

Na categoria 1, apontamos apenas as questões que não obtiveram respostas no questionário. Enquadramos na categoria 2 as respostas que apresentaram um tangencialmente total, fugindo do que era esperado. Na categoria 3, consideramos como “responderam superficialmente ou parcialmente” quando o aluno apresentou de maneira superficial uma ideia que pode se enquadrar na resposta, mas que não contemplava exatamente o que era esperado, justificando pouco conhecimento do assunto, ou a incompreensão do que estava sendo questionado. Ou ainda, quando o aluno respondeu apenas uma parte do que foi questionado, ou não justificou sua resposta para aquelas questões que se aplicava, ou não elencou corretamente todos os itens solicitados. Na categoria 4, incluímos as respostas que contemplaram de maneira total o que foi questionado, exemplificando e justificando quando solicitado.

Como nosso objetivo era analisar a compreensão do gênero, não ponderamos as inadequações quanto à redação, a não ser que elas interferissem na compreensão da resposta dada pelo aluno, o que não foi o caso.

Para facilitar a análise e para uma melhor interpretação dos dados, organizamos um quadro contendo os resultados quantitativos da aplicação da aula do Portal, no qual destacamos, tanto na vertical como na horizontal, os números que apresentavam 50% ou mais das respostas em cada uma das categorias. Utilizamos essa porcentagem por acreditar ser alarmante os resultados positivos ou negativos obtidos por metade ou mais da metade dos alunos. Detalharemos melhor a metodologia de análise de dados no capítulo 4.

### CAPÍTULO 3

#### O SURGIMENTO DA DISCIPLINA LÍNGUA PORTUGUESA NO BRASIL, AS CONTRIBUIÇÕES DA LINGÜÍSTICA TEXTUAL E OS NOVOS CAMINHOS TRILHADOS

Este capítulo apresenta um breve histórico da disciplina LP no Brasil iniciando pela chegada dos colonizadores, a sua constituição como língua oficial do país, o marco inicial do ensino oficial de LP como disciplina autônoma, as contribuições da linguística textual, os novos caminhos trilhados pelo ensino de LP com a chegada dos Parâmetros Curriculares Nacionais e o trabalho com os gêneros discursivos. Para isso, organizamos este capítulo em quatro seções. Na primeira, tecemos considerações sobre o surgimento da disciplina LP no Brasil. Na segunda seção, expomos a perspectiva teórica da Linguística Textual, a concepção de texto adotado e a concepção de leitura que tomamos como referência. Na terceira seção, discutiremos sobre os desafios enfrentados e os caminhos a serem trilhados para o ensino de LP. Para alcançarmos esse propósito, subdividimos essa seção em cinco subseções: 1- os Parâmetros Nacionais Curriculares para o ensino de LP – PCN; 2- os Conteúdos Básicos Comuns que norteiam o ensino de LP no estado de Minas Gerais – CBC; 3- o ensino de LP voltado para as práticas sociais; 4- a importância de se integrar as TIC ao ensino de LP e, por fim, na última subseção, apresentamos o ambiente virtual *moodle* como sendo um conjunto de ferramentas possíveis para o ensino de leitura do gênero charge. Para finalizarmos o capítulo, apresentamos na última seção: 1- a concepção de gênero adotada em nossa pesquisa; 2- considerações sobre os gêneros do humor e 3- a charge, gênero adotado para o nosso estudo.

##### 3.1 O histórico da disciplina Língua Portuguesa no Brasil

A língua portuguesa chegou ao Brasil com os colonizadores e dentre as várias línguas indígenas faladas aqui, aos poucos ela foi se consolidando. Segundo Mattos e Silva (2004), em 1757 uma reforma de Estudos, implantada em Portugal e suas colônias pelo Marquês de Pombal, resultou numa nova política linguística em que a LP, passa a ser usada de maneira obrigatória no Brasil, proibindo assim o uso de quaisquer outras línguas. Entretanto, é apenas em 1871, após um decreto imperial proposto por Paulino José Soares de Souza, Ministro do Império, que o cargo de professor de português foi criado. De acordo com Rojo (2011), com base nos estudos de Pfromm Neto et al. (1974), esse seria o marco inicial do ensino oficial de

português como uma disciplina autônoma composta pela junção da gramática, da retórica e da poética.

Razzine (2002) aponta que as principais atividades desenvolvidas pelos alunos na escola primária era a leitura e a escrita, ensinadas de maneira simultânea, por meio das cartilhas e dos livros de leitura. Assim como ainda acontece hoje, os alunos faziam leituras orais e coletivas. Liam as famosas fábulas de Esopo e de La Fontaine, as máximas do Marquês de Maricá e textos que compunham a ideia de uma pátria moderna e civilizada. Essa dinâmica possuía um papel de destaque na formação da ideologia republicana. No que tange a produção textual, as atividades eram consideradas composições livres ou descrições de imagens, cartas ou pequenas narrativas inspiradas em textos considerados modelos. Os conteúdos de LP envolviam o ensino da gramática expositiva e histórica, leitura, recitação, exercícios ortográficos e composição e, a partir do 5º ou 6º ano, a Retórica e Poética, mais tarde seguidas de Literatura Nacional.

Na década de 1950, graças aos grandes avanços científicos, tecnológicos e ao surgimento da transmissão de televisão, grandes mudanças culturais e comportamentais foram acontecendo na sociedade brasileira, porém não incidiram em grandes mudanças no ensino de LP. De acordo com Rojo (2011), no início dos anos 60, Paulo Freire e a pedagogia crítica deram os primeiros passos em direção ao currículo crítico e ganharam maior espaço na década de 80, sendo logo interrompidos pelo Golpe Militar, pelas prisões e exílios. Em 1971, devido à moderna industrialização do país, com a promulgação da LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), o foco da educação passou a ser a pedagogia tecnicista com a formação técnica. A Lei 5692/71 (LDB) estabelece a LP como "instrumento de comunicação e expressão da cultura brasileira" e a disciplina passou a se chamar Comunicação e Expressão.

De acordo com Soares (1998, p. 57):

se a concepção de língua como sistema era adequada a um ensino de português dirigido a alunos das camadas privilegiadas, em condições sociopolíticas em que cabia à escola atender a essas camadas, ela torna-se inadequada a um ensino de português dirigido a alunos das camadas populares, aos quais a escola passa a também servir, e em condições sociopolíticas em que é imposto um caráter instrumental e utilitário ao ensino de língua.

Assim, a necessidade de atender à carência de mão de obra fez com que houvesse uma ampliação das escolas públicas e do acesso da população à educação. A escola passa a ter um novo público de alunado e de professorado; dessa forma o novo perfil cultural acarreta impactos aparentes no ensino. Surge, então, a necessidade de rever a concepção que se tinha



de língua – instrumento de comunicação e do ensino da LP. Os avanços, as circunstâncias históricas, a mudança nos objetivos do ensino de LP, o novo perfil de alunos e professores intensificaram a virada pragmática ou comunicativa no ensino de LP nos anos 80. Nesse período há a retomada da denominação anterior da disciplina: Português ou LP. Segundo Rojo (2011), dos anos 60 aos anos 90 acontecia a chamada Virada Comunicativa ou Pragmática e a Virada Textual. Sobre essa mudança emblemática, Bonini (2002, p.26) aponta que:

"virada pragmática no ensino de língua materna" corresponde à incorporação, no ensino, de uma série de perspectivas teóricas comprometidas com o funcionamento da linguagem para além de uma estrutura imanente voltada sobre si mesma, tais como: a teoria da enunciação, a teoria polifônica de Bakhtin, a AD (análise do discurso) anglo-saxônica, o funcionalismo, a AD francesa, a análise da conversação e a linguística textual. Esta perspectiva geral consiste em entender a linguagem como um meio em que o homem existe e age (eliminando o caráter prescritivista) e em considerar o texto, e sua enunciação, como a unidade básica do ensino (deslocando a frase, e, e sua gramática, para um segundo plano).

A partir dessas mudanças, nos anos 80, também foram ampliando as faculdades particulares, principalmente as de Letras, e as reflexões acadêmicas foram alcançando as propostas de ensino. Os textos clássicos da literatura deram espaço aos textos de outras esferas que circulavam na comunicação em massa, ganhando mais importância na sala de aula. De acordo com Rojo (2011, p.28), "A essas alturas, o texto entra em sala de aula não mais como modelo de 'bem-falar e de bem-escrever', mas como um enunciado a ser lido, compreendido, interpretado e que servirá de base a futuras produções de textos pelos alunos". A autora, baseando-se nos estudos de Geraldi (1984, 1991 e 1996), aponta que, embora vivêssemos na era da comunicação, estávamos passando por um conflito cultural. Como ainda observamos hoje, os alunos não dominavam os letramentos dominantes e por esse motivo o foco não era ensinar a gramática e textos como nos modelos anteriores e sim de aproximar os alunos, da nova clientela, dos letramentos mais valorizados pela escola.

Segundo a autora, novos textos chegavam à sala de aula. A leitura de textos considerados curtos, tais como: crônicas, contos, poemas, reportagens, notícias, editoriais, anúncios, tiras, dentre outros, e a leitura dos textos considerados longos, como romances e novelas, constituíam-se como um dos eixos do ensino de Português. Contudo, os problemas persistiam: o texto era tomado como pretexto para o ensino da gramática.

Para auxiliar os professores no trabalho com a leitura desses textos, pesquisas desenvolvidas na área da Psicologia Cognitiva (PC), da LT e da Linguística Aplicada (LA) foram surgindo para dar subsídios, tanto para as práticas de leitura, como de produção textual. Rojo (2011, p. 29) afirma que pesquisas centradas em estratégias de leitura

apontavam a importância de se considerar as estruturas do texto na sua compreensão. No tocante a essas estruturas, a LT propôs “uma série de estruturas e processos textuais presentes nos diferentes tipos de textos (narrativo, descritivo, argumentativo, expositivo, injuntivo)”. Além disso, foram propostos também “níveis de estrutura (superestrutura, macroestrutura, microestrutura)” para cada um dos tipos de texto e processos linguísticos que reuniam suas formas de maneira coesa e coerente.

Os estudos e pesquisas, desenvolvidos com base na LT, trouxeram grandes contributos para o trabalho com o texto, no que tange a produção textual e a leitura. Por esse motivo, adotando suas perspectivas teóricas em nossa pesquisa, apontamos na próxima seção alguns fundamentos da LT.

### **3.2 Linguística Textual: alguns fundamentos**

A LT surgiu na Europa, de modo especial na Alemanha, na segunda metade da década de 60 e também na primeira metade da década de 70 e foi se desenvolvendo em torno de diferentes entendimentos acerca do texto. Essa teoria assume o texto como objeto particular de estudo por ser ele uma forma específica de manifestação da linguagem. Todo o seu desenvolvimento no ramo da linguística, conforme Koch (2006b), circunscreve em torno das diferentes concepções de texto criadas desde o início de seu percurso, nas diferentes etapas de sua evolução.

Embora não seja consenso, alguns teóricos como Koch (2004c), dividem as etapas dessa teoria em quatro momentos, a saber: a) análise transfrástica e das gramáticas textuais; b) virada pragmática; c) virada cognitivista e d) perspectiva sociocognitivo-interacionista. Cada momento apresentou diferenças significativas em relação às concepções de texto, no entanto nos limitaremos a tratar apenas do quarto momento, no qual situamos nosso estudo.

Adotamos, nesta pesquisa, a concepção de texto de base sociocognitiva–interacional, ou seja, o texto concebido como processo intrínseco e de construção interacional de sentidos, pelo fato de que a construção do sentido, sob a perspectiva sociocognitivo-interacionista, está essencialmente relacionada à participação do outro. Nessa perspectiva, a ação de ler é necessariamente acompanhada de processos de ordem cognitiva, que por sua vez é resultado das nossas ações no mundo, ou seja, considera o texto não apenas como resultado de um processo mental, mas principalmente das interações e ações conjuntas.

Para que o texto seja compreendido o leitor precisa, além do conhecimento das características textuais, ativar o conhecimento de mundo, suas crenças, opiniões, atitudes. O

sujeito, sua vivência e os processos culturais envolvidos em sua constituição são fundamentais para o processamento cognitivo.

Para explicitar essa ideia, tomamos a concepção metafórica, que Koch utiliza para justificar o texto como um mediador de sentidos:

[...] à concepção de texto aqui apresentada subjaz o postulado básico de que *o sentido não está no texto*, mas se constrói a partir dele, no curso da interação. Para ilustrar essa afirmação tem-se recorrido com frequência à metáfora do iceberg: como este, todo texto possui apenas uma pequena superfície exposta e uma imensa área imersa subjacente. Para se chegar às profundezas do implícito e dele extrair um sentido, fazem-se necessários o recurso aos vários sistemas de conhecimentos e a ativação de processos e estratégias cognitivas interacionais (KOCH, 2005, p. 26).

Assim, considerando que os textos são constituídos de ditos e não ditos<sup>21</sup>, para que o leitor possa construir sentidos, ele precisa partilhar das informações veiculadas no texto, fazer inferências, as quais constituem estratégias cognitivas, e levar em consideração questões sociocultural constituídas. Partindo das informações veiculadas, das inferências, do conhecimento de mundo, do contexto, o leitor constrói novas representações mentais estabelecendo uma relação entre os elementos textuais, as informações explícitas e as implícitas e suas interações com o mundo. Dessa forma, a leitura é pressuposta como um processo ativo de interação entre o leitor, suas ações e o texto, na construção de sentidos.

Para chegarmos a uma definição de texto, primeiro precisamos definir uma concepção de língua. Adotamos a perspectiva bakhtiniana de que a língua deve ser entendida “como um fenômeno social da *interação verbal*, realizada através da *enunciação* ou das *enunciações*” (BAKHTIN, 2006, p. 125, grifos do autor).

Ou seja, a língua é uma atividade social, negando dessa maneira, o objetivismo abstrato que não permite seu progresso e nem considera as novas condições sociais de comunicação que evoluem com o passar do tempo. A língua não pode ser vista como um sistema de formas, tampouco como sendo a expressão de uma consciência individual que assume o indivíduo como sendo o centro de estudo da linguagem, não considerando as significativas influências do contexto de uso da língua.

Koch (2003) afirma que o conceito de texto depende das concepções que se tem de língua e de sujeito. Os sujeitos na concepção interacional (dialógica) da língua, na qual a língua para a autora é vista como lugar de interação, são percebidos como atuantes construtores sociais, e o texto é considerado como um modo de ação e de interação.

---

<sup>21</sup> O termo *não dito* aqui foi empregado com o sentido de implícito.

A nosso ver, a língua não é um lugar de interação, e sim um meio de ação e interação. Nessa interação os interlocutores são vistos como sujeitos ativos, que nela e por ela se constroem e por ela são construídos. Para a autora, ao adotar essa concepção de língua, de sujeito e de texto:

a compreensão deixa de ser entendida como simples “captação” de uma representação mental ou como a decodificação de mensagem resultante de uma codificação de um emissor. Ela é, isto sim, uma *atividade interativa* altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza evidentemente, com base nos elementos linguísticos presentes na superfície do texto e na sua forma de organização, mas que requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes (enciclopédia) e sua reconstrução no interior do evento comunicativo. (KOCH, 2003, p. 17, grifos da autora).

Dessa forma, o sentido do texto passa a ser construído na própria interação entre texto e os sujeitos participantes da interlocução. Porém sem abdicar do que existia, afinal os sujeitos são historicamente constituídos. Ainda, para a autora, a coerência deixa de ser vista apenas como uma propriedade do texto e passa a fazer sentido de acordo com a organização dos elementos superficiais do texto e os elementos do contexto sociocognitivo presentes na interlocução. Assim, delibera-se que um texto se torna uma atividade comunicativa, quando os interactantes da atividade constroem nele um sentido, tomando como base vários fatores de ordem situacional, sociocultural, cognitiva e interacional. O texto, portanto só se instaura propriamente como texto, quando a partir dele se constroem sentidos no processo de interação.

A perspectiva sociocognitivo-interacionista surgiu a partir da década de 90 e traz junto com ela o estudo dos gêneros discursivos sob a perspectiva de Bakhtin, além da ênfase aos processos de organização global dos textos e da valorização das questões de ordem sociocognitiva, que envolvem a referenciação, a inferenciação e o conhecimento prévio.

Essa perspectiva diferencia-se das ciências cognitivas clássicas, que buscavam apresentar uma concepção de que havia uma diferença entre os processos cognitivos que aconteciam dentro e fora da mente do indivíduo. Dessa forma, pensava-se em uma separação entre fenômenos mentais e sociais. Para Koch (2004c p. 31):

a concepção de mente desvinculada do corpo, característica do cognitivismo clássico, que predominou por muito tempo nas ciências cognitivas e, por decorrência, na linguística, começa a cair como um todo quando várias áreas das ciências, como a neurobiologia, a antropologia e também a própria linguística dedicam-se a investigar com mais vigor esta relação e constataam que muitos dos nossos processos cognitivos têm por base mesma a percepção e capacidade de atuação física no mundo.

O fato de que grande parte dos processos cognitivos acontece na sociedade e não unicamente nos indivíduos, justifica a ideia de que a compreensão do processamento cognitivo tem incorporado os aspectos sociais, culturais e interacionais. Dessa forma, os estudos do texto passaram a tomar uma perspectiva que considerasse o cognitivo e o social de forma contígua. Sobre isso, Koch (2006a, p. 30) defende que:

mente e corpo não são duas entidades estanques. Muitos autores vêm defendendo a posição de que a mente é um fenômeno essencialmente corporificado ('embodied'), que os aspectos motores e perceptuais e as formas de raciocínio abstrato são todos de natureza semelhante e profundamente inter-relacionados. (grifos da autora)

Essas operações são resultados da interação de várias ações conjuntas praticadas pelo indivíduo, corpo e mente. Para Koch (2006a) muito da cognição acontece fora da mente e não apenas dentro dela. Dessa forma:

a cognição é fenômeno situado. Ou seja, não é simples traçar o ponto exato em que a cognição está dentro ou fora das mentes, pois o que existe aí é uma inter-relação complexa. Voltar-se exclusivamente para dentro da mente à procura da explicação para os comportamentos inteligentes e para as estratégias de construção do conhecimento pode levar a sérios equívocos. (KOCH, 2006a, p. 31)

Assim, a interação e a partilha de conhecimentos são bases da abordagem sociocognitiva-interacionista. Ainda de acordo com essa autora, as ações conjuntas não são aquelas que se diferenciam das ações individuais apenas pelo número de pessoas envolvidas em um grupo, e sim pela qualidade das ações. Ao usarmos a linguagem estamos nos engajando em uma ação conjunta, que se desenvolve em um contexto social com finalidade também social e com divisões de papéis.

Partindo desse pressuposto, o quarto momento da LT traz a abordagem interacionista em que o texto é considerado o próprio lugar de interação, conforme Koch (2004c, p. 33):

concepção interacional (dialógica) da língua, na qual os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais, o texto passa a ser considerado o próprio *lugar* da interação e os interlocutores, sujeitos ativos que – dialogicamente – nele se constroem e por ele são construídos. A produção de linguagem constitui *atividade interativa* altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza, evidentemente, com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas que requer não apenas a mobilização de um vasto conjunto de saberes (enciclopédia), mas a sua reconstrução – e a dos próprios sujeitos – no momento da interação verbal.

Percebemos o texto como um modo de ação e interação. De acordo com as teorias sociointeracionistas<sup>22</sup>, o sujeito falante, para construir os significados sociais no processo de inter-relação com os outros sujeitos, atua com e sobre a linguagem, influenciado por uma complexa rede de fatores, conforme Koch (2005, p. 07), dentre os quais: a especificidade da situação, o jogo de imagens recíprocas, as crenças, convicções, atitudes dos interactantes, os conhecimentos (supostamente) partilhados, as expectativas mútuas, as normas e convenções socioculturais.

O interesse pela dimensão sociointeracional da linguagem e os processos afeitos a ela, conforme Koch (2004c), fazem com que surja:

uma série de questões pertinentes para a “agenda de estudos da linguagem”, entre as quais as diversas formas de progressão textual (referenciação, progressão referencial, formas de articulação textual, progressão temática, progressão tópica), a dêixis textual, o processamento sociocognitivo do texto, os gêneros, inclusive os da mídia eletrônica, questões ligadas ao hipertexto, a intertextualidade, entre várias outras. São estes, portanto, os grandes temas que constituem hoje o objeto da Linguística Textual. (KOCH, 2004c, p. 33)

De acordo com a autora, são diversos os temas que constituem o objeto da LT, a qual é o ramo da linguística que toma o texto como objeto de estudo. É exatamente por esse motivo que escolhemos essa perspectiva teórica para desenvolvermos esse trabalho.

Tento em vista o fato de que os textos são constituídos em grande parte por diferentes modos de significação é fundamental que os estudos com base nessa perspectiva teórica atentem para a multimodalidade e seu efeito na construção de sentidos. Sobre isso, Cavalcante e Custódio Filho (2010, p. 65) argumentam “assumindo o objetivo de delinear as próximas tendências dos estudos do texto, destacamos a necessidade de se investigar o caráter multimodal a que podem se submeter as estratégias textual-discursivas”

Outros pesquisadores contemporâneos comungam da necessidade de a LT não se limitar à abordagem apenas de signos linguísticos. Como salienta Silva (2014), em sua pesquisa de doutorado, é de fundamental importância repensar a noção de texto da LT, a fim de considerar não só a linguagem verbal e sim as diversas linguagens que constituem o texto. É, principalmente após o advento das tecnologias da informação e da comunicação, que percebemos uma maior produção e circulação de textos permeados por diferentes semioses, considerados textos multimodais. Não que os outros modos de significação, além do verbal,

---

<sup>22</sup> Sociointeracionistas, neste trabalho, é equivalente a sociocognitiva-interacionista.

não fizessem parte do texto, mas é exatamente nos textos contemporâneos que percebemos essa otimização dos modos para a construção dos sentidos.

Beaugrande (2002), ao escrever o seu artigo “Linguística Textual: para novas margens?”, pondera sobre a necessidade de repensar as muitas questões da linguagem que não são apenas de ordem linguística e propõe, então a redefinição da disciplina LT em “Ciências de Texto”. “No futuro pesquisadores com formação na linguística textual, por princípio, deverão compreender-se antes como peritos de texto e colaboradores numa ampla “ciência transdisciplinar”. (BEAUGRANDE, 2002, p. 57)

Com base nessas considerações, o que se conclui é que é necessário contemplar o não verbal em conjunto com o verbal na construção de sentidos. Trataremos um pouco mais sobre isso na próxima subseção, na qual apresentamos a concepção de texto adotada neste trabalho.

### 3.2.1 *Concepção de texto*

Para Koch (2005) o texto é um resultado parcial das atividades comunicativas, em que se compreendem processos, operações e estratégias na mente humana que são ativados em situações concretas de interação social.

Pensando assim, Koch afirma em uma primeira aproximação, que o texto é lugar de interação, em que as ações são coordenadas a fim de alcançar um propósito social, levando-se em consideração as condições sob as quais a interação se realiza. Para completar a autora conceitua texto como uma manifestação verbal, organizada por meio de elementos linguísticos, selecionados de maneira intencional e distribuídos em sequência, no momento da interação verbal, permitindo aos participantes a compreensão dos elementos semânticos através da ativação de processos e estratégias de ordem cognitivas e a participação de acordo com as práticas socioculturais.

Conforme dissemos, é preciso considerar outros modos de significação que não apenas a palavra. Sobre essa perspectiva Silva conceitua texto como:

um evento constitutivo da interação humana, nela e por ela materializado, portanto, um evento sócio-histórico cultural e ideológico, em que coexistem modos de significação diversos atrelados necessariamente a um co(n)texto e cujo sentido é uma (co)construção de natureza eminentemente dialógica, na visão bakhtiniana do termo. (SILVA, 2014, p.110)

Concordamos e adotamos nesse trabalho a concepção de texto apontada por Silva, tendo em vista que o gênero charge, objeto de estudo, conjuga vários outros modos que não

apenas a palavra, dessa forma é preciso considerar a multimodalidade no conceito de texto. Os diversos textos que circulam na sociedade contemporânea são constituídos por diversas semioses. Por isso, nós entendemos que seja importante, além do modo verbal, que o aluno tenha conhecimento dos outros modos de significação. Em nossa perspectiva esses diferentes modos de significação também fazem parte da construção de sentido.

Ao lermos uma charge precisamos considerar a conjugação dos modos de linguagens que constituem esse gênero para que possamos construir sentidos para o que estamos lendo, caso contrário não conseguimos depreender o propósito desse gênero.

Kleiman (2008) afirma que, ao ler um texto, o leitor utiliza o conhecimento que ele adquiriu durante toda sua vida e é por meio da interação dos diversos níveis de conhecimentos: conhecimento linguístico, conhecimento textual, conhecimento de mundo que o leitor passa a construir sentido ao texto. Acrescentamos à afirmação da autora o conhecimento do modo imagético, a necessidade de conjugar os modos verbal e imagético para a construção do sentido da charge. Afinal, não podemos deixar de dizer que o conhecimento do modo imagético é fundamental para a compreensão dos textos multimodais, pois para a sua compreensão é necessário considerar todos os modos de significação que compõem esses textos. Como compreender uma charge, sem levar em consideração a atuação conjunta dos modos verbais e não verbais, tão caros na construção de sentidos da charge?

Segundo Kleiman (2008, p. 13), o conhecimento linguístico é “aquele conhecimento implícito, não verbalizado, nem verbalizável na grande maioria das vezes, que faz com que falemos português como falantes nativos”. Ou seja, abrange o conhecimento gramatical e lexical que temos internalizado.

Ainda, para a autora:

**o conhecimento linguístico** desempenha papel central no processamento de um texto. Ou seja, é por meio da ativação desse conhecimento que se constitui uma frase. À medida que as palavras são percebidas, a nossa mente é ativada e se ocupa em construir significados – o que se dá por meio do agrupamento das palavras (reconhecidas) em frases. (KLEIMAN 2008, p.15, grifos nossos)

Para essa autora o conhecimento linguístico é um componente do conhecimento prévio. O **conhecimento prévio** ou conhecimento enciclopédico – adquirido tanto de maneira formal quanto informal – abrange desde o domínio de um conhecimento específico até o domínio de conhecimentos acerca de fatos corriqueiros do cotidiano. Na compreensão de um texto, o conhecimento prévio assume um papel bastante importante, pois é por meio do que o



ser aprende ao longo da vida que ele consegue dar sentido ao texto. Segundo Kleiman (2008, p.25):

a ativação do conhecimento prévio é, então, essencial à compreensão, pois é o conhecimento que o leitor tem sobre o assunto que lhe permite fazer as *inferências* necessárias para relacionar diferentes partes discretas do texto num todo coerente. (...) o que lembramos mais tarde, após a leitura, são as inferências que fizemos durante a leitura; não lembramos o que o texto dizia literalmente. (grifo da autora)

Koch e Travaglia (2004, p. 79) conceituam a **inferência** como sendo uma:

operação pela qual, utilizando seu conhecimento de mundo, o receptor (leitor/ouvinte) de um texto estabelece uma relação não explícita entre dois elementos (normalmente frases ou trechos) deste texto que ele busca compreender e interpretar; ou então, entre segmentos de um texto e os conhecimentos necessários para a sua compreensão.

Koch e Travaglia (2004) trazem a ideia de que, ao produzir um texto, esse necessariamente carrega consigo alguns objetivos ou propósitos, seja a simples intenção de estabelecer ou manter o contato com o receptor, ou a de levá-lo a partilhar de suas opiniões, ou ainda de levá-lo a agir ou comportar-se de determinada maneira.

Observamos uma cooperação, no sentido de que quando duas pessoas interagem, por meio da linguagem, elas buscam fazer-se compreender e procuram analisar o sentido do texto do(s) interlocutor(es), partindo das pistas dadas e recorrendo ao seu conhecimento de mundo. Assim, mesmo que um texto não esteja aparentemente coerente à primeira vista, o receptor vai tentar estabelecer a sua coerência, dando-lhe a interpretação que lhe pareça cabível.

Como podemos perceber, para que um texto seja um texto e não um amontoado de frases justapostas, ele precisa ser um conjunto organizado capaz de estabelecer uma relação de sentido entre suas partes e os elementos que as compõem levando em consideração os sujeitos, suas vivências, ideologias e os diferentes modos que compõem o texto – a multimodalidade. Dessa forma, para a construção de um texto é necessária junção dos aspectos formais, das relações sintático-semânticas, como das multissemioses<sup>23</sup> que compõem o texto.

Hoje, nossa sociedade está cada vez mais propícia à interação com textos multimodais. Qualquer pessoa deve ser capaz de constituir sentidos nos diversos modos de linguagem, ou

---

<sup>23</sup> Multissemiose: conjunto de signos de outras modalidades de linguagem que cercam os textos; seria a multiplicidade dos modos de significar (ROJO, 2009).

seja, deve ser capaz de ultrapassar os limites do código linguístico e considerar as diferentes modalidades semióticas.

Kress e van Leeuwen são considerados referências iniciais para os estudos multimodais. Segundo esses autores (2001; 2006), a **multimodalidade** enfoca a inter-relação de diferentes modos de significação ou modos semióticos. Esses modos incluem o linguístico, o imagético, o gestual, o sonoro. Um texto é considerado multimodal pelo fato de ser constituído de mais de um modo de representação semiótica como a oralidade, a escrita, a imagem estática ou em movimento, o som, dentre outros. A combinação desses modos exerce uma função retórica na construção de sentidos dos textos, sendo dessa forma, impossível considerar um modo em detrimento a outro.

O trabalho com textos que envolvem diferentes linguagens – multimodais - é fundamental em nossa contemporaneidade. Afinal, os gêneros do discurso estão cada vez mais constituídos pelos mais diversos modos de linguagens. O modo verbal está quase sempre acompanhado de outros modos. Apesar da importância, nem sempre a habilidade de produção e de leitura nesse formato é ensinada na escola. Ao tomarmos a charge estática como exemplo, percebemos que se não considerarmos a conjugação dos modos verbal e imagético, não seremos capazes de construir os possíveis efeitos de sentidos do texto. O fato de esse gênero trazer uma grande carga de informação de maneira sintética, por meio da palavra, do apelo visual, da crítica, da ironia e do efeito humorístico, faz dele um gênero muito importante para ser explorado na sala de aula; afinal precisamos multiletrar o nosso aluno.

Rajo (2009) afirma que as diversas exigências que a contemporaneidade impõe à escola propiciarão a multiplicação das práticas que circulam na escola e nela são abordados. A autora aponta ainda para a importância da ampliação e democratização das práticas e dos eventos de letramentos<sup>24</sup> que fazem parte do cotidiano escolar e da natureza dos textos que nela se encontram.

Ao percebermos a crescente mudança nas formas de interação humana nas mais diversas práticas sociais, influenciadas principalmente pelas TIC, reconhecemos a necessidade de ir além de um único letramento. A presença predominante do imagético nas mídias da contemporaneidade, além das ideologias culturais, certamente, influenciam na necessidade de novos letramentos voltados para as habilidades visuais. Comungamos com a recomendação de Dionísio (2006) que propõe uma revisão do conceito de letramento, sugerindo o termo multiletramentos. Segundo a autora esse termo refere-se à capacidade de conferir e produzir

---

<sup>24</sup> Discutiremos os termos **eventos** e **práticas de letramentos** na subseção 3.3.3, destinada ao letramento como prática social.

sentidos a textos multimodais. Nessa concepção, uma pessoa letrada deve ser uma pessoa “capaz de atribuir sentidos a mensagens oriundas de múltiplas fontes de linguagem” (DIONÍSIO, 2006, p. 131). Assim sendo, a autora defende a ideia de um letramento plural que componha o letramento do signo imagético e o letramento do signo verbal.

Rojo (2012) diferencia letramentos múltiplos, que consideram a multiplicidade e a variedade das práticas letradas, valorizadas ou não pela sociedade em geral, de multiletramentos. Segundo a autora, o multiletramento aborda dois tipos específicos de multiplicidade presentes na sociedade contemporânea, principalmente a urbana: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica que constituem os textos por meio dos quais a sociedade se comunica e se mantém informada.

A nosso ver, a compreensão de textos multimodais supõe o estabelecimento de relações entre texto e imagem, de intertextualidade e a produção de inferências.

É o conjunto desses fatores, além de outros como: o conhecimento linguístico, o conhecimento prévio, as inferências, a multimodalidade e a interação entre os interlocutores que permitem a construção de sentido do texto. Afinal, entende-se que é por meio da leitura que se constrói o sentido do texto, é a interação entre os interlocutores e as várias semioses que constroem os efeitos de sentido do texto e esses não são construídos simplesmente por elementos explícitos, mas também por meio das lacunas deixadas no texto. Cada contexto de produção da leitura é orientado pelas lacunas que o texto, inacabado, sugere. Assim, não se pode conferir um único significado ao texto: deve-se reconhecer sua multiplicidade significativa a cada situação de produção da leitura, em que ainda pese a responsabilidade sobre o próprio texto (SOARES, 2005).

Segundo Rojo (2009), ao trabalharmos a multimodalidade por meio dos multiletramentos, se cumpre um dos papéis da escola; o de permitir, que os alunos possam participar de forma crítica e democrática das mais diversas práticas sociais que utilizam da leitura e da escrita no cotidiano, sem desrespeitar e ignorar os letramentos locais e as práticas culturais, colocando-os em contato com os letramentos mais valorizados pela escola.

Como dissemos, é por meio da interação entre o leitor e o texto que se constroem os sentidos quando se aborda também uma concepção de leitura adequada e conjunta entre leitor/texto.

Depois de registrarmos todos esses conceitos, para ilustrarmos, faremos uma análise da charge a seguir:

FIGURA 02 – Charge – O Náufrago



Fonte: <<http://aescritanasentrelinhas.com.br/wp-content/uploads/2008/10/chargenaufrago.jpg>>. Acesso em 15 de maio de 2015

Começaremos a leitura dessa charge retomando a fala de Kleiman (2008), em que ela afirma que o conhecimento linguístico desempenha um papel central no processamento de um texto. Por meio desse conhecimento, o leitor consegue ler o título e as demais informações linguísticas, o que confirma a sua importância no processo de leitura. Pois, se o texto estivesse escrito em outro idioma, que o leitor não conhecesse, ele, certamente, teria dificuldade de lê-lo sozinho. Porém, apenas o conhecimento linguístico não dá conta de levar o leitor à compreensão dessa charge, uma vez que ela é constituída pelo verbal e não verbal.

Ao considerarmos o título da charge, os demais elementos linguísticos, o conhecimento que o leitor partilha, por exemplo, do que seja um náufrago, de que há um filme com esse nome, e dos elementos imagéticos, começamos a fazer inferências. Podemos inferir, então, que se trata de uma intertextualidade com o filme “Náufrago”, no qual o ator Tom Hanks vive Chuck Nolan, um funcionário da Federal Express que viaja pelo mundo verificando a qualidade dos serviços da empresa. Ao retornar de uma viagem à Rússia, ele sofre um acidente e fica preso em uma ilha deserta. O seu desafio é lutar por sua sobrevivência. Sua habilidade em resolver problemas se volta a encontrar água, comida e abrigo. Sua vida agitada muda de ritmo, trazendo um novo tipo de estresse físico e mental. Chuck encontra, no que sobrou da carga do avião, uma bola de vôlei da marca Wilson. Como ele se vê sozinho na ilha Wilson torna um amigo imaginário.

No entanto, não é apenas o título da charge, ou a referência ao Wilson que levará o leitor a fazer essa intertextualidade com o filme. O leitor levará em consideração: o fato de o

personagem estar sozinho em uma ilha, a sua representação física, a bola como sendo Wilson. O leitor então aciona o conhecimento linguístico, o conhecimento de mundo que ele partilha, a conjugação dos modos verbal e não verbal e faz inferências de que a charge faz um diálogo com o filme, para fazer, na verdade, uma crítica política. O fato de o governo, representado na charge pelo Wilson, não ter desenvolvido nada de infraestrutura ele não terá mais votos. Como é um texto que mescla o verbal e o não verbal, os dois modos estão atuando em conjunto, ou seja, o modo não verbal não está sendo usado apenas para ilustrar a charge, ele é um elemento fundamental para essa associação com o filme.

Ao considerarmos o conhecimento linguístico, por meio do modo verbal, e o modo imagético, ativamos o nosso conhecimento prévio e passamos a fazer inferências que irão contribuir para a construção dos efeitos de sentidos possíveis no texto. Observe que a leitura só começa a fluir se consideramos a conjugação dos modos verbal e não verbal, ou seja, os modos de significação se complementam.

### 3.2.2 *Concepção de leitura*

Diante da necessidade de repensar a concepção de texto, surge também, a necessidade de rever o conceito de leitura, afinal os textos da contemporaneidade estão cada vez mais constituídos de diferentes semioses, não sendo elaborados apenas por palavras, mas por vários modos de significação - multimodalidade. Dentre eles podemos destacar: palavras, sons, movimentos, expressões corporais ou fisionômicas, gestos, imagens, gráficos. Para Dionísio (2010, p. 164), “as alterações físicas no processo de construção dos gêneros provocam, consequentemente, uma mudança também na forma de ler os textos”. Não queremos dizer que antes os textos não eram permeados por outros modos, como o imagético, mas esses eram inexplorados. Segundo Chartier (1998 apud BARRETO e GUIMARÃES, 2012, p. 237), até o século XIX a imagem permanecia “situada à margem do texto”, consolidada como ilustração.

Cedendo a palavra a Barreto e Guimarães (2012, p. 239):

No momento em que os textos deixam de ser exclusivamente escritos, é promovida a focalização da imagem como sendo o grande desafio a ser enfrentado. Sem pretender negar a sua importância, que não cabe mais nos limites da mera ilustração, é preciso superar este privilégio para dar conta da tessitura das diversas linguagens na constituição dos novos textos.

Assim, a leitura **não** pode ser vista como simplesmente um processo de decodificação de letras, até porque não lemos apenas o modo verbal, lemos o imagético. Levamos em

consideração as cores, as disposições gráficas e tudo aquilo que integra na construção de sentidos.

Nos dizeres de Bakhtin (2006, p. 36):

Todas as manifestações da criação ideológica – todos os signos não-verbais – banham-se no discurso e não podem ser nem totalmente isoladas nem totalmente separadas dele. Isto não significa, obviamente, que a palavra possa suplantiar qualquer outro signo ideológico. Nenhum dos signos ideológicos específicos, fundamentais, é inteiramente substituível por palavras.

Dessa forma, ao observarmos a charge, objeto do presente estudo, percebemos que ela é formada por dois elementos importantes de comunicação: palavras e imagens. As linguagens verbal e não verbal são constitutivas do gênero, não há como dissociá-las. Pensando assim, a leitura só acontece efetivamente quando o leitor estabelece relações entre os modos de significação, as experiências vividas e o intertexto, ao buscar compreender e preencher as lacunas que são deixadas no texto.

Orlandi, em sua obra de 1988, já havia percebido a necessidade de abordar o caráter polissêmico da leitura e de considerar o não verbal no trato da leitura. Acreditamos, assim como a autora, que a sala de aula precisa ser um espaço para o estudo e reflexão acerca das várias linguagens, bem como de seus efeitos de sentidos construídos a partir da leitura dos gêneros discursivos que circulam nas mais diversas práticas sociais. Acreditamos, ainda, que as diversas produções culturais poderiam e deveriam possuir um papel mais relevante no ensino escolar. Certamente, os conteúdos escolares seriam melhores compreendidos se fossem abordados por meio da literatura, das artes plásticas, músicas e principalmente pela imagem.

Para a autora:

a convivência com a música, a pintura, a fotografia, o cinema, com outras formas de utilização do som e com a imagem, assim como a convivência com as linguagens artificiais poderiam nos apontar para uma inserção no universo simbólico, que não é a que temos estabelecido na escola. Essas linguagens não são alternativas. Elas se articulam. E é essa articulação que deveria ser explorada no ensino da leitura, quando temos como objetivo trabalhar a capacidade de compreensão do aluno. (ORLANDI, 1988, p.40)

Bakhtin (1997) afirma que o leitor constrói o sentido da leitura e é construído por esses sentidos. Segundo ele, a polifonia – as várias vozes presentes em um discurso que se defrontam, se entrecrocaram, manifestando diferentes pontos de vista sociais sobre um dado objeto - é uma das responsáveis pela construção de sentido do texto.

Ao ler, o leitor ativa inúmeros outros textos, conhecidos por ele, os quais relacionam com o texto que está lendo. Por meio da relação com outros textos – intertextualidade –, o sujeito constrói sentidos para o que está lendo. Sobre a intertextualidade, Koch (2006a, p. 42) afirma que:

a intertextualidade compreende as diversas maneiras pelas quais a produção/recepção de um dado texto depende do conhecimento de outros textos por parte dos interlocutores, ou seja, dos diversos tipos de relação que um texto mantém com outros textos.

Isto é: um texto remete a outro de maneira explícita, apresentando a fonte, ou implícita quando se introduz no texto um intertexto alheio, sem mencionar a fonte. Para que se compreenda o texto, o leitor precisa descobrir a presença do intertexto por meio da ativação do texto-fonte em sua memória discursiva.

Quanto mais leitura o leitor tiver, mais preparado para interagir com outros textos ele estará, pois terá desenvolvido habilidades de inferências e assim terá uma maior experiência e conhecimento de mundo; dessa forma maior será sua compreensão do texto. Nessa concepção o texto não carrega todo o seu significado, o leitor precisa fazer inferências por meio de operações sócio-cognitivas, com base em seu conhecimento prévio e da língua. O texto, então, se constrói a partir da leitura, é por meio dela que se estabelecem os sentidos.

Segundo Kleiman (1997), a leitura apresenta um conjunto de processamento de três níveis de conhecimento: o conhecimento linguístico (quando o leitor compreende e atribui significados ao texto), conhecimento textual (quando observamos se o texto é coerente ou não) e o conhecimento prévio (o conhecimento já adquirido pelo leitor). Esses três níveis são acionados de maneira interligada a fim de que haja a compreensão cabal do texto. Dessa forma, percebemos a leitura como muito mais que uma decodificação de sons e letras, nós a percebemos como uma atividade interativa por utilizar diferentes linguagens, diferentes conhecimentos e sentidos para concretizá-la.

O leitor não é um agente passivo no processo de leitura. Ele é capaz de recriar a realidade, assumir posturas, romper com o que está estabelecido e de construir sentidos para o texto, participando da (re)elaboração do texto, tornando-se coautor simultaneamente. A leitura propicia um estreitamento na relação leitor x texto x autor x outros leitores. Ao lermos, interagimos com o texto estabelecendo diálogos entre nosso conhecimento prévio e aquilo que o texto nos apresenta como novo. Interagimos também com outros leitores ao trocar ideias sobre uma leitura ou debater sobre um assunto que foi compreendido por meio de outra leitura. É a partir dessa interação que os sentidos do texto são construídos e passamos a

compreender e a mudar o mundo que nos rodeia. Nos dizeres de Leffa, “quando a interação ocorre, as pessoas mudam e ao mudar mudam a sociedade em que estão inseridas” (LEFFA, 1999, p. 31-32).

Partimos da perspectiva da leitura como prática de interação entre os interlocutores e de que quanto mais leitura o leitor fizer, mais bem ele estará preparado para interagir com outros textos. Dessa forma, buscaremos por meio da leitura crítica do GDC fornecer subsídios para que os alunos percebam o efeito de humor decorrente da ironia, da criticidade, do propósito do gênero e, também, da relação entre os modos de significação.

### **3.3 Ensino de língua portuguesa em tempos de mudanças**

A partir da década de 1990, o ensino de LP se tornou um desafio ainda maior. As mudanças tecnológicas, a industrialização, o rápido desenvolvimento das áreas urbanas, a expansão das mídias de comunicação, o bombardeio de informações, dentre outros fatores têm apresentado novas demandas sociais no que tange ao uso da leitura e da escrita.

Nessas mudanças percebe-se a ampliação do ensino, a larga procura por uma educação gratuita e de qualidade, a necessidade do sujeito de se tornar uma pessoa letrada, preparada para o mercado de trabalho e para participar das práticas sociais do cotidiano. Contudo, o fracasso escolar, a evasão, a desmotivação dos nossos alunos, o despreparo do professor têm nos levado a uma reflexão sobre o ensino da LP em nosso país.

Com a tentativa de amenizar alguns desses problemas, precisamos multiletrar, ou seja, desenvolver habilidades e competências cognitivas em nossos alunos para que eles sejam capazes de construir por meio da linguagem, novas maneiras de ler e produzir diferentes gêneros discursivos. Graças à rapidez dos avanços tecnológicos, percebemos o surgimento de novos gêneros discursivos, a adaptação de alguns deles e a necessidade de explorar as multisssemioses que permeiam os textos, cada vez mais complexos e interativos. Afinal, foi-se o tempo em que os textos eram constituídos primordialmente pelo modo verbal, e o modo imagético e recursos de composição, ou de impressão considerados apenas como ornatos.

A crescente modernização e os avanços tecnológicos das mídias digitais, como a “internet” e os recursos aplicados às TIC, permitem-nos explorar diferentes estratégias para subsidiar o trabalho pedagógico do ensino da LP. Vivemos em uma era de grandes transformações social, política, econômica e discursiva. Com elas, muitas mudanças ocorreram na educação, seja nos objetivos, nas metodologias, nos conteúdos. Essas mudanças implicam no surgimento de novos gêneros discursivos que são criados pela demanda de um



mercado ou a partir das necessidades de uso social da língua. Tudo isso parece levar a uma conscientização acerca da importância de se ampliar a utilização de diversos gêneros discursivos nas práticas educativas.

A partir dessas mudanças passamos a considerar essencial para compreensão todos os elementos que compõem o texto e a integração cada vez mais tecnológicas ao ensino. Vivemos na era da informação, por esse motivo nossos alunos são bombardeados a todo o momento por novas informações, por meio dos mais diversos recursos multimidiáticos. Assim, reforçamos que esses recursos podem e devem ser explorados para o ensino.

Segundo Rojo (2012), trabalhar como multiletramentos, normalmente, envolve o uso de novas tecnologias de comunicação e informação. Porém, não é apenas isso. Para multiletrar precisamos partir das culturas de referência dos nossos alunos, levando em consideração os gêneros, as mídias e a linguagem por eles conhecidos, com o intuito de desenvolver um enfoque crítico, pluralista, ético e democrático. Para isso, devemos trabalhar com atividades de leitura que envolvam textos multissemióticos.

Concordamos com o posicionamento de Dionísio (2011), ao ressaltar que quando o professor guia as atividades de forma a dar cor, movimento, textura e perfume aos textos, ele estará desenvolvendo estratégias cognitivas que possibilitarão aos estudantes perceber o funcionamento dos gêneros, com isso, favorecendo assim, a construção do conhecimento.

Desta forma, retomamos a importância de trabalhar com a charge em sala de aula, pois além de ser um gênero conhecido pelos alunos é um gênero multimodal por ser composto pelos modos, verbal e imagético, que se tratando da charge animada, temos ainda o som, a música, os ritmos, os efeitos visuais, o movimento. Segundo Kress e Van Leeuwen (2006), as imagens são códigos de significação com estruturas sintáticas dotadas de significado potencial e não apenas meros ornamentos desconectados de seu contexto social, político e cultural.

A leitura da charge exige do leitor o conhecimento dos diversos modos de significação que compõem o gênero, do conhecimento partilhado e da compreensão da informação veiculada. Os modos verbais e imagéticos se imbricam de modo que a compreensão - sem considerar os dois modos, demonstram ser impossíveis. Por esse motivo, o ensino de leitura precisa ser norteado pela perspectiva de que a multimodalidade é um traço constitutivo dos gêneros. Segundo Dionísio (2014, p. 42), “o que faz com que um gênero seja multimodal são as combinações com outros modos para criar sentidos”. Assim, ao lermos um gênero multimodal, como charge, provavelmente, não conseguiremos construir sentido se levarmos em consideração apenas as escolhas linguísticas.

Todas essas necessidades de mudanças foram observadas e apontadas, principalmente, a partir dos esforços mundiais para garantir a educação básica aos países em desenvolvimento. Essa estratégia foi materializada com os Planos Decenais de Educação realizada em diversos países, com apoio de agências internacionais como a Organização das Nações Unidas - UNESCO, o Fundo das Nações Unidas para a Infância - UNICEF, o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD e o Banco Mundial. Segundo Rojo (2011, p. 39), “É no bojo do primeiro Plano Decenal brasileiro (1993-2003) que nascem os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN para EF<sup>25</sup> e EF II<sup>26</sup>, PCNEM<sup>27</sup>)”.

O governo Brasileiro, em 1996, promulgou a nova Lei de Diretrizes e Base da Educação - LDB como parte das estratégias para atingir a meta do 1º plano decenal – 1993–2003 do Ministério da Educação - MEC. Com o intuito de capacitar e dar subsídios aos docentes para a formação de cidadãos, por meio do seu discurso das políticas públicas de educação, buscando algumas estratégias para uma educação universal e de qualidade, de acordo com as demandas da sociedade contemporânea. O MEC, com base na LDB, elaborou documentos referenciais, denominados PCN, que apresentam as diretrizes básicas para o ensino, com o intuito de ampliar e aprofundar as discussões acerca do ensino nas escolas, visando a uma educação básica de qualidade.

### *3.3.1 Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN – para o ensino de Língua Portuguesa*

Com os PCN novas propostas de mudanças no ensino de LP foram apresentadas em âmbito nacional, que preconizam o ensino de LP como “práticas de ensino em que tanto o ponto de partida quanto o ponto de chegada é o uso da linguagem” (BRASIL, 1998, p.18). De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais de Educação Básica:

o papel fundamental da educação no desenvolvimento das pessoas e das sociedades amplia-se ainda mais no despertar do novo milênio e aponta para a necessidade de se construir uma escola voltada para a formação de cidadãos. Vivemos numa era marcada pela competição e pela excelência, em que progressos científicos e avanços tecnológicos definem exigências novas para os jovens que ingressarão no mundo do trabalho. Tal demanda impõe uma revisão dos currículos, que orientam o trabalho cotidianamente realizado pelos professores e especialistas em educação do nosso país. (BRASIL, 1998, p.5).

<sup>25</sup> Parâmetros curriculares para o Ensino Fundamental I - 1º a 5º anos.

<sup>26</sup> Parâmetros curriculares para o Ensino Fundamental II - 6º a 9º anos.

<sup>27</sup> Parâmetros curriculares para o Ensino Médio.

De acordo com Rojo (2011, p. 40):

como *modus operandi* da nova LDB, foram publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para todas as disciplinas do EF, propondo áreas interdisciplinares para o EM, em substituição ao Guia Curricular da ditadura, vigente até então. O PCN de EF I foi publicado em 1997, seguido do PCN de EF II, em 1998 e do PCN-EM, em 2000. Os dois primeiros foram objetos do programa de implementação, por meio da formação nacional de professores, no Programa chamado PCN em Ação.

Os PCN para o EF II apresentam duas partes, a saber: a primeira exhibe a área de estudo e as linhas gerais da proposta; aborda alguns dos principais problemas do ensino da língua portuguesa no Brasil que levaram à necessidade de reformulação das práticas pedagógicas; expõe a proposta em relação à reorientação curricular nos últimos anos do ensino fundamental e a importância da área de estudo e indica os objetivos e conteúdos propostos para o ensino fundamental. Na segunda parte, destinada ao terceiro e quarto ciclos, caracteriza-se o ensino e aprendizagem de LP, seus objetivos, conteúdos, orientações didáticas; especificam-se as relações existentes entre o ensino de LP e as tecnologias da comunicação e, finalmente, propõem-se os critérios de avaliação.

De acordo com os PCN, o processo de ensino aprendizagem de LP é uma prática pedagógica resultante da articulação entre professor/aluno/conhecimento, em que o aluno, representante da ação de aprender, age sobre o objeto de ensino, conforme consta nos PCN:

o objeto de ensino e, portanto, de aprendizagem é o conhecimento linguístico e discursivo com o qual o sujeito opera ao participar das práticas sociais mediadas pela linguagem. Organizar situações de aprendizado, nessa perspectiva, supõe: planejar situações de interação nas quais esses conhecimentos sejam construídos e/ou tematizados; organizar atividades que procurem recriar na sala de aula situações enunciativas de outros espaços que não o escolar, considerando-se sua especificidade e a inevitável transposição didática que o conteúdo sofrerá; saber que a escola é um espaço de interação social onde práticas sociais de linguagem acontecem e se circunstanciam, assumindo características bastante específicas em função de sua finalidade: o ensino. (BRASIL, 1998, p. 22)

Dessa forma, o papel do professor é então, de dar suporte necessário a partir das práticas educacionais para o estudante, mediando as relações entre o sujeito aprendiz e o conhecimento.

Os PCN preconizam os gêneros discursivos como objeto de ensino da LP, sugerindo ao professor o texto como unidade básica de ensino, pois é por meio dele que se estabelece a comunicação e se constroem habilidades e competências importantes e necessárias para o desenvolvimento do aluno, tais como: fazer inferências; a percepção dos propósitos do

gênero; o reconhecimento de gênero; a atitude responsiva crítica, ou seja, a capacidade de compreender e agir com criticidade a partir do discurso do outro, da leitura de um texto; o uso de modos figurativos; o uso da linguagem adequada para cada contexto, dentre tantas outras. Dessa forma é “necessário contemplar, nas atividades de ensino, a diversidade de textos e gêneros, e não apenas em função de sua relevância social, mas também pelo fato de que textos pertencentes a diferentes gêneros são organizados de diferentes formas” (BRASIL, 1998, p. 23).

Complementando essas ideias, em 2006 foram publicadas as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – OCEM que preconizam o trabalho das múltiplas linguagens fortalecendo o trabalho com os gêneros discursivos no propósito de não fragmentar o processo de formação do alunado no que diz respeito às diferentes dimensões implicadas na produção de sentidos. “A lógica de uma proposta de ensino e de aprendizagem que busque promover letramentos múltiplos pressupõe conceber a leitura e a escrita como ferramentas de empoderamento e inclusão social”. (BRASIL, 2006, p. 28).

As OCEM (BRASIL, 2006) defendem a abordagem do letramento considerando as diversas práticas de linguagem que envolvem, não apenas a palavra escrita, como também os diferentes sistemas semióticos, tanto dentro ou como fora dos contextos escolares. O objetivo é considerar as práticas sociais dos alunos vinculadas ao grupo social de que participam e possibilitar sua inclusão em novas esferas sociais.

Ainda de acordo com essas orientações:

o que se defende, portanto, é a absoluta necessidade de se avocar e levar adiante o desafio de criar condições para que os alunos construam sua autonomia nas sociedades contemporâneas – tecnologicamente complexas e globalizadas – sem que, para isso, é claro, se vejam apartados da cultura e das demandas de suas comunidades. Isso significa dizer que a escola que se pretende efetivamente inclusiva e aberta à diversidade não pode ater-se ao letramento da letra, mas deve, isso sim, abrir-se para os múltiplos letramentos, que, envolvendo uma enorme variação de mídias, constroem-se de forma multissemiótica e híbrida – por exemplo, nos hipertextos na imprensa ou na internet, por vídeos e filmes, etc. (BRASIL, 2006, p. 29).

No entanto, sabemos dos diversos problemas enfrentados pelas escolas para colocarem em prática todas as sugestões dos PCN, principalmente a dificuldade em relação às questões de infraestrutura e de falta de recursos humanos. Entretanto, o que está em voga aqui é o fato de que os PCN demonstram uma preocupação em ressaltar a necessidade de preparar o aluno para as diversas situações de uso da língua em práticas sociais, tomando como partida a multimodalidade e o ensino dos gêneros discursivos para dar conta dessa necessidade. Por

isso, tomamos a sugestão dos PCN de ensinar a língua portuguesa por meio dos gêneros discursivos, mais especificadamente no caso deste estudo, através do gênero multimodal charge.

A partir dos PCN, em Minas Gerais, novas reflexões acerca do ensino da Língua Portuguesa iniciaram-se, em 2003, com uma Proposta Curricular de Ensino de LP para o ensino fundamental e ensino médio, publicada em 2005, denominada Conteúdos Básicos Comum de Língua Portuguesa (CBC-LP), que veremos de maneira geral na subseção a seguir.

### *3.3.2 Conteúdos Básicos Comuns de Língua Portuguesa – CBC-LP*

Os CBC definem o programa curricular de LP a ser seguido como orientação em todas as escolas da rede estadual do estado de Minas Gerais. Nele, podemos encontrar os conhecimentos, as habilidades e as competências que devem ser adquiridas pelos alunos durante a educação básica, além de apresentar também as metas que devem ser alcançadas pelo professor a cada ano.

Essa proposta apresenta como orientação um processo de ensino e aprendizagem centrado no desenvolvimento de competências e habilidades necessárias para constituir um sujeito capaz de solucionar situações-problemas do cotidiano em diferentes níveis de complexidade.

O CBC-LP é organizado em um eixo temático – Compreensão e Produção de Textos e Suportes, subdividido em temas, subtemas e tópicos. Nesse documento propõe-se um trabalho com textos de diversos gêneros de modo a possibilitar ao aluno a reflexão sobre as práticas sociais as quais os gêneros estão vinculados, sobre os usos dos diferentes modos de significação empregados nesses gêneros e efeitos de sentidos. Um ponto interessante e pertinente é o fato de que professor tem autonomia para selecionar o conteúdo adequado, a sequência e o nível de complexidade para cada série.

Em 2008, uma nova versão dos CBC-LP foi publicada e reorganizada em novos eixos, temas, e subtemas sendo eles: a) Eixo Temático I - Compreensão e Produção de Textos, subdividido em: Tema 1: Gêneros e Tema 2: Suportes Textuais. Apresenta ainda no eixo 1 subtemas e tópicos de estudo dos gêneros e dos suportes; b) Eixo Temático II – Linguagem e Língua, nele encontramos os tópicos de conteúdo; c) Eixo Temático III – A Literatura e outras Manifestações Culturais, com o Tema: Mitos e Símbolos Literários na Cultura Contemporânea. Em alguns tópicos observamos um maior detalhamento, e há ainda sugestões complementares. Essa nova versão apresenta uma maior dinamicidade e mais recursos que

permitem diferentes organizações dos tópicos, além de uma maior flexibilidade para o desenvolvimento do programa.

De acordo com o CBC, o ensino de LP tem como objetivo a construção de sentidos por parte dos interlocutores em um processo de interação e não o ensino da estrutura da língua e de regras gramaticais, como atestado no trecho a seguir:

[...] ensinamos linguagem, não para “descobrir” o verdadeiro significado das palavras ou dos textos, nem para conhecer estruturas abstratas e regras de gramática, mas para construir sentidos, sempre negociados e compartilhados, em nossas interações. Nosso conceito de natureza e de sociedade, de realidade e de verdade, nossas teorias científicas e valores, enfim, a memória coletiva de nossa humanidade está depositada nos discursos que circulam na sociedade e nos textos que os materializam. Textos feitos de gestos, de formas, de cores, de sons e, sobretudo, de palavras de uma língua ou idioma particular. Assim, a primeira razão e sentido para aprender e ensinar a disciplina está no fato de considerarmos a linguagem como constitutiva de nossa identidade como seres humanos, e a língua portuguesa como constitutiva de nossa identidade sociocultural. (MINAS GERAIS, 2008, p.12)

Assim sendo, a linguagem precisa ser vista como uma forma de interação entre os sujeitos e como constitutiva de nossa identidade, concepção adotada por nós nesta pesquisa. Ao compreendermos e utilizarmos os diversos modos de linguagens em nossas práticas sociais, passamos a nos afirmar como formadores de discursos. Dessa maneira, nos tornamos capazes de compreender o que lemos ou escrevemos e ainda de nos adequarmos às mais diversas situações comunicativas.

Como podemos observar, os CBC definem o programa curricular de LP em nosso estado configurando um dos motivos de tomá-lo, também, como subsídio para o desenvolvimento desta pesquisa. Um segundo motivo para nos referirmos a esse documento é o fato de ele também preconizar o uso dos gêneros discursivos. Assunto esse que trataremos em uma seção destinada ao estudo dos gêneros. Além disso, os CBC consideram a importância de se trabalhar com os diversos modos de significação, ou seja, com a multimodalidade.

Além dos PCN e dos CBC, outra fonte de recurso para os professores, também desenvolvida pelo MEC, é o PP-MEC, que integra diversos recursos tecnológicos para o ensino, além de oferecer aulas prontas para que o professor possa aplicar em sala de aula. Abordaremos o Portal em um capítulo à parte.

Não apenas por meio da leitura, mas também por meio da escrita e da oralidade, participamos ativamente das mais diversas práticas sociais, as quais têm nos exigido o conhecimento e o domínio de diversos gêneros do discurso e dos diferentes modos semióticos

- multimodalidade. Por esse motivo, abordaremos na próxima subseção a importância do letramento como prática social.

### 3.3.3 *Letramento como prática social*

Houve um tempo em que saber ler e escrever o próprio nome ou um simples recado, ou ainda conseguir ler o número do ônibus que deveria tomar eram condições suficientes para sermos considerados alfabetizados. E, dessa forma, acreditava-se atender às necessidades cotidianas de uso da língua. O termo alfabetizado por muito tempo foi designado como característica para aqueles que sabiam ler. Com o passar dos anos, pudemos perceber que o simples fato de ler e escrever minimamente não eram o bastante para garantir uma interação nas práticas sociais. Assim sendo, percebemos que precisamos dominar os diversos gêneros e seus modos de significação que se circunscrevem em nosso cotidiano. Essa é a garantia da nossa participação ativa nas mais distintas atividades de comunicação, ou seja, precisamos nos tornar multiletrados, para que possamos nos inserir nas demandas sociais de uso da língua.

Tudo isso fez surgir a necessidade de se refletir acerca do termo alfabetização e pensar em um novo conceito que fosse mais à frente do simples ato de ler e escrever mecanicamente, já que houve a identificação da dificuldade de participação efetiva nas práticas sociais, por parte de muitos alfabetizados. Mais do que alfabetizados, os sujeitos devem ser letrados, multiletrados. A partir daí, surgiu o termo letramento. Segundo Soares (2009), ele foi usado pela primeira vez em 1986, por Mary Kato, em uma perspectiva psicolinguística, para designar o fenômeno no qual as pessoas incorporam em sua prática social a leitura e a escrita.

Porém, apenas em 1988, no capítulo introdutório do livro “Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso”, escrito por Leda Verdiani Tfouni, que letramento parece ganhar o estatuto de termo técnico na educação. Para essa autora, os termos alfabetização e letramento são assim distinguidos: “Enquanto a alfabetização ocupa-se da aquisição da escrita por um indivíduo, ou grupo de indivíduos, o letramento focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade” (TFOUNI, 1995, p.20).

Para Soares (2009, p. 18), o “**Letramento** é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita.” (grifo da autora). O termo letramento, domínio da leitura e da escrita nas práticas sociais, surge para diferenciar do fenômeno alfabetização, aprender a ler e escrever sem a preocupação de incorporá-las nas

práticas sociais, e apresentar um novo fenômeno de compreensão da escrita e da leitura no mundo social. Segundo a autora, um sujeito pode não ser considerado alfabetizado por não saber ler e escrever e mesmo assim pode ser considerado letrado, se ele se envolver em práticas sociais em que a leitura e a escrita são presentes, ou seja, se ele pedir para alguém ler um aviso, ou se ele receber uma carta e for capaz de ditar para que outra pessoa a responda, se ele assistir a um programa televisivo, como um telejornal, por exemplo, e compreender as reportagens e as informações que são veiculadas, ele faz parte do mundo do letramento. Para ela, saber ler e escrever não é garantia de que o sujeito seja letrado, pois:

as pessoas se alfabetizam, aprendem a ler e a escrever, mas não necessariamente incorporam a prática da leitura e da escrita, não necessariamente adquirem competência para usar a leitura e a escrita, para envolver-se com práticas sociais de escrita: não leem livros, jornais, revistas, não sabem redigir um ofício, um requerimento, uma declaração, não sabem preencher um formulário, sentem dificuldade para escrever um simples telegrama, uma carta, não conseguem encontrar informações num catálogo telefônico, num contrato de trabalho, numa conta de luz, numa bula de remédio ... (SOARES, 2009, p. 45-46).

Nessa perspectiva, o letramento tem de ser trabalhado com o estudante para que ele possa conquistar a sua própria cidadania. Não basta alfabetizar, é necessário ensinar o aluno a colocar em prática todo o seu conhecimento de língua, levá-lo a desenvolver habilidades para saber ler com criticidade e produzir os diferentes gêneros discursivos. Porém, não apenas os gêneros das esferas dominantes, preferidos pela escola, como também outros gêneros discursivos que fazem parte das práticas sociais dos nossos alunos, considerando a multiplicidade semiótica que constituem os gêneros. Dessa forma, ele poderá, por meio da leitura e da escrita, selecionar o que lhe interessa e ao mesmo tempo se orientar para saber interagir de maneira consciente em qualquer situação cotidiana em que o uso da linguagem faça presente, tanto dentro, como fora da sala de aula. Garantindo assim a sua participação efetiva na sociedade.

No entanto, é importante não dissociar a alfabetização do letramento, pois, segundo Kleiman (2005), o letramento não é alfabetização, mas ele a inclui. O sujeito que domina a escrita e a leitura tem plenas possibilidades de desenvolver as competências necessárias para incorporá-las em sua prática social, de uso real da língua, ao passo que, para o indivíduo que não sabe ler e escrever, desenvolver essas competências será uma tarefa mais árdua.

Nesse sentido, Soares (2004, p. 14) afirma que:

dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita, a



entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – *a alfabetização* – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – *o letramento*. Não são processos independentes, mas interdependentes, e indissociáveis: a alfabetização desenvolve-se *no contexto de e por meio de* práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver *no contexto da e por meio da* aprendizagem das relações fonema–grafema, isto é, em dependência da alfabetização.(grifos da autora)

Então, precisamos alfabetizar-letrando, uma vez que o processo de ensino aprendizagem da língua não pode ser pensado senão com a finalidade de preparar o aluno para aquilo que é necessário a sua participação ativa nas práticas sociais, onde quer que ele esteja circunscrito. O desenvolvimento de práticas de letramento na escola é essencial para essa participação, pois, por meio dela, o sujeito sabe se comportar discursivamente em qualquer situação de interação, ou seja, em qualquer evento de letramento.

Pensar em letramento como prática social implica em focar nas interações existentes entre os sujeitos, analisando os participantes, as ações que estão sendo desempenhadas e o papel dessas ações na sociedade, além de observar as relações de poder que envolvem os letramentos nas instituições sociais e o propósito desse letramento.

Na abordagem de letramento como prática social, importa definir e distinguir **eventos de letramento** e **práticas de letramento**. Heath (1982 apud STREET 2012, p.74) caracterizou um evento de letramento como "qualquer ocasião em que um fragmento de escrita integra à natureza das interações entre os participantes e de seus processos interpretativos". Segundo Street (2012, p. 75), o evento de letramento é aquele em que podemos observar um acontecimento que envolve a leitura e/ou a escrita e começamos a delinear suas características. Já o segundo termo se refere ao uso e significados da leitura e da escrita nos eventos de letramento, ou seja, a experiência da leitura e da escrita adquiridas, e de como colocá-las em prática nos contextos sociais. Para Street (2012, p. 77), “as práticas de letramento referem-se a essa concepção cultural mais ampla de modos particulares de pensar sobre a leitura e a escrita e do realizá-las em contextos culturais”. Ainda de acordo com Street (2012, p. 75), “podemos fotografar um evento de letramento, mas não podemos fotografar práticas de letramento”.

Algumas práticas de letramento estão relacionadas a imposições sociais como: o preenchimento de formulários para obtenção de documentos, tais como carteira de identidade, certidão de pessoa física, habilitação, passaporte, visto estrangeiro, formulários bancários. Outras práticas estão relacionadas a motivos pessoais como: a leitura de livros, revistas, jornais. As várias práticas de letramento são associadas aos diversos contextos sociais, bem

como as atividades de uso da língua em casa, no trabalho, na escola, nos *shopping centers*. Ou seja, em cada situação que usamos a leitura e a escrita de uma maneira particular.

Não escrevemos ou lemos apenas por prazer, muitas vezes precisamos desempenhar tais atividades e as fazemos por uma razão em particular. Lemos porque queremos nos informar sobre os acontecimentos diários, para nos orientar o caminho correto a ser tomado, para nos entreter, para estudar para uma avaliação. De mesma forma, escrevemos porque precisamos guardar ou compartilhar uma informação, ou porque necessitamos preencher um formulário que nos é solicitado, ou ainda porque estamos sendo avaliados. Desse modo, cada atividade de letramento apresenta um propósito para as pessoas que as desempenham e o letramento exerce um significado social por meio da leitura e da escrita em cada contexto de interação.

Percebemos, assim, que cada vez mais a sociedade exige o domínio da fala, da leitura e da escrita nas interações sociais, o que justifica a preocupação em alfabetizar e letrar o sujeito. Afinal, são as práticas sociais que corroboram para a transformação de uma sociedade. A pessoa letrada transforma sua condição cultural e social, muda suas maneiras de pensar e agir perante a sociedade e consegue com mais facilidade conquistar o seu espaço social. Conforme Soares, está implícita no conceito de letramento:

a ideia de que a escrita traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprenda a usá-la. Em outras palavras: do ponto de vista individual, o aprender a ler e escrever- alfabetizar-se, deixar de ser analfabeto, tornar-se alfabetizado, adquirir a "tecnologia" do ler e escrever e envolver-se nas práticas sociais de leitura e de escrita - tem consequências sobre o indivíduo, e altera seu estado ou condição em aspectos sociais, psíquicos, culturais, políticos, cognitivos, linguísticos e até mesmo econômicos (SOARES, 2009, p. 17-18).

Podemos perceber que vivemos em uma sociedade centrada na leitura e na escrita que as modifica e são modificadas por ela. Desse modo, para que possamos interagir com o outro e até mesmo alcançar uma ascensão social, precisamos dominar o uso da leitura e da escrita como demandam as práticas sociais. Devemos considerar, além do modo verbal, os mais diversos modos de linguagens que circulam nas esferas sociais, por meio dos gêneros discursivos. Quanto mais gêneros conhecermos, mais estaremos preparados para usá-los em nossas práticas sociais.

Levando em consideração a importância do ensino dos gêneros do discurso, para o domínio do uso social da língua, tomamos o GDC como objeto de estudo, por vários motivos já citados na justificativa deste estudo e pelo fato de que esse gênero requer mais do que a

simples aquisição da escrita e seu código, exige a leitura não só do modo verbal, mas principalmente da conjugação desse modo ao imagético. De acordo com Silva (2004, p. 24), o trabalho com os quadrinhos, as tiras, os cartuns e as charges na escola, possibilitam aos aprendizes “ampliarem a capacidade de observação e de expressão, ao estimular a fantasia, ao despertar o prazer estético, senso de humor e a crítica, tornando o ato de ler uma atividade prazerosa e contribuindo para estabelecer o hábito saudável da leitura”.

Nobrega (2014, p. 6) em seu artigo “Linguagem imagética e o empoderamento do sujeito - leitor: relato de uma experiência”, pondera que:

as imagens falam fortemente, que elas persuadem mais rapidamente, que elas nos tornam coautores do universo por elas retratado, como também por saber que este tipo de leitura requer muita concentração, atenção, familiaridade e habilidades adquiridas em leituras outras.

Essa autora, com base nos estudos de Gouvêa e Martins (2001), afirma que para esses autores a leitura de imagens é considerada uma atividade fortemente influenciada por princípios que instituem possibilidade de representação e significação numa dada cultura. Da mesma forma que a leitura do texto verbal, a leitura do modo imagético não se restringe à simples leitura de signos, fazendo-se necessário, assim, um aprendizado de leitura de imagens. Concordamos com os autores que nessa perspectiva, o visual é visto não como subordinado ou menos importante, mas como um modo semiótico que coopera com o linguístico.

Notamos que nós, leitores da contemporaneidade, temos a necessidade de dominar o universo da linguagem para sermos de fato bons leitores. Nóbrega (2014) advoga que saber ler as palavras é indispensável para uma boa leitura das imagens.

Saber ler o texto, suas entrelinhas, o contexto social, econômico, cultural e religioso retratados pelo autor, ou seja, para sermos bons leitores é preciso que nos tornemos coautores do que estamos lendo, aceitando o convite feito pelo autor para caminhar no universo representado por ele. Esse exercício, com certeza, facilita a leitura das imagens. (NÓBREGA, 2014, p. 5).

Para darmos conta da demanda social de cumprirmos com o nosso papel de cidadãos, precisamos ser leitores proficientes, críticos e conhecedores das informações que giram em torno da sociedade. Só assim seremos capazes de atingir o empoderamento<sup>28</sup> humano, ou seja,

---

<sup>28</sup> Empoderamento, aqui, foi empregado com base na “noção freiriana da conquista da liberdade pelas pessoas que tem estado subordinadas a uma posição de dependência econômica ou física ou de qualquer outra natureza”. (VALOURA, 2006, p. 3).

seremos capazes de realizar, por nós mesmos, as mudanças e ações sociais para a transformação, evolução e fortalecimento pessoal e universal. Para Valoura (2006, p. 3):

emponderamento, portanto, difere da simples construção de habilidades e competências, saber comumente associado à escola formal. A educação pelo empoderamento difere do conhecimento formal tanto pela sua ênfase nos grupos (mais do que indivíduos), quanto pelo seu foco na transformação cultural (mais do que na adaptação social).

Como já dissemos, um caminho para nos tornarmos letrados e atingirmos o emponderamento é o domínio de diversos gêneros do discurso, uma vez que todo texto que produzimos pertence a um gênero e o conhecimento dos diferentes modos de linguagem que os constituem.

Na próximas subseção discutiremos sobre a importância de se integrar as TIC ao ensino de LP, recursos esses que propiciaram de maneira mais interativa a aprendizagem de diversos gêneros do discurso. Trataremos sobre o conceito de gêneros do discurso na seção 3.4.

### *3.3.4 A integração das TIC ao ensino de Língua Portuguesa*

Mesmo com todas as mudanças que aconteceram na educação, a partir da evolução tecnológica, e principalmente do reconhecimento do potencial das tecnologias da informação e comunicação, percebemos que a educação do século XXI está aquém do que as novas gerações de alunado almejam e necessitam para essa nova era.

O uso das novas tecnologias<sup>29</sup> em sala de aula não é um assunto novo e aos poucos vamos percebendo que a resistência, principalmente por parte dos professores, para conceber as tecnologias como aliadas à aprendizagem parece diminuir. São tímidas, ainda, as receptividades das sugestões de tomar a tecnologia como um grande suporte para o processo de ensino-aprendizagem, mas já percebemos que boa parte dos nossos alunos, por serem nativos digitais<sup>30</sup>, encontra nas mídias digitais uma fonte rápida de informação e também de entretenimento.

---

<sup>29</sup> Estamos considerando neste trabalho como sendo novas tecnologias o uso de aparelhos eletrônicos em sala de aula, como por exemplo: projetores de som e imagem, *smartphone*, *tablets*, computadores conectados à internet, além dos recursos didáticos encontrados na internet, tais como: sítios, aplicativos, ferramentas, blogs e ambientes virtuais que podem ser usados para intermediar o processo de ensino aprendizagem.

<sup>30</sup> O pesquisador Marc Prensky (2001) cunhou o conceito de nativos digitais para descrever a geração de jovens nascidos a partir do surgimento das redes de computadores – a Web.

Segundo Prensky (2001), nossos alunos mudaram radicalmente, eles não são os mesmos para os quais o sistema educacional foi criado. A interação em diversas mídias simultaneamente e o acesso às informações de maneira rápida fazem parte da convivência diária de boa parte desses jovens com a tecnologia. Para esse autor eles pensam e processam as informações de maneira diferente, é como se a linguagem digital fosse para essa geração uma segunda língua. Parece-nos que a motivação está relacionada à interação. Eles querem interagir e participar ativamente de algumas atividades em sala de aula, mas da maneira deles. Eles não querem e nem gostam da ideia passiva de serem apenas espectadores da transmissão de conhecimentos.

Nós, professores, conforme Prensky (2001), somos imigrantes digitais, ou seja, não nascemos na era digital, mas hoje a estamos vivenciando. Talvez esse seja o motivo de termos dificuldade de nos apoiar nos recursos tecnológicos para desenvolvermos o nosso papel de ensinar e de ter que dividir a atenção dos nossos alunos com os aparelhos tecnológicos, como os *smartphones*, os *tablets* e computadores.

A concepção que se tinha era de que o professor ensinava e o aluno aprendia, hoje aprendemos com eles e, juntos, construímos o conhecimento de maneira colaborativa. Precisamos desvincular da ideia de que os nossos alunos deveriam aprender da maneira como aprendemos, isso provavelmente não irá acontecer. Eles não retrocederão, somos nós quem precisamos evoluir, se quisermos atingir o nosso público.

Além do fato de boa parte do alunado conviver o tempo todo cercado pelo mundo tecnológico, a própria sociedade tem demandando a necessidade de cada vez mais sermos “fluentes” na linguagem digital e de sermos autônomos. Tudo gira em torno da tecnologia e dos recursos multimidiáticos, e se nosso papel de professores é o de formar cidadão para a vida, para as práticas sociais, precisamos mais do que depressa de inserir as TIC ao ensino da LP.

Os meios educacionais encontram-se diante dos desafios de contribuir efetivamente para o processo de ensino e aprendizagem, utilizando a tecnologia como meio de acesso, de entretenimento e como meio de aprendizagem. As TIC irromperam em nossas vidas de uma forma acelerada. O uso das diversas tecnologias (televisão, vídeo, computador, celulares, *smartphones*, internet ou o correio eletrônico) é uma constante no dia a dia de uma boa parte da nossa sociedade.

Vivemos na era digital e representamos, muitas vezes, o digital, pois estamos inseridos em uma sociedade que vivencia significativas transformações graças as TIC. Elas acabam

configurando-se em uma linguagem que dá acesso a múltiplos letramentos, em função do processo de leitura e escrita mediadas pelo computador.

Lévy (1996) defende que a concepção de leitura, no contexto atual, perpassa pela materialidade do livro e se estende à tela do computador. O autor destaca que essa extensão do livro para o computador acaba lançando ao leitor uma infinidade de leituras multissensoriais. Com essa concepção é que a ideia de desenvolver um curso no ambiente virtual - *Moodle* surgiu como uma possibilidade de acesso ao letramento digital, ao desenvolvimento de habilidades que possam fazer com que os aprendizes estejam inseridos no meio em que vivem, atuando de forma crítica. Na próxima subseção, apresentaremos esse ambiente virtual de aprendizagem.

### 3.3.5 O Ambiente virtual de aprendizagem: *Moodle*

O processo educacional vem tomando diferentes desenhos em seu modo de disseminar o conhecimento. As formas tradicionais de educação, cada vez mais, vão sendo substituídas em função das novas tecnologias; a relação aluno-professor no processo de aprendizagem passa a ser vista como um novo paradigma educacional. Assim, a educação intermediada por um ambiente virtual de aprendizagem – AVA – propõe um aprendizado aberto e contínuo que possibilita através de diversos meios de comunicação e mídias interativas uma via inovadora de absorção do conhecimento. Além de desenvolver no aluno autonomia no processo de aprendizagem.

A plataforma *Moodle* (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment) é um AVA desenvolvido pelo Australiano Martin Dougiamas em 1999, que envolve administradores de sistema, professores, pesquisadores, designers instrucionais, desenvolvedores e programadores.

Segundo Teodoro e Rocha (2007), o *Moodle* é, na prática, um sistema construído para criar, gratuitamente, ambientes virtuais voltados à aprendizagem ou até um “sistema para gerenciamento de cursos destinado a auxiliar o educador na implantação de cursos em um ambiente virtual. Podemos dizer também que, o *Moodle* é um Sistema de Gerenciamento de Aprendizagem em trabalho colaborativo (SGA)”. (NAKAMURA, 2008, p. 23)

Essa plataforma de aprendizagem, que tem por base sólidos princípios pedagógicos, é uma plataforma de simples utilização, leve, eficiente, que contribui muito com a aprendizagem. Por meio dela, o aprendiz tem acesso a uma gama de recursos que variam desde o material didático (textos, vídeos, áudios), a um conjunto de ferramentas de

aprendizagem como fóruns de discussão, testes, lições – tarefas, glossários, trabalhos, *chats*, *wikis*, cronograma das atividades até o acompanhamento do seu próprio desempenho em cada tarefa, por meio da ferramenta **notas**.

Esse AVA apresenta uma navegabilidade de fácil acesso, pois todas as informações do *Moodle* são obtidas por meio da navegação por *hiperlinks*<sup>31</sup>, o que o torna bastante simplificado. Ele está organizado no formato social, semanal e modular. Além das informações serem claras e dinâmicas o layout é objetivo e sucinto. O *Moodle* apresenta um controle de usuários por nome e senha. Ele reserva aos alunos um papel muito mais ativo do que é possível nos blogs, e a aposta pedagógica maior está na dinâmica dos Fóruns: neles os estudantes podem manifestar-se a qualquer momento, externando seus pontos de vista, trocando ideias entre si, construindo conhecimentos, segundo suas próprias estratégias de estudo, comunicação, discussão.

Além de todas essas características que faz do *Moodle* uma ferramenta fundamental no processo de ensino aprendizagem, principalmente no contexto da Educação a Distância – EAD, o *Moodle* apresenta uma gama de ferramentas para desenvolver atividades capazes de facilitar a construção e reconstrução do conhecimento. Algumas dessas ferramentas merecem ser destacadas:

**Chat** – essa ferramenta permite a interação entre o professor/tutor por meio da comunicação em tempo real. Para a realização dessa atividade o professor/tutor marca com antecedência a data e o horário em que todos devem acessar ao *Moodle* para a participação da atividade.

**Fórum** - é uma ferramenta colaborativa, rica em possibilidades de discutir informações fundamentais para a aprendizagem. Sem dúvidas, é uma das mais importantes do AVA *Moodle*, pois permite o debate e a troca de informações entre os participantes, possibilitando que o conhecimento seja criado em conjunto por todo o grupo. Cada mensagem do professor ou do aluno postada no Fórum pode ser comentada. Mesmo se o aluno deixa de visitar espontaneamente a página do curso, recebe diariamente na sua caixa de correio eletrônico o conjunto integral de mensagens trocadas na ferramenta. Esse recurso pode ser usado, posteriormente, pelo aluno quando tiver a necessidade de retornar um assunto trabalhado. Isso é feito por meio de palavras-chave, no mecanismo “Buscar nos Fóruns” que está disponível no *Moodle*.

---

<sup>31</sup> Hyperlinks (ou hiperlinks, em português) são ligações dinâmicas entre diferentes páginas ou informações em páginas Internet. Ao serem ativadas, essas ligações levam o usuário a outras páginas ou outro setor da mesma página, acessando novas informações que estão inter-relacionadas.

Não menos importantes que o fórum, podemos destacar as **tarefas**. A ferramenta tarefas complementa o processo da aprendizagem, como também da avaliação. Permite que os participantes enviem um único arquivo de qualquer tipo, como: extensão de doc e pdf, de imagens, de vídeos, da web. Nessa ferramenta o professor propõe uma atividade que deverá ser enviada por meio de um arquivo. As tarefas podem ser as mais diversas, desde produção textual até imagens, vídeos. Os professores podem avaliar essas tarefas enviadas para diagnosticar a evolução na aprendizagem do aluno.

**Questionário** – essa ferramenta é um recurso de avaliação da aprendizagem no formato de questões, que podem ser de múltipla escolha, verdadeiro ou falso, resposta breve etc.

**Wiki** - essa ferramenta é interativa e propõe a construção do saber por meio de um texto colaborativo. O Wiki pode ser considerado como muito simples, pelo fato de não exigir uma linguagem específica computacional para operá-lo. Todos os usuários podem modificar e complementar uma informação dando uma construção colaborativa do conhecimento de maneira motivadora. O aluno participante pode visualizar instantaneamente o registro da sua participação. Por ser dinâmico, o Wiki pode ser utilizado como uma alternativa ao uso da ferramenta glossário.

**Glossário** – por meio dessa ferramenta o professor/tutor pode solicitar que os alunos criem um ou mais glossários com o propósito de conceituar os termos estudados.

**Sistema de avaliação.** Os professores podem criar diversos critérios e escalas de avaliações. No sistema de avaliação, a ferramenta nota é utilizada como um diário que apresenta as notas dos alunos. Algumas notas são calculadas e organizadas em planilha pelo *Moodle*, conforme vão sendo realizadas, o que facilita o trabalho do professor.

Todas essas ferramentas podem ser utilizadas para a criação de atividades em um curso no *Moodle*. Para Nakamura (2008, p.25), esse AVA possibilita ao aluno participar ativamente no processo de aprendizagem, “obtendo um significado para seu novo aprendizado”. Segundo esse autor, esse ambiente permite “que aluno analise, investigue, colabore, compartilhe e, finalmente, construa seu conhecimento baseando-se no que já sabe”.

Acreditamos que o *Moodle* possa agradar os utilizadores de uma plataforma *e-learning*<sup>32</sup>, pelo fato de apresentar uma simplicidade na configuração e na administração de cursos virtuais e por trazer uma interface simples, com uma série de ferramentas multimidiáticas.

---

<sup>32</sup> Modelo de ensino por meio de um ambiente virtual de aprendizagem.



No curso que estamos propondo buscamos explorar as ferramentas: *chat*, fórum, tarefa, wiki e questionário. Assim como Nakamura (2008), acreditamos que um curso no *Moodle* possa contribuir com a construção do conhecimento do aluno por meio de sua interação com o professor/tutor, com os seus colegas de curso e com ele mesmo, através das diversas que o AVA pode oferecer. Além disso, acreditamos na capacidade de que um curso em uma plataforma *e-learning*, como o *Moodle*, possa desenvolver no aluno autonomia no processo de aprendizagem.

As ilustrações de cada uma das ferramentas, aqui destacadas, poderão ser visualizadas no capítulo 5, onde se encontra a proposta do curso de leitura.

### 3.4 Gêneros Discursivos

Objetiva-se, nesta seção, discutir o conceito de gênero discursivo, sem ter, contudo, a pretensão de esgotá-lo. Pressupomos que o gênero discursivo, como instrumento utilizado nas mais diversas práticas sociais de uso da linguagem, faz parte do processo sócio-histórico de interação humana, como se pode perceber no quarto momento da linguística textual<sup>33</sup>, com a perspectiva sociocognitivo-interacionista.

O estudo dos gêneros, segundo Koch (2006b), constitui uma das grandes preocupações da Linguística Textual, principalmente no que tange às práticas sociais que os determinam, as possibilidades estilísticas e a sua construção composicional.

Ao discutirmos o processo de ensino aprendizagem de Língua Portuguesa nas séries finais do ensino fundamental, tomamos como pressuposto os PCN de LP (1998) e sua concepção centrada na teoria bakhtiniana dos gêneros. De acordo com os PCN:

Todo texto se organiza dentro de determinado gênero em função das intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, as quais geram usos sociais que os determinam. Os gêneros são, portanto, determinados historicamente, constituindo formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura. São caracterizados por três elementos: conteúdo temático - o que é ou pode tornar-se dizível por meio do gênero; construção composicional - estrutura particular dos textos pertencentes ao gênero; estilo - configurações específicas das unidades de linguagem derivadas, sobretudo, da posição enunciativa do locutor; conjuntos particulares de sequências que compõem o texto etc. A noção de gênero refere-se, assim, a famílias de textos que compartilham características comuns, embora heterogêneas, como visão geral da ação à qual o texto se articula, tipo de suporte comunicativo, extensão, grau de literariedade, por exemplo, existindo em número quase ilimitado (BRASIL 1998, p. 21-22).

---

<sup>33</sup> Abordamos sobre esse assunto na seção 3.2 do capítulo 3.

Observamos que os PCN propõem a utilização dos gêneros discursivos como objeto de ensino/estudo tanto para a produção textual quanto a prática de leitura. A partir dessa proposta, a utilização dos gêneros para o ensino da língua materna tornou-se tarefa fundamental para os professores.

São inúmeras as teorias e abordagens acerca da concepção de gêneros. Dentre elas podemos destacar, seguindo Meurer, Bonini e Motta-Roth (2005): as abordagens sociosemióticas de Hasan, Martin, Fowler, Kress e Fairclough, que utilizam aportes da teoria sistêmica, a partir do funcionalismo de Halliday, da teoria textual e das análises críticas; as abordagens da sociorretórica de Swales e Miller que discutem acerca dos gêneros do discurso a partir do aporte teórico da teoria do texto, das posições etnográficas do discurso e da teoria das ações retóricas de Perelman e Olbrechts - Tyteca; as abordagens sociodiscursivas de Bakhtin, Adam, Bronckart e Maingueneau que apontam uma reflexão apoiada na análise do discurso, na teoria do texto e nas teorias de enunciação.

Dessas, tomamos Bakhtin como referência; afinal, no que tange aos estudos acerca dos gêneros discursivos no Brasil, ele é um dos autores mais citados, principalmente pelo fato de que suas contribuições para os estudos da linguagem e suas relações com a história, a cultura e a sociedade foram e continuam sendo muito importantes. Segundo esse autor:

todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua. Não é de surpreender que o caráter e os modos dessa utilização sejam tão variados como as próprias esferas da atividade humana, o que não contradiz a unidade nacional de uma língua. A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua – recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais –, mas também, e sobretudo, por sua construção composicional. Estes três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissolivelmente no *todo* do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação. Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, sendo isso que denominamos *gêneros do discurso*. (BAKHTIN, 1997, p. 279, grifos do autor)

Para Bakhtin, a classificação de um gênero discursivo depende dos elementos que o constituem; dessa forma torna-se necessário considerar alguns aspectos definidos, a saber: **conteúdo temático** - o que é ou pode tornar-se dizível por meio do gênero; **o plano composicional** - estrutura particular dos textos pertencentes ao gênero e o **estilo verbal** - configurações específicas que dizem respeito ao uso típico dos recursos lexicais, fraseológicos

e gramaticais da língua, ou seja, a escolha do vocabulário, o uso de figuras de linguagens, a composição das estruturas frasais e as escolhas linguísticas e discursivas feitas pelo autor. Esses aspectos apresentam total relação entre si e são definidos em função das especificidades de cada esfera de comunicação.

Classificar um gênero discursivo não parece ser uma tarefa fácil. Afinal, existe uma quantidade ilimitada de gêneros, assim como as esferas das atividades humanas são diversas, isso pelo fato de que as atividades de interação e de comunicação, a partir das evoluções tecnológicas, estão se desenvolvendo rapidamente, principalmente com o crescimento da internet. Dessa forma, alguns gêneros foram adaptados, transformados, e novos gêneros foram surgindo para atender à demanda das práticas sociais de uso da língua. Esses gêneros vão se ampliando e se adaptando à medida que a própria atividade de interação necessita evoluir e acompanhar as nossas necessidades. Segundo Dolz e Schneuwly (2004) e Koch (2003), os gêneros são formas de funcionamento da língua e da linguagem e são criados conforme os diferentes contextos sociais.

Outra mudança, que também podemos observar com essa evolução, diz respeito à multimodalidade. Os textos que circulam em nossa sociedade contemporânea estão cada vez mais repletos de elementos não verbais, como as ilustrações e as organizações gráficas do texto, dando origem aos chamados textos multimodais. Esses textos valorizam, além dos aspectos verbais, outras modalidades semióticas, como imagem, som, cores, animação que contribuem para a construção de sentido nos próprios textos. Maroun (2006, p. 112) em sua dissertação intitulada “A multimodalidade textual no livro didático de português” defende que com:

a combinação de imagens e cores, o texto multimodal passa a apresentar vantagens, pois as imagens são fortes e comunicam a mensagem mais facilmente do que o puramente linguístico e, como consequência, penetram rapidamente na cognição social, modificando ideologias e paradigmas.

Em outras palavras, podemos dizer que a multimodalidade se torna muito importante para a compreensão dos mais diversos gêneros discursivos da atualidade, pelo fato de que os diversos modos de linguagem se inter-relacionam na construção dos efeitos de sentidos e estão presentes em quase, senão, todos os gêneros se levarmos em consideração que o tamanho e o desenho das fontes, as cores, o layout do gênero no papel ou na tela de um computador, celular ou tablete constituem efeitos de sentidos.

É por meio dos gêneros discursivos que participamos ativamente das práticas sociais. Quanto maior o domínio dos gêneros, maior as nossas habilidades de empregá-los nas mais diversas atividades de comunicação, as práticas comunicativas. Koch (2006a, p. 164) entende “o domínio (maestria) do gênero como o próprio domínio da situação comunicativa, domínio este que pode ser desenvolvido por meio do ensino/aprendizagem das aptidões exigidas para a produção de um gênero determinado”. Dessa forma, ao termos o contato com diversos gêneros do discurso passamos a desenvolver nossa competência metagenérica, conforme explica Koch:

assim, o contato permanente com os gêneros com que se defrontam na vida cotidiana, entre os quais se incluem anúncios, avisos de toda ordem, artigos e reportagens de jornais, catálogos, receitas médicas, bulas, petições, prospectos, guias turísticos, manuais de instruções etc., leva os usuários a desenvolver uma competência *metagenérica*, que lhes possibilita interagir de forma conveniente em cada uma dessas práticas. (KOCH, 2006a, p. 160, grifos da autora).

Pensando assim, percebemos que, por vários motivos, trabalhar com gêneros discursivos no processo de ensino aprendizagem tem sido uma das estratégias para desenvolver as competências e habilidades necessárias para um letramento ou multiletramentos efetivos. Mesmo levando em consideração que são grandes os desafios de se tomar o gênero como objeto de ensino e trabalhar com suas especificidades.

Koch (2006a, p. 164), tomando como aparato o trabalho de Schneuwly, aponta que:

o ensino dos gêneros seria, pois, uma forma concreta de dar poder de atuação aos educadores e, por decorrência, aos educandos. Isto porque a maestria textual requer – muito mais que os outros tipos de maestria – a intervenção ativa de formadores e o desenvolvimento de uma didática específica.

Segundo Dolz e Schneuwly (2004), a escolha de um gênero se determina em função da esfera, das necessidades da temática, do conjunto dos participantes e da vontade enunciativa do locutor. Ao escolher o gênero a ser trabalhado, nós, professores, tomamos como partida, sobretudo, os conhecimentos e habilidades a serem ensinadas, relações entre os gêneros escolhidos e os temas/conteúdos a serem tratados, a turma, os temas/assuntos de interesses dos alunos. Não se pode esquecer que, ao se trabalhar com os gêneros em sala de aula, deve-se considerar não apenas os gêneros de maior prestígio escolar, mas também os gêneros que circulam no cotidiano do aluno, considerando suas identidades, cultura e escolhas bem como as práticas das quais ele participa. O professor deve, além de considerar os gêneros

que fazem parte da vida dos alunos, apresentar-lhes os gêneros que fazem parte de situações consideradas formais e levar em conta a necessidade de adaptar o uso da língua a esses contextos.

Pensando nisso, selecionamos a charge tendo em vista o fato de que ela faz parte do cotidiano do aluno, por ser da esfera jornalística e circular em diversos meios de comunicação como: o jornal, a revista, blogs e *sites* destinados ao gênero do humor, dentre outros, e por ser um gênero pelo qual normalmente os alunos se interessam, como já abordado nas considerações iniciais. Dessa forma, propomos o ensino da leitura desse gênero como forma de suporte e auxílio no trabalho do professor e do aluno, por meio de um Ambiente Virtual de Aprendizagem – *Moodle*, propósito deste trabalho. Ressaltamos a importância de se ensinar os gêneros discursivos considerando não apenas os aspectos composicionais, como também o estilo e o conteúdo temático (BAKHTIN, 1997). Voltaremos a discutir sobre esses aspectos no capítulo 6 em que apresentamos a análise da aula selecionada do Portal.

Ao trabalhar os gêneros, procuramos aguçar no aluno a necessidade de compreensão das especificidades do gênero e a necessidade de construir novos conhecimentos. Procuramos propiciar ao aluno subsídios, para que ele possa participar ativamente das diferentes práticas sociais das quais participa, lendo e produzindo adequadamente os gêneros de que necessita para essa participação.

### *3.4.1 Gêneros humorísticos: o riso, o humor e o efeito de sentido*

Os gêneros humorísticos ou do humor são os enunciados que, por meio do humor, do sarcasmo, da ironia, buscam denunciar de maneira “caricaturada” revelações e flagras acerca de comportamentos, atitudes e visões do mundo e das realizações naturais e culturais, à luz de percepções consideradas inapropriadas, incorretas, fora do padrão ou daquilo que se espera da humanidade.

De acordo com Travaglia (1990), o riso tem sido objeto de estudo e reflexão desde Platão e Aristóteles, porém foi Freud um dos pioneiros a pesquisar sobre humor e riso em 1905. Para Travaglia, embora o código linguístico seja fundamental, o humor não é constituído apenas por esse código. Existem vários outros códigos que são contemplados em sua construção. No caso das charges, principal objeto do nosso estudo, o humor não é constituído apenas por meio dos enunciados verbais, mas também por meio do modo imagético. A caricatura é um exemplo disso. Araújo (2006, p. 03) afirma que a caricatura é “uma solução plástica e diferenciada de representação humana que se opõe à tentativa de

cópia simples do natural e torna-se linguagem do adolescente questionando as pessoas com quem convivem”.

Os estudos acerca do humor não são tão recentes, porém apenas nas últimas décadas que foram surgindo interesse maior por esse assunto. De acordo com Ottoni (2007, p. 57):

esse crescimento no interesse pelo humor parece estar ligado ao fato de que, no mundo contemporâneo, o humor vem sendo mais valorizado e adquiriu as propriedades de um bem econômico, foi transformado em mercadoria de interesse tanto para os meios de comunicação como para a sociedade. Fruto disso, adquiriu *status* de objeto de estudo sério e legitimado (Gil, 1991), atraindo a atenção de pesquisadores/as de distintas e numerosas áreas. Psicólogos, sociólogos, antropólogos, filósofos, especialistas em comunicação, psicanalistas, matemáticos, linguistas e muitos outros foram atraídos por esse campo de pesquisa.

Acreditamos, assim como Travaglia (1990), que o caráter interdisciplinar, e, além disso, a grande circulação dos diversos gêneros em todas as práticas sociais, principalmente os gêneros multimodais, podem ter favorecido para o crescimento do interesse em relação aos textos humorísticos.

Segundo Brait (1996), o discurso do humor permite desmascarar determinados aspectos culturais, sociais ou mesmo estéticos, ocultados pelos discursos mais sérios e, muitas vezes, bem menos críticos. Dessa forma, o discurso humorístico não acarreta julgamento ao seu sujeito enunciador, pois não é suscetível às regras de censuras maquinadas durante a história, por isso, nos deparamos com tantas críticas e caricaturas relacionadas às questões política, social e econômica. Para Travaglia (1990), o conhecimento partilhado entre o humorista e o público leitor é a condição fundamental para a existência do humor. Isso justifica o fato de grande parte dos alunos do ensino fundamental não perceberem o efeito de sentido humorístico presente nas charges.

De acordo com Araújo (2006), O desenho de humor e a história em quadrinhos são materiais de informação completa, porém pouco usados nas escolas. Para a autora, em diversas situações aprendemos mais pelo humor do que pela seriedade, pois o trabalho com o humor afere elementos fundamentais na formação do pensamento.

Segundo Magalhães (2008, p. 2) “Raskin advoga que o humor é simplesmente a súbita percepção da incongruência entre conceito e objeto real, um jogo de relações de desapropriações, paradoxos e dissimilaridades”. Para esse autor são as incongruências que encontramos em todos os tipos de humor que levam as pessoas a rirem por causa das estranhezas inesperadas que se tornam agradáveis e provocam o riso. Certamente uma das principais, senão a principal característica da charge é o uso do humor como construção da

crítica social. Porém, nem sempre elas são engraçadas a ponto de provocar gargalhadas, mas várias outras emoções como o riso contido ou silencioso, a raiva, o medo, o constrangimento, a tristeza e a repulsa.

O humor é observado a partir da percepção de um conjunto de elementos que perpassam pelos planos de leitura: ambiguidade, polissemia, partilha do conhecimento prévio daquilo que está em discussão, compreensão do texto, as intencionalidades discursivas, os efeitos de sentidos, o contexto. Para Araújo (2006), uma das maiores dificuldades encontradas pelo chargista é a de fazer rir o leitor em apenas um quadro. Como a charge, normalmente, é constituída por um quadro, sintetizar a essência do discurso em tão-somente um quadro não é uma tarefa fácil.

Magalhães, ao se apropriar do discurso de Raskin, afirma que:

o humor é criado sob três aspectos: dicotomia real/irreal, oposição de discursos e categorias da existência humana, atual/não atual e absurdo/possível. Portanto, o humor seria uma relação de proposições diversas, em que o sentido é produzido nas fendas, nas interfaces dessas oposições. (MAGALHAES, 2008, p. 4-5)

Magalhães (2008) afirma que, além das relações de oposição e da percepção da intenção do falante em provocar o riso no leitor, outra contribuição da teoria de Raskin é a noção de “gatilho”, elemento presente no texto humorístico que apresenta dois aspectos semânticos, a ambiguidade ou a contradição. A ideia é estabelecer uma relação entre os dois elementos por meio de uma imposição acerca da interpretação diferente da do primeiro, provocando dessa forma o riso. Na opinião de Magalhaes (2008, p. 5), “o desafio do humor é construir um texto evocando outro texto que apresentará uma oposição em suas proposições, deflagradas pelo jogo de significados por via de elementos semânticos”. São três as fases da construção do humor na teoria raskiniana: primeiro um script é ativado, segundo, uma informação incompatível com esse script é também ativada, gerando uma ambiguidade e, por fim, a ambiguidade é desfeita, e somente quando ambiguidade é desfeita que surge o humor.

Em nossas experiências, em sala de aula, temos percebido que os alunos sentem muita dificuldade em perceber essas fases de construção do humor nas tirinhas e principalmente na charge, foco do nosso trabalho. Pensamos que a dificuldade que o aluno tem de perceber a informação incompatível no texto o impede de desfazer a ambiguidade, citada por Raskin, não chegando dessa maneira a perceber o efeito de sentido humorístico. O que nos leva a depreender que os estudantes da série final do ensino fundamental não conseguem identificar o efeito de humor presente na charge.

Concordamos com a defesa de Possenti (2013, p. 28) de que “há relações determinadas entre linguagem e história, e que são essas relações que explicam o surgimento, a circulação e a interpretação dos textos: com base nisso, tenta estabelecer algumas conexões explícitas entre humor e acontecimentos”. Dessa forma, para a compreensão e identificação do humor, o leitor precisa partilhar de maneira bem precisa os acontecimentos “visíveis” em torno dos quais as charges são normalmente produzidas. Para esse autor, os textos humorísticos, ainda, supõem a percepção por parte do leitor do jogo de linguagem, das ambiguidades, dos deslocamentos.

Veatch (1998, p.1 apud MAGALHÃES, 2008, p. 7) define humor como “certo estado psicológico que tende a produzir o riso”. Magalhães alega que o autor utiliza a ideia dos scripts de Raskin, que os organiza e os nomeia da seguinte forma: 1º script da teoria de Raskin = Normalidade (N), 2º script = Violação (V) e a sobreposição simultânea dos scripts = Simultaneidade (S). Para ele, essas condições são necessárias e suficientes, pois descrevem um estado subjetivo do que é absurdo emocionalmente, ou seja, uma situação é apresentada normalmente, mas simultaneamente alguma crença ou princípio moral concebido como o certo é violado, essa violação acarreta uma mudança no estado psicológico e emocional do leitor deflagrando o humor.

Dessa forma compreendemos que o humor surge a partir da análise do que é normal/comum com o que foge da realidade ou é inconcebível, e da sobreposição dessas duas ideias. É nessa sobreposição simultânea que preenchemos as lacunas com a construção de efeitos de sentidos. Nem sempre percebemos a graça em um gênero humorístico e isso acontece certamente porque não percebemos a sobreposição/anormalidade nesse contexto. Trocando em miúdos, não percebemos a violação, dessa forma, se nada soar estranho, não perceberemos a graça. A nosso ver, os alunos não conseguem perceber graça porque não compreendem os efeitos de sentido no texto. Dessa forma não identificam estranheza no texto e não conseguem fazer a sobreposição do real com o inconcebível.

Magalhaes (2008) acredita que o atilamento do humor é subjetivo, pois depende se há partilha da informação que está sendo veiculada pelo sujeito, das suas crenças e percepções. Pensando assim, hipotetizamos que o fato de o aprendiz não partilhar algumas informações implícitas ou explícitas nas charges dificulta-lhe a percepção do humor e, conseqüentemente, a compreensão do texto. Para essa autora, o humor também não existirá se não houver um mínimo de realidade no que está sendo enunciado; se não houver ou se não for percebida, pode redundar em um sentimento de ofensa, ameaça, ao invés de alegria ou descontração. Novamente, ponderamos outra hipótese para o não atilamento do humor e dificuldade de



compreensão da charge: o aluno, ao ler a charge, percebe tudo que está contido no enunciado como sendo aceitável, ou seja, não percebe incoerências, ou ele percebe a estranheza, mas não faz uma relação com a realidade, ou ainda pode não estar percebendo minimamente uma normalidade. Para esses alunos, se não houver riso, não há humor.

Travaglia (1990) afirma que o humor é uma atividade do homem, que por ser tão importante está presente em todas as áreas da vida humana, apresentando funções que vão muito além do simples ato de rir. Segundo o autor, o humor é:

uma espécie de arma de denúncia, de instrumento de manutenção do equilíbrio social e psicológico; uma forma de revelar e de flagrar outras possibilidades de visão do mundo e das realidades naturais ou culturais que nos cercam e, assim, de desmontar falsos equilíbrios. (TRAVAGLIA, 1990, p. 55)

Possenti (2013, p. 27-28) revela que os textos humorísticos guardam algum tipo de relação com diversos acontecimentos histórico-sociais. Segundo ele, as charges são relativas a “fatos do dia” e muito raramente apresentam como pano de fundo alguns acontecimentos menos imediatos, como por exemplo, uma campanha política. Outros gêneros do humor abordam fatos de média duração: um governo, um regime, um período de destaque de uma personalidade. E há outros textos que não são relacionados a nenhum acontecimento momentâneo, como as piadas sobre corrupção, profissões, sexualidade, infidelidade e relacionados a questões institucionais.

Em nossa sociedade, o humor é manifesto por meio de diferentes gêneros, tais como: a tirinha, a anedota, a piada visual, a história em quadrinho, o cartum, a caricatura, a charge, a charge animada. Contudo, tendo em vista o foco de nossa investigação, tratamos apenas da charge estática e da charge animada, assuntos que abordaremos nas próximas subseções.

### 3.4.2 Charge

Fernando Moretti [1995] afirma que a charge surgiu a partir da caricatura, no século XIX, quando o desenhista francês, Honoré Daumier, usava o traço para criticar o governo da época no jornal *La Caricature*. A sua opinião era traduzida por meio dos traços de imagens sintéticas que combinavam pessoas, representando a figura social, as vestimentas para caracterizar a classe social e o cenário compondo a situação. Para o cartunista,

caricaturar é deformar as características marcantes de uma pessoa, animal, coisa, fato, mantendo-as próximas do original para haver referência na identificação. A

caricatura, em geral, pode ser usada como ilustração de uma matéria (fato), mas quando esse "fato" pode ser contado inteiramente numa forma gráfica, é chamado de charge. (MORETTI, [1995], s/p)

O gênero do humor charge, termo francês que significa carregar, exagerar e até mesmo atacar violentamente, representa o risco, ou seja, o ataque principalmente às áreas políticas, social, podendo ser expandido também para o esporte e a religião. Isso faz da charge uma “forma de expressão” muito usada no meio jornalístico. Ela é, normalmente, publicada em um veículo de comunicação como o jornal e a revista, tanto impressos como *on-line*, e é encontrada geralmente na seção de opinião, próxima a outros textos opinativos, como o editorial. Segundo Souza (2007), embora o chargista busque liberdade para exercer sua crítica, não se pode desconsiderar que por pertencer a um veículo de comunicação a charge acaba seguindo uma coerência em relação à linha do editorial em que é circulada. O que obriga o chargista a ter cautela no processo de produção da charge para não atingir diretamente a personalidade que o jornal ou a revista pretende “proteger”.

Magalhães (2006) aponta, ainda em relação ao veículo de circulação, que a charge dialoga com os textos opinativos que, normalmente, estão alocados na mesma seção e com os demais textos que compõem o meio de comunicação onde a charge é publicada. Dessa forma, propicia condições ao leitor de se preparar para a sua leitura.

Segundo Moretti [1995], esse gênero é organizado graficamente por uma imagem (modelo mais comum) e por uma sequência de duas ou três cenas. Pode ainda estar dentro de um quadrinho ou aberta com balões ou legendas. Uma característica particular da charge é o fato de ela estar ligada a elementos locais e temporais, o que a torna perecível. Dessa forma, para sua compreensão, ou para criar o conflito que se espera da charge, o leitor precisa partilhar das informações que estão sendo caricaturadas dentro de um período de tempo; caso contrário, a charge perde o impacto e o sentido. Como apontamos na seção anterior, o aluno muitas vezes não compreende a charge exatamente por não partilhar as informações enunciadas no texto.

Na sala de aula, quando levamos uma charge para leitura, percebemos que a maioria dos alunos parece não conseguir identificar o humor presente nesse gênero discursivo. Isso acontece exatamente porque para eles o humor está relacionado à graça e a risadas; se o texto não os leva a esse comportamento, então parece que não há humor. Sabemos que não necessariamente o riso implica na compreensão, contudo, para o discente o humor é sinônimo de graça. Acreditamos que a dificuldade dos alunos possa residir na não percepção de um

gatilho (RASKIN, 1985) na charge, da mudança de scripts, e possa ser resultado do não partilhamento de muitos conhecimentos acionados pela charge.

Fonseca (1999) afirma que esse gênero satiriza um acontecimento diário, específico, normalmente, vindo de uma pessoa ou de uma situação de conhecimento público. E Aragão (2007), em sua dissertação de mestrado, destaca a importância de atentar para os implícitos na charge e de se fazer as inferências provocadas pelos modos de significação que compõem o gênero. Para ela,

a charge concebe uma grande quantidade de informações. Em função de sua natureza visual e do ínfimo uso de expressões, esse teor informativo apresenta-se de forma implícita. Sua leitura, portanto, exige grande atenção do leitor para as inferências provocadas pelas palavras e pela forma do gênero (ARAGÃO, 2007, p. 92).

A leitura e análise da charge, segundo Aragão (2007), exigem a habilidade de reconhecimento do código visual e de suas especificidades, de acordo com o contexto, e o domínio do código linguístico, o que também depende do contexto. Romualdo (2000 apud ARAGÃO, 2007, p. 93) opõe que os elementos que compõem a imagem:

combinados, formam um sintagma icônico, no qual cada elemento terá valor em relação ao outro. Sua significação surgirá apenas do contexto sintagmático em que está inserido. Um ponto e um semicírculo nos possibilitam representar, no desenho de um perfil humano, o olho e a pálpebra, enquanto que num outro contexto, os mesmos elementos podem representar uma banana e um bago de uva.

Isso nos leva a perceber a importância do contexto, tanto em relação aos aspectos visuais como os linguísticos, para a compreensão da charge, lembrando que há casos em que a esse gênero é composto apenas por elementos visuais. Os aspectos linguísticos são acentuados quando o texto é composto, além de informações não verbais, por elementos verbais, representadas por balões pintando a fala, ou o pensamento do emissor, e muitas vezes a imitação de sons naturais ou onomatopeias e também por meio das legendas que remetem ao enunciado do narrador para contextualizar uma situação ou dar uma explicação.

O código visual é a fonte principal de informação da charge; afinal o texto é composto quase que predominantemente por elementos não verbais.

A relação da charge com o contexto é direta, é a situação que gera a produção da charge. Dessa forma, o conhecimento do contexto social, político, histórico que está sendo retratado na charge é elemento fundamental para a compreensão do gênero. Igualmente, a

identificação e compreensão da intertextualidade são importantes para a construção de sentidos. Segundo Koch (2006a, p.146)

a intertextualidade será explícita quando, no próprio texto, é feita menção a fonte do intertexto [...], por outro lado, a intertextualidade será implícita quando se introduz no texto intertexto alheio, sem qualquer menção da fonte, com o objetivo quer de seguir-lhe a orientação argumentativa, quer de coloca-lo em questão, para ridicularizá-lo ou argumentar em sentido contrário.

Segundo Ferreira (2009, p. 4), não é possível o sucesso da charge se não conhecermos o contexto receptor. “Não adianta regras serem quebradas se não temos ciência delas. A charge suscita um dialogismo em sua composição”. Concordamos com o autor que é necessário estabelecer uma ligação, diálogo, comum entre o produtor da mídia e seu “leitor”, pois, segundo esse autor:

a charge instiga o leitor a **dialogar** com ela, utilizando seu conhecimento intertextual, intericônico, para sua interpretação e compreensão. Apesar de seu caráter editorialista, **a charge permite que outras vozes façam parte de seu discurso**, fortificando seu tino crítico, o que é classificado pela obra de Bakhtin como polifonia da mensagem (FERREIRA, 2009, p. 4, grifos nossos).

Sobre essa relação de diálogo Bakhtin afirma que:

a relação dialógica é uma relação (de sentido) que se estabelece entre enunciados na comunicação verbal. Dois enunciados quaisquer, se justapostos no plano do sentido (não como objeto ou exemplo linguístico), entabularão uma relação dialógica. Porém, esta é uma forma particular de dialogicidade não intencional (por exemplo, a reunião de diversos enunciados emanantes de diferentes cientistas e pensadores ao se pronunciarem, em várias épocas, sobre um dado problema). (BAKHTIN, 1997, p. 345-346).

Koch (2004a, p. 63, grifo da autora) conceitua polifonia como “fenômeno pelo qual, num mesmo texto, fazem-se ouvir ‘vozes’ que falam de perspectivas ou pontos de vista diferentes com os quais o locutor se identifica ou não”. A polifonia acontece pelo fato de que percebemos as diferentes vozes, presentes no diálogo entre os personagens, a voz do autor e do narrador, presentes nesse gênero que se relacionam a diferentes instâncias discursivas.

Outra propriedade característica da charge é o humor, discutido anteriormente quando tratamos sobre os gêneros humorísticos. De acordo com Aragão (2007), por meio do humor:

se atribui uma perspectiva inusitada a um fato que, normalmente, seria apenas retratado criticamente. Esse traço contribui para o interesse do leitor, pois, assim como ocorre com a imagem, o humor propicia “leveza” ao texto em função de sua

graça, o que não significa dizer que a crítica veiculada pelos textos humorísticos é sutil, pelo contrário, o que se vê na prática é, em alguns casos, uma crítica feroz apoiada nessa propriedade (ARAGÃO, 2007, p. 105).

Dessa forma, chegamos à percepção de que o chargista desempenha um papel socialmente importante, pois ele leva o leitor a uma reflexão em relação às opiniões apresentadas em sua arte e de certa forma participa do processo de formação de opinião do leitor. Nos dizeres de Ottoni (2007, p. 81, grifo da autora) “pode se dizer, então, que as *charges* impressas têm um caráter opinativo e crítico e associam a caricatura e elementos verbais para a representação e crítica, por meio da derrisão, de fatos da atualidade”.

## CAPÍTULO 4

### DO PORTAL DO PROFESSOR PARA A SALA DE AULA: AS AULAS, ANÁLISE, APLICAÇÃO E RESULTADOS

Neste capítulo, o foco é a análise e aplicação aula do Portal. Então, o organizamos em cinco seções. Na primeira seção, apresentamos o Portal do Professor. Na segunda seção, discorremos sobre a análise da aula e as considerações sobre a análise. Na terceira seção, expusemos um relato da aplicação. Na quarta seção, discutimos os resultados obtidos por meio da análise dos dados. E, por fim, na última seção fizemos uma reflexão sobre a aplicação da sugestão de aulas do Portal.

#### 4.1 Do Portal do Professor para a sala de aula

Com a crescente modernização e avanço das tecnologias digitais como a “internet” e os recursos aplicados nas TIC, torna-se imprescindível explorar diferentes estratégias que venham contemplar as buscas emergentes por novas técnicas e possibilidades metodológicas que estejam voltadas para a área da educação e as ramificações que a envolvem.

Pensando assim, o Ministério da Educação, em 2007, criou o PP-MEC, levando em consideração a necessidade de desenvolver um novo perfil do educador em consonância com o seu importante papel no processo de ensino aprendizagem. Afinal, o professor também precisa se inteirar das inovações tecnológicas, familiarizar-se com a cultura da informática e com o uso das TIC.

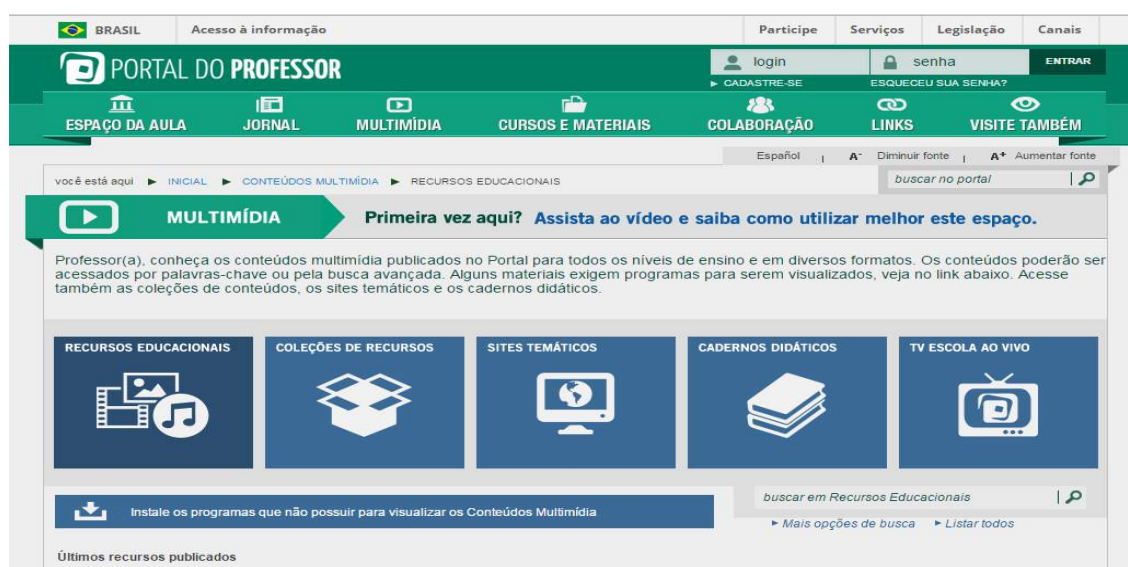
FIGURA 3- Página inicial do Portal do Professor



Fonte: Portal do Professor (<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/index.html>)

Nesse sentido, o Portal propicia ao professor o acesso às ferramentas colaborativas para criação de sugestões de aulas que servem para enriquecer a atuação profissional e contribuir para a aprendizagem do aluno, ao reunir um conjunto de recursos para o acesso do professor, tais como: multimídia, vídeos, áudios, animações, simulações, imagens, interação e comunicação, fóruns, blogs, chat, acesso às informações e conhecimento por meio de cursos, *links*, materiais de estudo, notícias educacionais e inúmeras sugestões de planos de aulas com recursos tecnológicos. Além disso, o professor ainda encontra no Portal, inúmeras sugestões de aulas com recursos tecnológicos que podem facilitar o seu trabalho e motivar os alunos para a participação e aprendizagem.

FIGURA 4 – Ferramentas Multimídia



Fonte: Portal do Professor (<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/recursos.html>)

Dessa forma, a necessidade de levar o professor a compactuar da inclusão digital nas escolas, a participar de comunidades educacionais virtuais, a fim de se preparar para tornar as aulas mais atrativas, e a importância da comunicação e da busca de uma educação de qualidade fazem do Portal um ambiente virtual que permite e favorece a interação entre os professores, os quais possuem interesses comuns, por meio da comunicação, da troca de experiências, de ideias, de conteúdos digitais para o uso em sala de aulas e da capacitação desse profissional.

Segundo Bielschowsky e Prata (2010), vários países já dispunham há alguns anos de portais educacionais criados no âmbito federal, como por exemplo os países da América Latina: Argentina, Chile, Colômbia, México, República Dominicana e Uruguai. O Brasil possuía apenas alguns portais educacionais desenvolvidos por parte dos governos estaduais, como o Centro de Referência do Professor em Minas Gerais. Com o propósito de oferecer no

Brasil um portal de âmbito nacional para os professores, o Portal do Professor do Brasil foi criado em 2007 e executado desde junho de 2008 com objetivos principais de: apoiar cursos e capacitações do ProInfo Integrado<sup>34</sup>; oferecer aos professores um ambiente para que, após a conclusão dos cursos, pudessem se sentir incluídos em uma comunidade de professores com os mesmo anseios e desafios; difundir experiências educacionais em todas as regiões do país; oferecer recursos de multimídias em diferentes formatos aos professores; favorecer a interação de professores para a reflexão crítica e a troca de experiências e, por fim, proporcionar um jornal e uma revista eletrônicos que pudessem atender às demandas de divulgação de eventos, ideias e experiências.

Para atingir todas essas possibilidades, o Portal foi organizado em seis grandes áreas, a saber: I) Espaço da aula, domínio no qual podemos encontrar sugestões de aulas, criar aulas, acessar nossas próprias aulas elaboradas e disponibilizadas no portal e orientações; II) Jornal: nesse ambiente encontramos notícias da área de educação, informações de eventos, convites para autorias. Quinzenalmente o jornal apresenta uma edição disseminando experiências educacionais desenvolvidas no país e a socialização de práticas e orientações; III) Multimídia contendo recursos educacionais, coleções de recursos, sites temáticos, cadernos didáticos e acesso ao vivo à tv escola; IV) Cursos e materiais de estudos: nessa área podemos encontrar links de sites com informações de cursos ofertados pelo MEC, além de materiais de estudos; V) Colaboração: espaço em que podemos interagir com outros professores e compartilhar nossas ideias e experiências por meio de fóruns temáticos e salas de bate-papo; VI) *Links*: neste campo há uma coleção de “links”, organizados por categorias, assuntos, museus virtuais, dicionários, tradutores, enciclopédias, softwares. O acesso ao portal é livre e gratuito e requer cadastro apenas para as interações nos fóruns ou para a elaboração de propostas de aulas.

De acordo ainda com Bielschowsky e Prata (2010), o PP-MEC conta com contribuição e participação das secretarias do Ministério da Educação, das secretarias estaduais, municipais por meio dos coordenadores de programas de TIC nas escolas, dos multiplicadores dos Núcleos de Tecnologias Educacional - NTE<sup>35</sup>, das universidades públicas, a partir dos seus

---

<sup>34</sup> “O ProInfo Integrado é um programa de formação voltada para o uso didático-pedagógico das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) no cotidiano escolar, articulado à distribuição dos equipamentos tecnológicos nas escolas e à oferta de conteúdos e recursos multimídia e digitais oferecidos pelo Portal do Professor, pela TV Escola e DVD Escola, pelo Domínio Público e pelo Banco Internacional de Objetos Educacionais”. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=13156:proinfointegrado&catid=271:seed](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13156:proinfointegrado&catid=271:seed)>. Acesso em: 10 jan. 2014.

<sup>35</sup> NTE são ambientes computacionais com equipe interdisciplinar de Professores Multiplicadores e técnicos qualificados, para dar formação contínua aos professores e assessorar escolas da rede pública (Estado e



institutos, faculdades e colégios de aplicações, de professores isolados, além da colaboração de empresas e fundações públicas e privadas.

Ao perceber tamanha importância e relevância do Portal, decidimos tomá-lo como objeto de estudo, a fim de colaborar com a divulgação e com a elaboração e produção de material. Na próxima seção, apresentaremos a análise da sugestão de aulas selecionadas para esta pesquisa.

## 4.2 A Análise da sugestão de aulas

Recapitulando, a escolha desse *corpus* no PP-MEC partiu dos seguintes filtros de busca que compreendem os dados de pesquisa: **sugestões de aulas** – charges; em **mais opções de busca** – nível de ensino fundamental final; **componente curricular** – Língua Portuguesa; **ordem de classificação** - ordem de publicação. Nossa “busca retornou em 24 aulas para charges, ensino fundamental final, língua portuguesa”<sup>36</sup>.

Todavia, apenas 7 (sete) sugestões de aulas abordavam a leitura do gênero charge e apresentavam o enfoque na compreensão do efeito de sentido humorístico e da própria charge. As demais sugestões apresentavam a charge apenas como pretexto para outras atividades ou a charge era citada apenas como um exemplo de gênero. A partir desse resultado, optamos por trabalhar com a última sugestão de aulas publicada; é sobre ela que discutiremos neste capítulo.

Nosso intuito com essa análise, primeiramente, foi investigar se essa sugestão de aula toma o GDC como objeto de ensino.

Para iniciar a análise, procuramos observar se as atividades propostas:

- apresentam o GDC em seu *locus*;
- definem o gênero;
- mostram a abordagem de gênero que se filia;
- contemplam especificidades do gênero, esfera de produção, a temática, estilo e a construção composicional do gênero;
- levam em conta a atuação conjunta dos modos verbais e não verbais, tão caros na construção de sentidos do GDC;

---

Município), no uso pedagógico bem como na área técnica (hardware e software). Disponível em: <<http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/nfe.jsp?ACAO=acao1>>. Acesso em: 10 jan. 2014.

<sup>36</sup> Informação transcrita do próprio Portal do Professor. Disponível em: <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/buscarAulas.html?busca=charges+&tipopesquisa=1&modalidade=2&componte=22&tema=&uf=&ordem=1&x=10&y=10&ba=true#resultado>>. Acesso em 18 jan. 2014.

- exploram a ironia e a crítica responsáveis pelo efeito de sentido humorístico da charge.

A sugestão de aulas analisada foi publicada no dia 18/11/10 e é intitulada: “Leitura e produção de charges”. Essas aulas foram planejadas para as séries finais do ensino fundamental e segundo as suas autoras para o desenvolvimento das aulas é necessário que o professor já tenha trabalhado com os alunos atividades voltadas para a abordagem da estrutura textual, para a ativação de conhecimentos prévios e antecipação/constatação e refutação de hipóteses.

As aulas foram planejadas com o objetivo de levar o aluno a identificar a charge como um gênero; analisar alguns recursos expressivos da charge - hipérbole, metáfora, ironia - bem como os efeitos persuasivos produzidos por esses recursos; analisar e produzir charges, considerando as especificidades do gênero.

Como podemos observar no título da sugestão de aulas, o foco é a leitura e a produção de charges, e para isso a sugestão foi organizada para 5 (cinco) aulas de 50 minutos cada.

Na aula 1 (um), as autoras fazem uma apresentação da situação por meio de uma atividade oral com o propósito de sondar os conhecimentos que os alunos já possuem acerca do gênero charge; veja abaixo o fragmento retirado da aula.

FIGURA 5 – Aula 01

**Aula 01 (50 minutos)**

O gênero discursivo **charge** está presente nos principais jornais e revistas de informação geral que circulam no país. Refere-se a fatos ocorridos em uma época definida, em um determinado contexto cultural, econômico e social, portanto, depende do conhecimento desses fatores para ser entendida. Fora desse contexto, ela provavelmente perderá sua força comunicativa. Justamente por conta desta característica, a charge tem um papel importante como registro histórico. Vale lembrar que, como texto de caráter humorístico, a charge pode também manifestar preconceitos e visões de mundo de forma implícita.

**Atividade Oral**

1. Para apresentar o gênero **charge** aos alunos, o professor poderá perguntar a eles:

- O que vocês sabem sobre charges?
- Em que suportes textuais as charges são veiculadas?
- A charge é um texto constituído por linguagem verbo-visual, mas principalmente por imagens. Por que é importante aprender a ler imagens?
- As charges se assemelham às histórias em quadrinhos? Em que sentido?

. FONTE: Fragmento retirado da sugestão da aula do Portal analisada.

As perguntas são apresentadas para os alunos antes de se mostrar um exemplo do gênero. A nosso ver, para que se tornasse um trabalho mais concreto seria interessante primeiro apresentar uma charge em seu *locus* real de circulação, jornais, revistas para depois fazer a sondagem. As perguntas são pertinentes para o trabalho com a charge, porém, ao invés de dizer quais são os modos de linguagem que constituem a charge e de se questionar se ela se assemelha às histórias em quadrinho, as autoras poderiam perguntar aos alunos: quais são os modos de linguagens que compõem a charge?; qual o papel que essas linguagens

desempenham na charge?; as charges se assemelham a outros gêneros que conhecem? Elas poderiam levar os alunos a analisar exemplares desse gênero, para responderem a essas questões.

Na sequência, as autoras sugerem que o professor reproduza a cópia da charge abaixo para analisá-la oralmente com a turma.

FIGURA 6 – Continuação da aula 1



**Disponível em:**  
<http://maryvillano.blogspot.com/2009/04/violencia-na-escola.html>

Para ajudá-la a analisar a charge com os alunos, veja as questões abaixo.

- Qual é o tema da charge lida?
- De acordo com a charge, a violência é um fato. Qual é o contexto-histórico social em que se insere esse fato?
- Observe as imagens utilizadas na charge. Por que a professora não tem coragem de dizer a nota para o aluno? Explique como você chegou a essa conclusão.
- O que produz o efeito humorístico na charge lida?
- Conclua: qual é a realidade social representada pela charge?

FONTE: Fragmento retirado da sugestão da aula do Portal analisada.

Agora, sim, os alunos terão o contato direto com o gênero, mas ainda não terão acesso ao gênero diretamente em seu meio de circulação. Para a análise foram propostas algumas perguntas, bem elaboradas, focadas na temática, no contexto histórico e social, na atuação conjunta dos modos verbal e não verbal para a produção do efeito de sentido humorístico. Além disso, as autoras levam o aluno a perceber que a charge constitui, também, uma representação da realidade social de forma crítica, o que é muito pertinente para o trabalho com a charge por focalizar um potencial crítico e humorístico, forte nesse gênero.

A aula dois, após a análise da charge 01, contempla uma pesquisa no laboratório de informática. Os alunos sentados em dupla deverão fazer uma pesquisa com base no seguinte roteiro: 1. Charge: definição; origem; função; 2. Caricatura: definição; função; 3. Diferenças entre charge, caricatura e cartum; 4. Hipérbole, metáfora e ironia: definição. Para cada item, as autoras apresentam um *link* para consulta.

Acreditamos que essa pesquisa foi planejada com o intuito de oferecer para os alunos subsídios, a fim de alcançarem os objetivos de analisar alguns recursos expressivos da charge

- hipérbole, metáfora, ironia - bem como os efeitos persuasivos produzidos por esses recursos e de diferenciar a charge de outros gêneros, como a caricatura e o cartum. Pensando assim, é muito importante que os alunos tenham consciência do objetivo da pesquisa.

Na terceira aula de cinquenta minutos, as autoras sugerem que seja entregue para os alunos a cópia de quatorze charges e uma caricatura para serem analisadas, com base nos resultados da pesquisa efetuada anteriormente e no roteiro de questões que devem ser respondidas no caderno conforme figura abaixo.

FIGURA 7 – Questões sobre as charges

Questões sobre as charges.

1. Geralmente, nas charges, são representados fatos ocorridos numa determinada época, num dado contexto econômico, cultural e social. O conhecimento desses fatores é fundamental para a compreensão de uma charge. Analise cada uma das charges apresentadas e responda em seu caderno :

a. Quais são os conhecimentos prévios necessários para que o leitor compreenda as charges apresentadas?  
b. Uma pessoa que não more no Brasil e que não esteja a par dos conhecimentos deste país, entenderia as charges? Justifique sua resposta.

2. Cada uma das charges – **C, F, H, M, N, O, P** – está elaborada a partir de um fato específico. Identifique cada um desses casos.

3. Conforme a pesquisa realizada, você pôde verificar que caricatura é um desenho de uma pessoa ou personalidade, que enfatiza as características pessoais de uma forma bem humorada, dando evidência para detalhes da fisionomia, gestos, vícios e hábitos particulares.

Responda:

a. Quem são as pessoas públicas que inspiraram as caricaturas em **A, M, N, O e P**?

b. Identifique o contexto que motivou os desenhistas a escolherem essas pessoas para caricaturar.

c. Que características físicas dessas personalidades são acentuadas em cada desenho?

d. Por que o leitor consegue identificar a pessoa caricaturada?

e. Que função cumpre a caricatura em nossa sociedade?

f. Explique a afirmação abaixo. Pode-se dizer que as charges surgiram a partir da caricatura e tem como fim específico criticar ou zombar de fatos ou situações reais.

g. Reveja o que você pesquisou sobre hipérbole e conclua: podemos afirmar que a caricatura é uma hipérbole visual? Justifique sua resposta.

4. O chargista, por meio da linguagem verbo-visual, utiliza o humor para buscar o que está por trás dos fatos ou personagens representados. Dessa forma, pode-se dizer que o conteúdo veiculado nesse gênero expressa muito mais a opinião do enunciador do que uma informação.

a. Com base nessa afirmação interprete as charges **C, F, G, J, L, M, N, O e P**.

b. Qual é a realidade focalizada e sintetizada em cada uma dessas em cada uma dessas charges?

c. Sem o conhecimentos dos fatos focalizados nessas charges seria possível para o leitor compreendê-las? Justifique sua resposta.

5. A ironia é uma figura de linguagem que consiste em dizer o contrário daquilo que se pensa, mostrando que há uma distância intencional entre aquilo que se diz e aquilo em que realmente se pensa.

a. Explique a ironia presente na charge B.

6. Charges são representações pictóricas, de caráter cômico e caricatural em que se satiriza um fato específico, em geral de caráter político o qual é de conhecimento público.

a. Com base nessa afirmação, interprete as charges F, G, H e I.

b. O que produz o efeito humorístico nessas charges?

7. Observe a charge E e responda:

a. Qual é o conhecimento prévio que o leitor precisa para compreendê-la?

8. Reveja sua pesquisa sobre metáfora para responder as questões seguintes.

a. Muitos verbos podem ser utilizados no sentido metafórico. Qual o sentido do verbo limpar na charge G.

9. Discuta com seus colegas e responda:

a. Quais são as características composicionais do gênero charge?

b. Qual é a função social desse gênero?

FONTE: Fragmento retirado da sugestão da aula do Portal analisada.

Parece-nos que as autoras colocam a charge e a caricatura como sendo sinônimo, pelo fato de incluir no roteiro de atividades um exemplar de caricatura, como se fosse uma charge o que pode ser confirmado no seguinte trecho: “O professor deverá reproduzir para os alunos a cópia das charges/caricatura apresentadas na sequência”. Porém, ao ler as perguntas do roteiro, apresentadas na página 85, elas desfazem a suposta inadequação. Dado o foco da aula, “Leitura e produção de charges”, acreditamos que apenas as charges deveriam ser incluídas, até mesmo para evitar confusão em relação aos gêneros por parte dos alunos.

Apesar desse pequeno problema, as questões contemplam a) os conhecimentos prévios necessários para a compreensão das charges, como podemos perceber na questão 1 item “a” “Quais são os conhecimentos prévios necessários para que o leitor compreenda as charges apresentadas?”; b) o contexto histórico motivador para a criação das charges, questão 2 “Cada uma das charges – C, F, H, M, N, O, P – está elaborada a partir de um fato específico. Identifique cada um desses casos”; c) a função social desse gênero na sociedade, questão 9 item b “Qual é a função social desse gênero?”; d) o modo verbal e não verbal, questão 4 item a “O chargista, por meio da linguagem verbo-visual, utiliza o humor para buscar o que está por trás dos fatos ou personagens representados. Dessa forma, pode-se dizer que o conteúdo veiculado nesse gênero expressa muito mais a opinião do enunciador do que uma informação. Com base nessa afirmação interprete as charges C, F, G, J, L, M, N, O e P”; e) a ironia, questão 5 item a “Explique a ironia presente na charge B”; f) o efeito humorístico, questão 6 item b “O que produz o efeito humorístico nessas charges?”; g) a linguagem metafórica, questão 8 item a “Muitos verbos podem ser utilizados no sentido metafórico. Qual o sentido do verbo limpar na charge G” e as características composicionais do gênero, questão 9 item a “Quais são as características composicionais do gênero charge?”.

Essa atividade proposta mostra-se relevante para levar o aluno a ler as charges com o intuito de construir sentido e interagir com o texto lido. Observamos que, em um trabalho com um gênero é sempre importante expor questões, como as apontadas pelas autoras, que focam a estrutura composicional, o conteúdo temático, as esferas de produção, a função social do gênero. No entanto, pensamos ser exagerado o número de charges, além da caricatura, para serem analisadas, afinal, as questões se tornam repetitivas ao analisar todas as charges.

Acreditamos que, pelo fato de as charges serem temporais, dificilmente os alunos hoje partilharão os conhecimentos relativos às situações veiculadas nessas charges, que são de 2007, 2008 e 2009 e terão dificuldades de compreensão. Isso pode acarretar uma desmotivação no aluno, uma vez que a falta de conhecimento partilhado pode comprometer a construção da coerência, afinal a coerência do texto não se constrói apenas por meio da

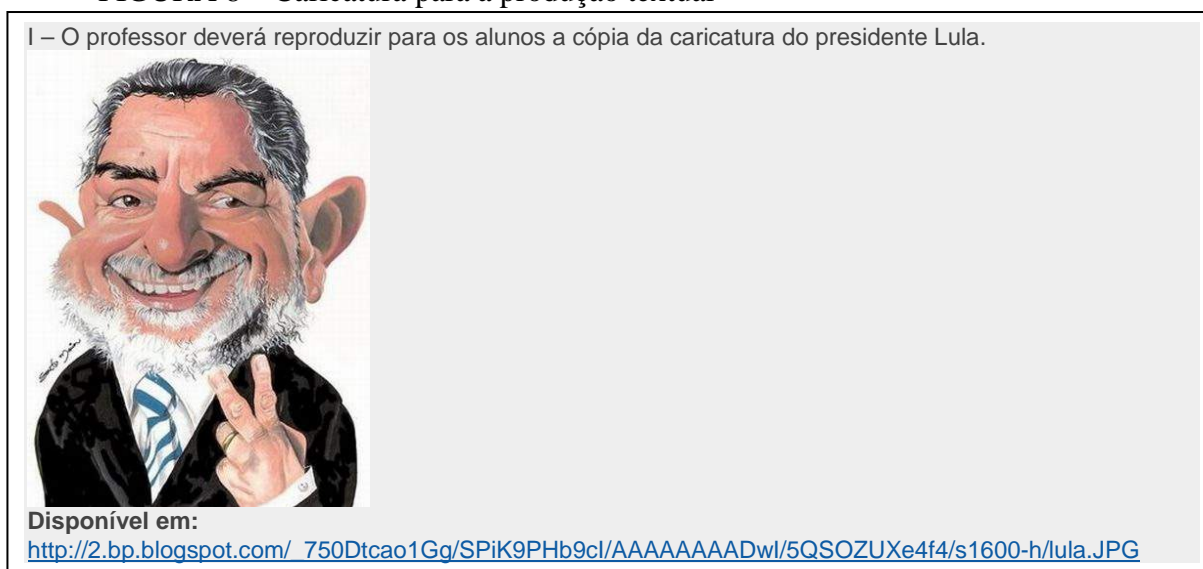
relação linguística, mas também por meio dos demais modos de significação, do conhecimento cultural e social. Segundo Koch e Travaglia (2004, p. 72), “...se o texto falar de coisas que absolutamente não conhecemos, será difícil calcularmos o seu sentido e ele nos parecerá destituído de coerência”.

Segundo Moretti [1995], uma característica particular da charge é o fato de ela estar ligada a elementos locais e temporais, o que a torna perecível. Pensando assim, seria interessante que as autoras sugerissem ao professor, quando na aplicação da proposta, que ele promovesse uma contextualização das charges ou selecionasse outras mais atuais para o desenvolvimento do trabalho.

De acordo com a proposta, serão cinquenta minutos destinados a essa atividade. Porém, levando-se em consideração que toda a sugestão foi elaborada para cinco aulas e apenas quatro foram mencionadas, acreditamos que essa atividade deverá ser desenvolvida em cem minutos (duas aulas) e não em cinquenta. Provavelmente houve um descuido do elaborador ao contabilizar o número de aulas.

A última aula da sequência apresenta uma proposta de produção textual, a ser feita em dupla. Para essa aula, o professor deverá apresentar aos alunos a seguinte proposta de produção de texto: “Considerando o momento político atual vivido pelo Brasil, com o fim do governo de Luiz Inácio Lula da Silva, crie um texto verbal para ser associado à caricatura do ex-presidente. Lembre-se de que independentemente de ser um governo vitorioso ou fracassado, o governo Lula foi uma importante etapa para a experiência democrática do país.”.

FIGURA 8 – Caricatura para a produção textual



FONTE: Fragmento retirado da sugestão da aula do Portal analisada.

Possivelmente, por considerar que a maior dificuldade para a produção desse gênero seria a produção imagética, as autoras já deram para os alunos a caricatura para facilitar a produção do gênero.

Pensamos ser importante que o professor retome, aqui, a diferença entre charge e caricatura e que reforcem a necessidade de se relacionar o texto verbal ao não verbal para a produção de sentidos. Acreditamos, ainda, que, para ser uma proposta mais interessante, as autoras poderiam ter permitido que os alunos escolhessem a temática e a caricatura, a fim de abordarem sobre o que mais lhes interessasse, tendo em vista que nem todas as pessoas têm facilidade em abordar um tema relacionado à política, principalmente para construir um efeito humorístico. Nessa perspectiva, a delimitação do tema pelo professor pode ser um elemento dificultador para o aluno, gerando uma desmotivação e desinteresse pela produção.

As charges produzidas, segundo as autoras, serão expostas no mural da sala, para serem apreciadas pelos colegas e professores e, as mais criativas, poderão ser divulgadas no jornalzinho da escola. Depois de todo o trabalho para a produção das charges, elas serem expostas nesse mural parece não ser uma boa estratégia para a valorização da produção do aluno. Isso nos preocupou, pois o que temos visto em nossa prática é que os trabalhos que são afixados nas salas de aulas, na maioria das vezes, estão no chão no mesmo dia, não permitindo a apreciação por outros alunos e ou professores. Outro problema que identificamos é o fato de não ficar claro como essas produções seriam avaliadas para serem publicadas no jornal da escola.

Pensamos que produzir a charge para divulgar no jornal da escola seria uma maneira muito pertinente para se trabalhar o gênero, uma vez que postula a publicação no *locus* comum que é o jornal, um dos principais meios de circulação da charge. Porém, para dar sentido às produções textuais dos alunos ao trabalharem o gênero em seu meio de circulação e abordar a relevância social do gênero, sugerimos que as produções sejam publicadas no *Facebook*, blog da sala ou no site da escola e, que seja ainda, criada uma enquete para a seleção das charges mais criativas. Dessa forma, acreditamos que as produções teriam uma maior visualização e facilitaria a escolha das charges para a publicação no jornalzinho da escola. Apresentaremos na próxima subseção algumas considerações sobre a análise.

#### *4.2.1 Considerações sobre a análise*

Percebemos, embora não seja o nosso foco para essa análise, que as autoras definem o gênero charge, porém, não definem a abordagem de gênero adotada. Inferimos que elas,

provavelmente, estão se baseando em Bakhtin por abordarem, de algum modo, o conteúdo temático, a estrutura composicional e o estilo, porém isso não é explicitado para o professor. Acreditamos que, por se tratar de professores-autores considerados referências, que intentam contribuir com práticas de ensino de língua portuguesa, as autoras, mesmo não sendo um critério para a publicação das aulas, deveriam explicitar de maneira clara a abordagem de gênero a que se filiam, a concepção de gênero que é adotada, a fim de realmente propiciar aos professores subsídios para um trabalho consciente dos gêneros como objeto de ensino.

Entendemos, de maneira positiva, que há uma tentativa no Portal de implementação do que é proposto nos Parâmetros Curricular Nacional, ao se tomar o gênero como objeto de ensino, se levar em conta o verbal e o não verbal, por explorarem a estrutura composicional, a temática, o estilo, as condições de produção e o propósito social do gênero. Porém, alguns desses elementos são abordados de maneira *en passant*, uma vez que a estrutura composicional, a temática e o estilo do gênero são abordados minimamente. Acreditamos que para se tomar realmente o gênero como objeto de ensino é necessário que sejam abordadas todas as especificidades do gênero.

Apesar disso, as questões abordam questionamentos sobre os conhecimentos prévios necessários para a compreensão das charges, o contexto histórico motivador para a criação das charges, a função social desse gênero na sociedade, o modo verbal e não verbal, a ironia, o efeito humorístico, a linguagem metafórica e as características composicionais do gênero.

Temos clareza da dificuldade de se abarcar tudo o que é necessário para se trabalhar com o gênero como objeto de ensino e, pensando assim, notamos que as autoras estão caminhando no sentido de atender essa demanda. Portanto, levando em consideração os investimentos que são feitos no Portal e o fato de os professores-autores serem considerados referência, pensamos que seria importante que as propostas de atividades pudessem explorar mais a temática, a estrutura composicional, o estilo e que pudessem dar mais subsídios aos alunos para desenvolverem habilidades e competências com a finalidade de ler esse gênero com mais criticidade.

Em consonância aos PCN, tomar o gênero como objeto de ensino é importante, pois é por meio dele que se estabelece a comunicação e se constroem habilidades e competências importantes e necessárias para o desenvolvimento do aluno, tais como: fazer inferências; a percepção dos propósitos do gênero; o reconhecimento de gênero; a atitude responsiva crítica, ou seja, a capacidade de compreender e agir com criticidade a partir do discurso do outro, da leitura de um texto; o uso de modos figurativos; o uso da linguagem adequada para cada contexto, dentre tantas outras.



Observamos, ainda, que a proposta analisada apresenta algumas atividades interessantes e pertinentes para o ensino do gênero e para o que é objetivado, contudo apresentam algumas lacunas, a saber: o trabalho com gênero fora do seu *locus* real de circulação; as autoras não definem a concepção de gênero adotada, abordam poucas questões que contemplem a temática, as características composicionais e o estilo do gênero; não permitirem que o aluno reflita e busque sozinho identificar os modos de significação presentes no gênero e os gêneros que se assemelham; o exagerado número de charges, além da caricatura, para serem analisadas tornando as questões repetitivas; a falha em não abordarem a diferença entre charge e caricatura; uma produção textual com elemento dificultador, uma única temática relacionada à política e com um modo imagético determinado.

As aulas foram publicadas em 2009 e 2010 e as charges utilizadas são de 2007, 2008 e 2009. Provavelmente para o contexto em que a proposta foi elaborada as charges eram pertinentes, porém para os nossos alunos de hoje, certamente, a maioria delas estão ultrapassadas e eles poderão apresentar dificuldades de compreendê-las. Segundo Nery (1998, p. 71-72),

sem o contexto, é impossível interpretar a charge e, como distanciamento temporal em relação ao fato, a charge vai perdendo sua capacidade de comunicação. A charge é um tipo de registro da história que necessita, para uma interpretação aberta estar relacionada aos eventos político culturais de seu tempo” (Nery, 1998, p. 87).

Dessa forma, pensamos que, com relação à escolha das charges, seria importante que as autoras orientassem o professor a avaliar a pertinência das charges que compõem as aulas para o momento da aplicação.

Enfim, acreditamos que as propostas de aulas do Portal são suposrtes para o professor no que concerne a atividades que fomentem a leitura e a escrita. O docente deve, com criticidade, aproveitar o que considera relevante, que vai ao encontro da sua concepção de ensino. Assim como o livro didático, nenhum material é cem por cento. Contudo no Portal existem aulas muito boas; cabe ao professor selecionar e adaptar de acordo com os seus objetivos.

Temos clareza da dificuldade de se abarcar tudo o que é necessário para se trabalhar com o gênero como objeto de ensino e, pensando assim, notamos que as autoras estão caminhando no sentido de atender a essa demanda.

Na seção que segue, apresentaremos um relatório sobre a aplicação da sugestão de aulas do PP-MEC.

### 4.3 Relatório de aplicação

Tendo em vista os objetivos da nossa pesquisa, essa sugestão de aula, que acabamos de analisar, foi adaptada e aplicada para alunos com idade entre 13 e 14 anos, meninos e meninas, de uma turma de 9º ano do ensino fundamental de uma escola da rede estadual de Uberlândia. A aplicação ocorreu durante as aulas de LP, ministradas pelo próprio professor pesquisador, no laboratório de informática, ao longo de aproximadamente uma semana letiva, totalizando 04 (quatro) aulas.

O objetivo dessa aplicação foi investigar se os alunos do 9º ano do ensino fundamental da escola pública da rede estadual compreendem charges presentes em sugestões de aulas de LP do ensino fundamental, propostas no PP-MEC e averiguar se a sugestão de aula do PP-MEC toma o GDC como objeto de ensino, se leva em conta a atuação conjunta dos modos verbais e não verbais na construção de sentidos, se explora a ironia e a crítica presentes no gênero e como elas atuam na construção de sentido humorístico presente no gênero.

Com o intuito de facilitar a categorização das respostas dadas às questões propostas na sugestão de aula do PP-MEC, de motivar e chamar a atenção do aluno para a participação na pesquisa e para propiciar que os alunos tivessem acesso às charges coloridas, organizamos as atividades da sugestão de aulas em forma de um questionário on-line, usando um formulário do Google docs. Levando em consideração que o nosso foco é a leitura do gênero, e não a sua produção, não utilizamos a proposta de produção sugerida pelas autoras. Além disso, para facilitar a leitura dos textos e as respostas aos questionamentos, reorganizamos a apresentação das atividades alterando o layout e a disposição de cada uma delas.

Nesse formulário, incluímos as charges, as questões de leitura presentes na sugestão de aula do PP-MEC e espaços designados para respostas das questões, conforme o modelo no anexo 4. O questionário foi dividido em duas partes: a primeira aplicada em duas aulas geminadas no primeiro dia da aplicação e a segunda parte, também em duas aulas geminadas, no segundo dia.

Esse questionário estruturado foi trabalhado individualmente, sem uma discussão prévia sobre o texto, para sondar a habilidade de compreensão do gênero e para identificar as dificuldades dos respondentes. Com as respostas dos questionários em mãos, fizemos uma categorização delas de acordo com os resultados obtidos.

É importante destacar que, ao longo da vida escolar, os alunos leem vários exemplares desse gênero, nos livros didáticos e nas próprias avaliações, bem como fora da sala de aula, ou seja, os alunos não estão partindo de um conhecimento zero acerca do gênero charge.

Para garantir a preservação da identidade dos alunos, cada aluno recebeu um código para ser inserido no formulário *Google docs* no momento de responder ao questionário.

Como nem todos os alunos devolveram os documentos assinados pelos pais autorizando a participação na pesquisa, utilizamos os dados apenas dos vinte alunos que aceitaram o convite para participar da pesquisa entregando na data combinada os documentos assinados. A coleta de dados aconteceu na semana seguinte à aprovação do projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos - CEP da Universidade Federal de Uberlândia.

No primeiro e no segundo dia de aplicação do questionário<sup>37</sup>, durante as aulas de LP, levamos os alunos para o laboratório de informática da escola. No laboratório, com todos os alunos sentados individualmente em frente a cada computador conectado à internet, demos as instruções para o preenchimento das questões no *google docs*. A primeira tarefa dos alunos foi preencher no campo específico o código de segurança que receberam. Os alunos foram orientados a responder individualmente sem a consulta dos colegas. No caso de terem dúvidas técnicas, poderiam solicitar o nosso auxílio. Porém se a dúvida fosse de leitura não poderíamos auxiliá-los para não interferir na pesquisa.

No decorrer das quatro aulas, percebemos que os alunos estavam interessados em participar e dar suas respostas, porém apresentavam muitas dificuldades de compreender as charges, provavelmente, por não partilharem as informações veiculadas ali, confirmando a análise feita da aula antes da aplicação. Alguns exemplo que podemos destacar é a incompreensão da sigla CPI, que faz parte da esfera política, presente na charge de número nove do questionário. Nas charges doze e treze a dificuldade foi reconhecer os personagens caricaturados, principalmente o candidato à presidência de 2010, Plínio de Arruda Sampaio. Alguns alunos também não conseguiram ver nas caricaturas o candidato José Serra. Já as candidatas Dilma e Marina, provavelmente pelo fato de terem sido candidatas para a eleição de 2014 foram facilmente reconhecidas pela maioria dos alunos.

Na seção seguinte, apresentaremos a análise dos dados da aplicação.

#### **4.4 Análise dos dados**

Para facilitar a coleta de informações e, para a tabulação dos dados, criamos quatro categorias de alternativas para as respostas às perguntas, quais sejam:

---

<sup>37</sup> A partir de agora iremos nos referir à aplicação da proposta de aula como sendo o questionário aplicado por meio do *google docs*.

- 1– não responderam;
- 2– responderam inadequadamente ao que foi questionado;
- 3– responderam superficialmente e ou responderam parcialmente;
- 4– responderam de maneira esperada.

Reproduzimos, em seguida, a charge que deveria ser analisada para responder as questões exemplificadas nas categorias 2, 3 e 4.

FIGURA 9 – Charge - Violência nas escolas



FONTE: charge retirada da sugestão de aulas analisadas do Portal.

Enquadramos na categoria 2 as respostas que apresentaram um tangenciamento total, fugindo do que era esperado, como podemos observar nos exemplos a seguir:

- (a) Questão 2- De acordo com a charge, a violência é um fato. Qual é o contexto histórico-social em que se insere esse fato?

**R. “que a professora ficou com pena de falar a nota do aluno pois ele tinha tirado nota 0 e o aluno ficou com raiva pois achou que tinha tirado uma nota ruim”.**

Ao analisarmos essa charge, devemos levar em consideração a conjugação dos modos verbal e não verbal a situação que ela está sendo usada e qual a função desse gênero. Então,

percebemos que tudo isso participa da constituição dos efeitos de sentidos pretendidos na interação comunicativa. Dessa forma, podemos depreender que o contexto histórico-social em que esse fato é inserido vai muito além do que o apontado pelo aluno respondente. A resposta esperada deveria trazer a informação de que a violência na escola tem acarretado mudanças em relação ao papel do professor x aluno. Hoje, parece-nos que o professor tem mais medo de que o aluno tire uma nota zero, que o próprio aluno. Isso tudo, devido ao comportamento de muitos adolescentes, principalmente oriundos de escolas públicas; ao uso das drogas e à violência doméstica. O professor parece ter se tornado um refém dessa violência. A violência na escola é o fator motivador para a produção da charge.

Questão 3- Observe as imagens utilizadas na charge. Por que a professora não tem coragem de dizer a nota para o aluno? Explique como você chegou a essa conclusão.

**R. “Por que ele está aflito com sua nota, e a professora está com medo de dizer pra ele que ele não se saiu bem na prova”.**

Na categoria 3, consideramos como “responderam superficialmente ou parcialmente” quando o aluno apresentou de maneira superficial uma ideia que pode se enquadrar na resposta, mas que não contempla exatamente o que era esperado, justificando pouco conhecimento do assunto, ou a incompreensão do que estava sendo questionado, ou ainda, quando o aluno respondeu apenas uma parte do que foi questionado, ou não justificou sua resposta para aquelas questões que se aplicava, ou não elencou corretamente todos os itens solicitados.

Para ilustrar apresentamos uma resposta dada à questão 04.

(b) Questão 4- O que produz o efeito humorístico na charge lida?

**R. “o fato dele ter tirado 0”**

O fato de o aluno ter tirado nota zero pode contribuir para a produção do efeito humorístico na charge, contudo o estudante deveria ter complementado sua resposta dizendo que, por se tratar de um aluno violento, o que é representado imagetivamente, a nota zero deixou a professora totalmente insegura e com medo de lhe dizer a sua nota. Isso também pode ser percebido por meio dos modos de significação verbal e não verbal. O humor está no

fato de o professor, que até certo tempo era considerado uma autoridade, demonstrar medo em repassar a nota zero para o aluno e do fato de desvelar a mudança de papéis dentro do espaço escolar e a fragilidade de muitos docentes em relação a situações diversas enfrentadas na escola decorrentes da violência, das drogas, etc.

Na categoria 4, incluímos as respostas que contemplaram de maneira total o que foi questionado, exemplificando e justificando quando solicitado. Como exemplo, reproduzimos a resposta dada à questão 05.

(c) Questão 5- Conclua: qual é a realidade social representada pela charge?

**R. “De que é hoje é isso o que acontece, os professores estão sendo ameaçados pela atitude do próprio aluno, na realidade a atitude dos alunos atualmente não está normal, estão muito agressivos, o que age como se fosse que manda no professor”.**

Embora a resposta dada pelo aluno apresente algumas inadequações quanto à redação, podemos observar que ele compreendeu bem o que lhe foi questionado. O respondente conseguiu apontar a realidade social que está representada pela charge. Ele retrata a violência na escola ao descrever comportamento do aluno. Dessa forma, notamos que o aluno participante da pesquisa demonstrou conhecimento partilhado e percebeu o fator motivador para a construção da charge.

Abaixo, apresentamos um quadro contendo os resultados quantitativos da aplicação da aula do Portal e, em seguida, uma análise em relação ao desempenho dos alunos colaboradores. Acreditamos que a apresentação desse quadro com os dados quantitativos facilita para que o leitor tenha uma visão geral dos resultados e possa acompanhar os comentários que vamos tecendo sobre o desempenho dos alunos. Neste quadro destacamos, tanto na vertical como na horizontal, os números que apresentavam 50% ou mais das respostas em cada uma das categorias.

QUADRO 1 – Resultado quantitativo da aplicação da aula do Portal.<sup>38</sup>

Número da questão	Categoria1 (Não responderam)		Categoria2 (Responderam de maneira inadequada)		Categoria3 (Responderam superficialmente e/ou parcialmente)		Categoria4 (Responderam adequadamente)		Total de respostas
01	0	0%	0	0%	0	0%	20	100%	20
02	0	0%	3	15%	16	80%	1	5%	20
03	0	0%	2	10%	10	50%	8	40%	20
04	0	0%	0	0%	9	45%	11	55%	20
05	0	0%	3	15%	5	25%	12	60%	20
06	0	0%	5	25%	12	60%	3	15%	20
07	0	0%	5	25%	11	55%	4	20%	20
08	0	0%	3	15%	15	75%	2	10%	20
09	0	0%	0	0%	18	90%	2	10%	20
10	0	0%	8	40%	10	50%	2	10%	20
11	0	0%	11	55%	7	35%	2	10%	20
12	0	0%	0	0%	15	75%	5	25%	20
13	0	0%	1	10%	18	80%	1	5%	20
14	0	0%	10	50%	8	40%	2	10%	20
15	0	0%	2	10%	2	10%	16	80%	20
16	0	0%	5	25%	7	35%	8	40%	20
17	0	0%	4	20%	8	40%	8	40%	20
18	0	0%	3	15%	12	60%	5	25%	20
19	0	0%	1	5%	5	25%	14	70%	20
20	0	0%	10	50%	2	10%	8	40%	20
21	0	0%	0	0%	18	80%	2	10%	20
22	0	0%	16	80%	4	20%	0	0%	20
23	0	0%	0	0%	7	35%	13	65%	20
24	0	0%	15	75%	5	25%	0	0%	20
25	0	0%	9	45%	10	50%	1	5%	20
26	0	0%	10	50%	5	25%	5	25%	20
27	0	0%	4	20%	14	70%	2	10%	20
28	0	0%	7	35%	11	55%	2	10%	20
29	0	0%	3	15%	14	70%	3	15%	20
30	0	0%	11	55%	7	35%	2	10%	20
31	0	0%	2	10%	6	30%	12	60%	20
32	0	0%	7	35%	9	45%	4	20%	20
33	2	10%	4	20%	12	60%	2	10%	18
34	3	20%	4	25%	11	55%	2	10%	17

FONTE: Resultado da aplicação da aula do Portal.

Na sequência, apresentaremos um maior detalhamento da análise dos dados com base nos resultado quantitativo da aplicação da aula do Portal.

#### 4.4.1 Análise por agrupamento de perguntas afins

<sup>38</sup> Consideramos importante que o leitor acesse a sugestão de aulas para melhor acompanhar a análise.

Apresentamos uma análise do desempenho dos alunos, com base nos resultados destacados no quadro. Para isso agrupamos todas as 34 (trinta e quatro questões) em grupos de perguntas afins, o que resultou em 9 (nove) grupos de perguntas que apresentavam uma relação entre si. Apontamos os resultados mais expressivos e que saltam aos olhos de acordo com os destaques do quadro 1.

O primeiro grupo contempla apenas a questão de número 1, “Qual é o tema da charge lida?”, que aborda o conteúdo temático. (Veja a figura 09). Para essa pergunta todos os vinte alunos deram a mesma resposta, afirmando tratar-se da violência nas escolas.

Como o título da charge é “violência nas escolas”, acreditamos que ele se constituiu em uma pista para a identificação do tema da charge. Contudo é importante destacar, que o conteúdo temático de um gênero não pode ser considerado apenas como o assunto nele tratado, pois ele compreende o que é dizível por meio de um gênero.

Nos dizeres de Ribeiro (2010, p. 57):

o elemento *conteúdo temático*, portanto, contemplaria aspectos peculiares ao sujeito, que participam diretamente da enunciação, como sua vontade, sua singularidade, conhecimentos semânticos construídos coletivamente nas práticas sociais. A dimensão individual, tratando-se particularmente do elemento conteúdo temático, não se impõe aos parâmetros reguladores do gênero eleito, como também as dimensões constituintes do gênero não condicionam totalmente as escolhas individuais. Há, sim, uma confluência das duas esferas, a individual e a do gênero, que resultará na configuração da situação enunciativa e nos seus efeitos. De acordo com essa constatação, o conteúdo temático cumpriria o papel de orientador da comunicação discursiva. Ele é o tópico que garantirá a ativação de conhecimentos sociais discursivamente construídos. (grifos da autora)

Pensando assim, acreditamos que as respostas dadas pelos alunos, acerca da temática abordada na charge, foram muito reducionistas, ficando apenas centrada do título da charge, deixando de contemplar tudo aquilo que, segundo Bakhtin, é ou pode tornar-se dizível por meio do gênero. Contudo, não está de tudo ruim, pelo menos 100% dos respondentes perceberam que havia uma relação do título com a temática.

No segundo grupo, engloba as questões de número 2, 5, 8, 9, 13, 18, 21, 24 e 26, as quais abordam o contexto-histórico social e os fatos específicos que influenciaram a produção da charge. De acordo com a concepção dialógica de Bakhtin, todo enunciado objetiva uma reação-resposta ativa daquele a quem é destinado e se constrói em função dessa reação resposta. Para compreender um enunciado há sempre de se considerar a situação social. Afinal, o discurso como fenômeno de comunicação social é determinado pelas razões sociais que se ocasionaram. O gênero charge mostra, com a textualização de acontecimentos motivadores, uma dupla orientação: a constituição como uma reação-resposta aos enunciados



da atualidade, aquilo que já dito e a busca por uma reação-resposta ativa do seu interlocutor. Pensando assim, percebemos a importância de se considerar o contexto social para a compreensão da charge e da necessidade de trabalhá-lo com os alunos.

Na questão 2, há a afirmação que, de acordo com a charge (figura 9), a violência é um fato e, então, é questionado os alunos qual é o contexto-histórico social em que se insere esse fato. Das respostas: a) 15% não conseguiram compreender o contexto utilizado, b) 80% responderam superficialmente ou parcialmente e c) apenas um aluno, 5% respondeu de maneira mais próxima do esperado. Veja algumas das respostas dadas pelos alunos:

- a) “Mostra que o aluno está agressivo”.
- b) “a professora não tem coragem de falar ao aluno a nota baixa dele pois ele é violento”.
- c) “Uma escola, onde um aluno e muito violento e tirou uma nota muito baixa dai a professora está com medo de falar a nota dele, por causa da reação que ele vai ter”.

Além desta, as questões 5, 8, 9, 13, 18, 21, 24 e 26 também abordavam o contexto social, o fato específico que gerou a produção da charge ou a realidade social representada pela charge. Na questão 8, por exemplo, “Essa charge foi elaborada a partir de um fato específico, identifique-o”. Para a análise foi apresentada a seguinte charge:

FIGURA 10 – Charge – Última moda em Brasília



FONTE: charge retirada da sugestão de aulas analisadas do Portal.

Tivemos como resultados para essa questão: a) 15% responderam de maneira totalmente inadequada, b) 75% dos alunos responderam de maneira superficial ou parcialmente e c) apenas 10% responderam de maneira esperada.

- a) “Do uniforme da cadeia, pois hoje em dia todo mundo rouba, mata, faz de tudo”.
- b) “Da corrupção presente no Brasil”.
- c) “que politicos estao sendo presos em brasilia por isso esta representado o cara com roupa de presidiário”.

Considerando a resposta dada em (a), realmente o uniforme da cadeia apresenta uma relação com o fato, porém não é o fato específico. Já na respostada dada em (c) o respondente conseguiu apontar melhor o fato, ou seja, a moda agora em Brasília é os políticos vestirem roupas de presidiários, inferindo dessa forma a prisão daqueles corruptos.

A questão de número 13, “Essa charge, também, foi elaborada a partir de um fato específico, identifique-o” (figura 10) e a questão 21, “Qual a realidade focalizada e sintetizada nessa charge?”, apresentaram um número significativo de respostas parciais, 80%.

FIGURA 11 – Charge



FONTE: charge retirada da sugestão de aulas analisadas do Portal.

Veja dois exemplos de resposta dada à questão 13.

- a) “corrupção”.
- b) “Representa como os políticos sujam a imagem do brasil”.

Em (a) a resposta dada aponta, sem dúvida, uma relação ao fato específico motivador da charge, porém faltou, por parte do aluno, articular melhor suas ideias para compor esse fato. Já em (b), conseguimos uma resposta mais completa. Como podemos notar, esse resultado é muito satisfatório; contudo percebemos a necessidade de levar o aluno a compreender o que é a contextualização histórico-social, e como ela motiva a uma produção de uma charge. Se levarmos em consideração que nenhum dos respondentes da questão de número 13 conseguiu responder de maneira esperada, e que apenas dois deles apresentaram uma resposta mais completa na questão 21, inferimos que a contextualização não foi totalmente compreendida pelos alunos, provavelmente por não conhecerem os fatos específicos que influenciaram a produção das charges.

Na questão 24, “Identifique o contexto que motivou os desenhistas a escolherem essas pessoas para caricaturar” (figura 12), chamaram-nos a atenção.

FIGURA 12 – Charge



FONTE: charge retirada da sugestão de aulas analisadas do Portal.

Vejamos os resultados: a) 75% dos colaboradores responderam de maneira totalmente inadequada, b) 25% responderam superficialmente. Para ilustrar, destacamos as respostas respectivamente na ordem desses resultados.

- a) “ele queria mostrar que eles e como se fosse uma dupla que só faz coisas erradas”.
- b) “A charge a cima esta mostrando que durante a época eleitoral os políticos fazem de tudo para poder chamar a atenção do publico”.

Notamos que a contextualização histórico-social motivadora para a produção das charges lidas não foi totalmente compreendida pelos alunos, provavelmente pelo fato de não

conhecerem os eventos específicos que influenciaram a produção das charges. A nosso ver, o que motivou os chargistas para a produção da charge foram os resultados de uma das pesquisas de IBOPE, entre os candidatos a presidente das eleições de 2010, Dilma Rousseff e José Serra. Assim, consideramos fundamental que os alunos compreendam que a charge é criada, em geral, a partir de um acontecimento de relevância sócio-histórico cultural e que o acontecimento deve estar atualizado em relação à produção da charge, porque uma das marcas desse gênero é a noção de temporalidade.

Partindo para o terceiro grupo, em que o foco é o efeito humorístico, destacamos as questões 4, 14, 16 e 17. Tomando como exemplo a questão 4 (figura 9), “O que produz o efeito humorístico na charge lida?”, obtivemos os seguintes resultados: a) 45% responderam parcialmente e b) 55% respondeu de maneira esperada. Veja algumas dessas respostas:

- a) “A professora com medo do aluno”
- b) “O que produz é a professora com medo de falar a nota ao invés do aluno que teria que ter medo de ouvir a nota.

Podemos observar que a primeira resposta apresenta uma parcialidade ao que foi questionado, só o fato de a professora estar com medo não garante o efeito humorístico. Já na segunda resposta, o aluno conseguiu apontar o que gerou o efeito de humor.

Já na questão 14, veja figura 11, “O que produz o efeito humorístico nessa charge?, Obtivemos como resultados: a) 50% dos alunos não conseguiram dar uma resposta plausível, destes 25% disseram que não havia humor, pelo fato de não terem achado graça, b) 40% responderam de maneira muito superficial e c) 10% apresentaram uma resposta mais adequada.

- a) “nada nao achei graça”.
- b) “A bandeira que representa o nosso Brasil, assim como o cansaço de muitos para ter um Brasil melhor”.
- c) “O rapaz lavando a bandeira, tentando fazer o Brasil um país mais limpo politicamente”.

Nessa questão, os alunos apresentaram grande dificuldade de identificar o efeito de humor produzido por meio da leitura da charge. Isso acontece, algumas vezes, por fazerem uma relação do humor com a graça, com a gargalhada, como percebemos na resposta dada em

(a). O fato de a leitura da charge não lhes fazer sorrir faz com que eles acreditem que não haja humor. O exemplo dado em (b) apresenta alguma consonância com o que se espera, porém o respondente não conseguiu organizar bem suas ideias, como podemos observar em (c).

O quarto grupo de questões está relacionado aos conhecimentos prévios necessários para a leitura das charges. Nesse grupo configuram as questões 6, 10, 11 e 30. Veja na figura 13 a charge analisada para responder a questão de número 6.

FIGURA 13 – Charge



FONTE: charge retirada da sugestão de aulas analisadas do Portal.

Nessa questão, “Quais são os conhecimentos prévios necessários para que o leitor compreenda a charge apresentada?”, obtivemos tais resultados: a) 25% das respostas fugiram completamente do que foi questionado, b) 60% apresentaram uma resposta parcial e c) 15% das respostas foram mais adequadas.

- a) “Sempre ser otimista”.
- b) “tem que saber sobre a economia e a política atual do nosso país”.
- c) “É necessário que saiba sobre a corrupção, a política e a saúde no brasil, para entender a ironia do personagem”.

Em (a), a resposta apresenta uma fuga total ao que é esperando; em (b) notamos que há uma relação da resposta data aos conhecimentos prévios, porém apenas o conhecimento sobre a política e a economia não dão conta da compreensão da charge. Veja como em (c) a resposta traz mais informações que devem ser compartilhadas pelo leitor para a compreensão da charge.

Percebemos que mais de 50% dos alunos apresentaram grande dificuldade em responder as questões de número 11 e 30 (figura 14), “Quais são os conhecimentos prévios necessários para que o leitor compreenda a charge apresentada?”.

FIGURA 14 – Charge



FONTE: charge retirada da sugestão de aulas analisadas do Portal.

Para essas questões obtivemos o seguinte resultado: a) 55% dos alunos responderam de maneira inadequada a essas duas questões; b) 35% responderam de maneira parcial e c) 10% responderam de maneira satisfatória. Veja alguns exemplos de respostas dadas à questão de número 30.

- a) “por que ninguém voto nele”.
- b) “a candidatura do deputado tiririca”
- c) “Saber quem é o personagem da charge, e o porque de o "pior que tá não fica”.

Notamos que em (a) a resposta não está relacionada aos conhecimentos prévios necessários para a compreensão do gênero. O respondente fez uma leitura totalmente incoerente, tendo em vista que nessa charge há uma caricatura do então candidato a deputado



Tiririca, o qual teve um número bem significativo de votos, tornando-se um dos deputados mais bem votado, naquele pleito. Na resposta (b), a candidatura a deputado do Tiririca está sendo satirizada e para compreender a charge, realmente, deve se levar isso em consideração, portanto em (c) percebemos que houve um detalhamento melhor do que deve ser considerado para a leitura da charge.

Na compreensão de um texto, o conhecimento prévio assume um papel bastante importante, pois é por meio do que o ser aprende ao longo da vida que ele consegue dar sentido ao texto. Segundo Kleiman (2008, p.25):

a ativação do conhecimento prévio é, então, essencial à compreensão, pois é o conhecimento que o leitor tem sobre o assunto que lhe permite fazer as inferências necessárias para relacionar diferentes partes discretas do texto num todo coerente. (...) o que lembramos mais tarde, após a leitura, são as inferências que fizemos durante a leitura; não lembramos o que o texto dizia literalmente.

No quinto grupo encontramos apenas a questão 7 que aborda a ironia, “Explique a ironia presente na charge anterior”. Para responder à essa questão foi apresentado a charge contida na figura de 13. Compreender a ironia é fundamental para a compreensão da charge. Os seguintes resultados foram encontrados: a) 25% dos alunos responderam de maneira inadequada ao que se esperava, b) 55% deram uma resposta parcial e c) 20% apenas apresentaram uma resposta mais próxima do que se esperava. Veja alguns exemplos das respostas dadas:

- a) “Sempre ser otimista com todas pessoas”.
- b) “que mesmo as coisas sendo ruins ele tenta explicar de uma maneira ironica que é bom. por que hoje em dia os nossos problemas não são resolvidos, e cada dia que passa a situação vai se agravando”.
- c) “O personagem faz uma ironia a respeito da política, saúde, corrupção no brasil mostrando a todos de uma forma "engraçada" que o Brasil está em um fase muito ruim a respeito da política da saúde na corrupção”.

A maneira como o otimismo exacerbado foi representado na charge nos leva a crer que trata se de uma ironia, mas não no sentido apontado em (a). Na charge desta questão, a ironia está no fato de o personagem dizer exatamente o contrário do que ele pensa sobre as questões sociais, políticas e econômicas do Brasil. O personagem é irônico em relação ao seu otimismo, o qual na charge foi empregado com sentido pejorativo.

Os gêneros humorísticos ou do humor são os enunciados que, por meio do humor, do sarcasmo, da ironia, buscam denunciar de maneira “caricaturada” revelações e flagras acerca de comportamentos, atitudes e visões do mundo.

Buscam denunciar também as realizações naturais e culturais, à luz de percepções consideradas inapropriadas, incorretas, fora do padrão ou daquilo que se espera da humanidade. Dessa forma, compreender a ironia presente na charge é fundamental para a compreensão do gênero.

O sexto grupo contempla as questões 12, 15 e 19 que fazem parte da interpretação geral das charges. As questões eram abertas e permitiam respostas amplas, dessa forma, no que tange as questões de interpretação das charges. Veja as questões de número 12 e 15 (figura 15), “com base na afirmação: Charges são representações pictóricas, de caráter cômico e caricatural em que se satiriza um fato específico, em geral de caráter político o qual é de conhecimento público, interprete a charge”.

FIGURA 15 – Charge



FONTE: charge retirada da sugestão de aulas analisadas do Portal.

A questão ficou muito vaga. Dessa forma os alunos fizeram uma leitura das charges e apontaram os seus pontos de vistas. Tendo em vista a amplitude da pergunta, não ficou muito claro o que realmente se esperava como resposta. Nesse caso consideramos como adequada aquelas respostas que apresentaram mais informações relacionadas a leitura da charge. A maioria dos alunos contemplaram alguns pontos pertinentes das charges e o resultado, em si, foi satisfatório. Por exemplo, na questão de número 15, tivemos os seguintes resultados: a) 10% apresentaram uma fuga ao que era proposto, b) 10% interpretaram parcialmente e c) 80% apontaram uma leitura esperada para a charge.



- a) “que as pessoas de outros países não acham que os políticos são desonestos”.
- b) “eu entendi que políticos não só existem no brasil como no mundo todo”.
- c) “Fala que o Brasil está sendo atacado pelos políticos pois eles estão acabando com o Brasil”.

No sétimo grupo, compreendem-se as questões 20, 22, 23, 27, 28 e 29 e 31 dizem respeito ao partilhar das informações para a compreensão da charge e ao conhecimento das pessoas públicas que inspiraram as caricaturas nas charges lidas. Tomamos como exemplo a questão de número 22 (figura 16), “Sem o conhecimento dos fatos focalizados nessa charge seria possível para o leitor compreendê-la? Justifique sua resposta”.

FIGURA 16 – Charge



FONTE: charge retirada da sugestão de aulas analisadas do Portal.

Os resultados não foram satisfatórios, foi a questão que obteve o maior número de respostas inadequadas: a) 80% dos alunos não apresentaram uma resposta adequada, b) 20% não souberam justificar bem suas respostas e c) nenhum aluno apresentou uma resposta completa. Observem algumas das respostas dadas:

- a) “Sim-Pois esse acontecimento relata uma comparação real de um trabalhador e um político”.
- b) “Não, pois a pessoa acharia que seria uma comparação qualquer”.

A nosso ver, parece que o problema aqui está na leitura do enunciado, ou ainda, na própria elaboração da questão, pois observe que na resposta (a) o aluno se contradiz. Primeiro ele afirma que sem o conhecimento dos fatos seria possível compreendê-la e ao se justificar ele afirma que se trata de um acontecimento real, ou seja, para dar essa afirmação ele já conhecia os fatos. Faltaram justificativas que contemplassem o que foi questionado. Essa contradição apareceu em outras respostas como em:

- c) “Sim, porque todos nós sabemos a realidade do nosso brasil onde somos "ROUBADOS" por politicos estúpidos”.

Em (b), o respondente consegue perceber que não há como compreender uma charge se não partilhar das informações focalizadas, contudo não consegue apresentar uma boa justificativa. No exemplo (c), mais uma vez, percebemos uma resposta inadequada. O respondente afirma que sim, sem o conhecimento prévio seria possível compreender a charge. No entanto, quando vai justificar sua resposta, ele parte do pressuposto que todos sabem da corrupção em nosso país, ou seja, ele considera o conhecimento prévio.

Essa é a questão com maior numero de alunos que responderam de modo inadequado, por esse motivo daremos uma pouco mais de atenção a ela, destacando mais alguns exemplos.

- d) “Sim-Pois esse acontecimento relata uma comparação real de um trabalhador e um político”.
- e) “sim porque as pessoas vivencian isso no seu dia a dia”.
- f) “sim, pois e só colocar os dois que ia saber que tava comparando”.

Em (d), ao afirmar que o acontecimento abortado na charge relata uma comparação real de um trabalhador e um político, ele considera o conhecimento prévio. Para chegar a essa conclusão, ele precisa ter conhecimento sobre esse fato, por esse motivo ele acaba por contradizer a resposta “sim”, de que não há necessidade de conhecer os fatos. O mesmo percebemos em (e); é com base no conhecimento que podemos dizer que as pessoas vivenciam isso no seu dia a dia. Em (f) o respondente parece desconsiderar o conhecimento prévio ao afirmar que sem ele o leitor pode identificar que há uma comparação. Verdade, mas comparação em relação a quê? É importante que o leitor perceba que é uma comparação específica, a condição financeira, de privilégios, a valorização de um em detrimento do outro e que para perceber o porquê dessa construção de representação de uma crítica ao que acontece na realidade o leitor precisa acionar os conhecimentos que ele tem dos fatos.

Casos semelhantes acontecem na questão de número 20. A pergunta é a mesma e os alunos também tiveram dificuldade de compreender o enunciado da questão, por se contradizerem em relação à resposta dada e suas justificativas. Percebemos que em algumas respostas eles demonstram que o conhecimento dos fatos é importante, inclusive pelo fato de eles usarem esse conhecimento como justificativa. Pensamos que talvez a maneira como a pergunta foi formulada fez com que eles não conseguissem dizer que o conhecimento prévio é importante.

No oitavo grupo, as questões 25, 32 e 34 estão relacionadas à função social do gênero. Percebemos que: a) 45% dos alunos responderam de maneira inadequada à questão de número 25, “Que função cumpre a caricatura em nossa sociedade?” e b) 55% responderam superficialmente.

Veja algumas respostas dadas pelos alunos para a questão de número 25 (figura 12):

- a) “Que os presidentes usam o ibope para convencer as pessoas a votarem neles”.
- b) “Ela tem como função enfatizar as características de uma pessoa de forma exagerada”.
- c) “Destacar as características físicas das pessoas, causando humor”.

A primeira caricatura teve sua publicação no Brasil em 1836. Ela servia para denunciar a corrupção política e, ainda hoje, é usada como sátira de acontecimentos, principalmente, políticos. Levando isso em consideração, consideramos a resposta dada em (a) totalmente inadequada. Em (b) e (c), concordamos, também, que a caricatura tenha a função de enfatizar as características de uma pessoa, objeto ou lugar de maneira exagerada,

porém não foi explicitado os propósitos dessa caracterização. O humor é um elemento constitutivo da caricatura e da charge, porém a função social desses gêneros vai além do sentido humorístico.

A questão de número 34 (figura 14) questiona de maneira geral a função social da charge, “Qual a função social desse gênero?”.

Para essa questão obtivemos os seguintes resultados: a) 20% responderam totalmente de maneira inadequada; b) 55% responderam parcialmente; c) 10% conseguiram chegar a uma resposta mais próxima do esperado e d) 15% não responderam a questão.

- a) “facilitar a coopreção do leitor”.
- b) “Pra falar um pouco sobre os políticos”.
- c) “Mostrar ao público de forma humorada realidades sobre o Brasil em relação a política em muitas das vezes”.

Em (a), a resposta dada não contempla a função social da charge. Talvez o respondente quisesse dizer que por meio da charge o leitor pode compreender melhor alguns dos acontecimentos ali abordados. Contudo para que o leitor tenha essa percepção ele precisa, minimamente, partilhar das informações retratadas na charge. Acreditamos que são as informações partilhadas que propiciam uma melhor compreensão da charge e não o contrário. No exemplo dado em (b), notamos uma parcialidade na resposta, haja vista que a charge tem como função informar, denunciar e criticar acerca do comportamento dos políticos, porém além de não conseguir se expressar de maneira mais clara, a função desse gênero não está relacionada, apenas, às questões políticas, mas também as questões sociais e econômicas. Em (c) obtivemos uma resposta mais próxima do esperado.

Percebemos que há uma necessidade de explorar mais a função social da charge com os alunos, pois o conhecimento da função de um gênero é fundamental para saber qual gênero empregar em uma determinada prática social. Se não sabemos para que serve um gênero, por que e como iremos utilizá-lo. Para Bakhtin, “o emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana.” (1997, p. 279). Inseridos em práticas sociais, os enunciados são resultados concretos que trazem a expressividade da língua em essência e sua diversidade está categorizada nos gêneros do discurso.

O nono grupo é composto por apenas uma pergunta - 33 “Quais são as características composicionais do gênero charge?”, obtivemos os seguintes resultados: a) 20% dos alunos

apresentaram respostas não condizentes com a construção composicional do gênero; b) 70% apresentaram algumas características, c) 10% não responderam a pergunta.

- a) “um comediante virando político”.
- b) “Informações verbais e não verbais”.

Como podemos perceber, apesar de os alunos apresentarem dificuldades de elencar todos os elementos composicionais da charge, 70% apresentaram algumas características composicionais desse gênero. O que torna esse resultado muito relevante. Contudo percebemos também que é necessário levar os alunos a uma leitura mais profunda da charge com o intuito de eles perceberem outras características que compõem esse gênero e que por esse motivo se diferenciam de outros gêneros como o cartum e a tirinha.

Para Bakhtin, a classificação de um gênero discursivo depende dos elementos que o constituem; dessa forma torna-se necessário considerar alguns aspectos definidos, a saber: conteúdo temático; o plano composicional, e o estilo. Esses aspectos apresentam total relação entre si e são definidos em função das especificidades de cada esfera de comunicação principalmente devido a sua construção composicional. Assim, Bakhtin define os gêneros como sendo tipos temáticos, estilísticos e composicionais dos enunciados.

Segundo esse autor o enunciado reflete as condições e as finalidades de cada uma das esferas humanas “não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal [...] mas também, e sobretudo, por sua construção composicional”. (BAKHTIN, 1997, p. 279).

A construção composicional diz respeito à estruturação geral interna do enunciado ou o modo como ele é organizado e visivelmente reconhecido, por isso tão cara para a compreensão de um gênero discursivo. Segundo Bakhtin (1997), a variedade dos gêneros do discurso é tão infinita quanto as atividades humanas são inexaurível, e cada esfera dessa atividade admite um repertório de gêneros do discurso que diferenciam ou ampliam à medida que a esfera humana também se diferencia e torna-se mais complexa. Por isso a importância em se conhecer bem a estrutura composicional de um gênero para compreendê-lo e não confundi-lo com outro gênero.

Por fim, destacamos que apenas as questões 33 e 34 apresentaram respostas em branco, totalizando 10% na questão 33 e 15% na questão 34. Em um primeiro momento poderíamos hipotetizar que por serem as últimas questões esses alunos poderiam estar cansados e portanto optaram por não responde-las. Porém observamos que para a pergunta de número 33, apenas dois alunos deram respostas mais próximas do esperado, 20%

responderam de maneira inadequada e 60% deram uma resposta parcial. Já na questão 34, apenas um aluno, ou seja, 5%, respondeu adequadamente, 25% responderam de maneira inadequada e 55% deram uma resposta parcial. Dessa forma podemos inferir que grande parte dos alunos desconhece a função social e possui dificuldade em elencar várias características composicionais do gênero charge.

Na próxima seção, faremos uma reflexão acerca da aplicação da sugestão de aulas.

#### **4.5 Refletindo sobre a aplicação da sugestão de aulas do Portal**

O Portal do professor, como já dissemos, é uma grande fonte de recursos e subsídios para o professor. Atualmente há uma mil trezentas e três aulas disponíveis para que os professores, de Língua Portuguesa das séries finais do ensino fundamental, possam aplicá-las em sala de aula. Acreditamos que essas sugestões podem e devem ser utilizadas pelo professor para complementar o seu material didático e servir também como fonte de pesquisa.

Apesar de haver lacunas, percebemos que as sugestões de aulas apontaram algumas lacunas e como consequência alguns resultados da aplicação, também, não foram muito satisfatórios, por outro lado, também notamos pontos positivos em relação à análise da aula e à aplicação: a) o gênero é tomado como objeto de ensino; b) as atividades levam em conta o verbal e o não verbal na construção do efeito de sentido; c) algumas questões bem elaboradas; d) a maioria das questões apresentam mais resultados contemplando parcialmente a resposta, do que resultados com respostas totalmente inadequadas.

É importante ressaltar, ainda, que em um universo de 34 questões apenas duas delas ficaram sem respostas e, mesmo assim, foram poucos os alunos que não as responderam. Levando em consideração o contexto atual de desmotivação e desinteresse por parte dos alunos, esse resultado comprova um ótimo envolvimento dos respondentes. Uma das maiores reclamações dos professores, hoje em dia, é o fato de o aluno estar totalmente desinteressado em participar das atividades propostas, bem como em aprender.

Como discutimos no capítulo um, os livros didáticos também apresentam falhas. Acreditamos que não exista, ainda, um material didático que seja perfeito. Há sempre a necessidade de rever, desconsiderar algumas propostas, adaptar e ou ampliar outras. O professor não pode ficar preso unicamente ao livro didático e muito menos acreditar que deve segui-lo como se fosse uma receita de sucesso.

Cabem aos professores fazerem uma seleção das sugestões que melhor atendam as suas necessidades e, claro, adaptá-las de acordo com os recursos que a escola possui e ao perfil dos alunos. Há sempre um material riquíssimo e inovador no Portal

Além disso, nem sempre o professor tem muito tempo e recurso para elaborar uma aula diferente daquelas propostas no livro didático, dessa forma o Portal do Professor vai ao encontro da expectativa do professor de poder diversificar sua metodologia de ensino com atividades atuais e planejadas para os mais diversos objetivos de ensino.

Para a aplicação da sugestão de aulas, pensamos em reorganizá-la usando a ferramenta do *google doc*, primeiro porque pretendíamos integrar as TIC ao ensino e em segundo porque não teríamos como fazer cópias coloridas de todas as charges para os alunos. Percebemos que os alunos se sentiram muito mais motivados e interessados a responder às questões por meio do formulário do *google doc*. Eles parecem ter muito mais habilidades para trabalhar de frente a um computador do que com o livro didático. Como nosso propósito era sondar a compreensão que os alunos apresentavam sobre as charges, naquele momento não pudemos debater e discutir com eles as charges e as questões propostas. Mas, o fizemos depois de terminado a pesquisa.

O fato de trabalhar uma atividade em um meio diferente dos livros didáticos, já é um elemento motivador para o aluno. E, se levarmos em consideração que essas atividades são elaboradas por uma equipe de professores envolvidos com questões teóricas e inovadoras, passamos a ter uma maior segurança no trabalho com essas atividades. A nossa realização enquanto profissionais partem dos resultados dos nossos alunos.

A nosso ver, foi muito relevante a aplicação das atividades propostas na sugestão de aulas, percebemos o que deu certo, o que precisava ser mudado e o que deveria ser adicionado à aula, para que ela pudesse ficar mais próxima ao contexto da turma. Como pontos negativos em relação à aplicação, podemos apontar: o fato de as atividades trazerem um grande número de charges tornando as perguntas algumas vezes repetitivas e cansativas e as charges estarem descontextualizadas ao tempo presente. Aproveitamos para sugerir ao professor, que quando da aplicação de uma proposta de aulas do portal, verifique antes a relevância dos gêneros abordados para o seu contexto. No caso das charges, a temporalidade é muito importante.

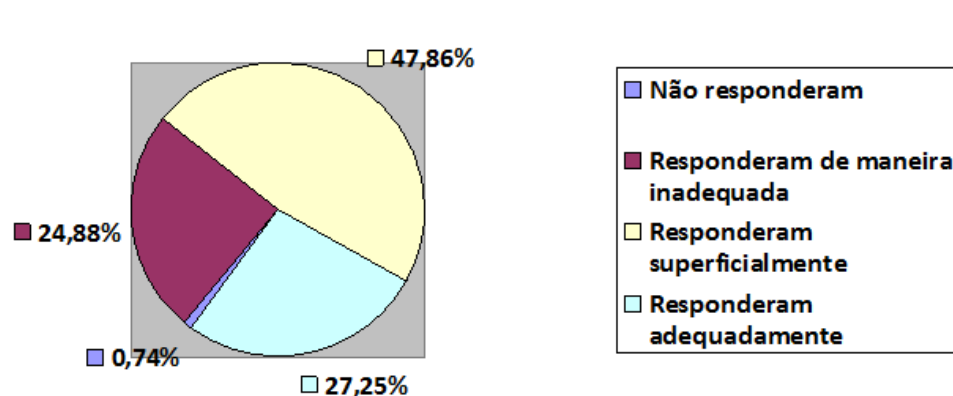
Assim sendo, recomendamos aos professores, não só os de Língua Portuguesa, mas a todos que tiverem a oportunidade de conhecer esse nosso trabalho, que acessem o link do Portal do Professor, e utilizem-no como um suporte a mais para as suas aulas, como ambiente de troca de experiências, de aprendizado e de fonte de pesquisa. Explore ao máximo as ferramentas de pesquisa, façam sempre uma busca por aulas relacionadas às temáticas que

irão abortar em sala. Não se sintam presos ao livro didático e, nem, a qualquer outro material didático. Apropriem das atividades do portal que vão ao encontro das suas concepções de ensino, saibam aproveitar o que será bom para o seu trabalho e descartar aquilo que não é relevante. Não podemos esquecer que o material didático é um apoio, que deve ser flexível, pois o que realmente vai fazer a diferença é como o professor vai utilizar esse material.

Acreditamos que, por serem atividades diferentes das encontradas no livro didático e por terem sido propostas, no caso da nossa aplicação, por meio de uma ferramenta virtual, o *google docs*, houve um favorecimento para a adesão, participação e interação dos alunos respondentes.

De acordo com o resultado quantitativo da aplicação da aula do Portal, obtivemos apenas 27,05% de respostas adequadas. Veja o gráfico abaixo:

GRÁFICO 1 - Resultado quantitativo da aplicação da aula do Portal



FONTE: Resultado da aplicação da aula do Portal.

A partir de todos esses resultados, percebemos que, embora haja 27,25% de respostas consideradas adequadas, notamos dificuldade dos alunos para a compreensão da charge. Então, constatamos a necessidade de se criar uma proposta de atividades que pudessem auxiliar os alunos no processo de compreensão desse gênero e os professores no trabalho com as charges. Dessa forma, pensamos em desenvolver uma prática pedagógica, por meio do ambiente virtual *Moodle*, que pudesse minimizar as dificuldades de compreensão da charge por parte dos alunos; que poderá servir como um recurso motivador para que os alunos tenham o interesse em participar e aprender e, por fim, que possa auxiliar professores de Português no trabalho com esse gênero. Discutiremos essa proposta no próximo capítulo.



## CAPÍTULO 5

### A PROPOSTA: GÊNERO CHARGE – O HUMOR NA CONSTRUÇÃO DOS SENTIDOS

Após a coleta e análise dos dados, os resultados apontaram algumas lacunas, dentre elas: o trabalho com gênero fora do seu *locus* real de circulação; a não definição da concepção de gênero adotada, a pouca abordagem de questões que contemplassem a temática, as características composicionais e o estilo do gênero. Tendo em vista essas lacunas, porém sem a pretensão de darmos aqui uma receita para o trabalho com as charges, pensamos na criação de um curso de leitura, por meio do ambiente virtual *Moodle*. Nosso propósito é que ele possa minimizar as dificuldades de compreensão do GDC por parte dos alunos, ao integrar as TIC no ensino de LP, e que auxilie professores no trabalho com esse gênero do humor.

#### 5.1 A proposta: fundamentos teóricos

A proposta que criamos está ancorada nos pressupostos da LT, teoria essa que, conforme já foi descrito, assume o texto como objeto particular de estudo por considerá-lo uma forma específica de manifestação da linguagem. Assim, como tomamos o texto como objeto de estudo, buscamos na LT, cujo desenvolvimento cabal no ramo da linguística, conforme Koch (2006a), atem-se em torno das diferentes concepções de texto criadas nas distintas etapas de sua evolução, algumas de suas contribuições. Com esse pressuposto, planejamos esse curso partindo da concepção de texto de base sociocognitiva–interacional, tendo em vista que a construção do sentido sob essa perspectiva está essencialmente relacionada à participação do leitor. Nela, a ação de ler é basicamente acompanhada de processos de ordem cognitiva, a qual considera o texto não só como resultado de um processo mental, mas principalmente das interações e ações conjuntas.

Tomamos, nessa perspectiva, o conceito de texto, apontado por Silva (2014) que vale ser ressaltado. Segundo a autora, texto é:

evento constitutivo da interação humana, nela e por ela materializado, portanto, um evento sócio-histórico cultural e ideológico, em que coexistem modos de significação diversos atrelados necessariamente a um co(n)texto e cujo sentido é uma (co)construção de natureza eminentemente dialógica, na visão bakhtiniana do termo. (SILVA, 2014, p.110)

Concordamos com esse julgamento por acreditar que, ao considerar as interações com o mundo com processos mentais e a ação conjunta dos diferentes modos de significação, o

leitor torna-se capaz de construir os possíveis sentidos. Os textos da contemporaneidade estão cada vez mais organizados de diferentes modos de significação, não sendo elaborados apenas por palavras, mas por várias outras semioses – sons, movimentos, expressões corporais ou fisionômicas, gestos, imagens, gráficos. Retomando o discurso de Cavalcante e Custódio Filho (2010, p. 65), “assumindo o objetivo de delinear as próximas tendências dos estudos do texto, destacamos a necessidade de se investigar o caráter multimodal a que podem se submeter as estratégias textual-discursivas”

A compreensão de textos multimodais exige o estabelecimento de relações entre os modos verbal e não verbal e, como em qualquer texto, supõe também o acionamento do conhecimento linguístico, o conhecimento prévio, a realização de inferências para a construção dos sentidos possíveis do texto. Levamos isso em consideração ao elaborar todas as atividades propostas no curso.

Como bem apontado por Dionísio (2010), as mudanças concretas na construção composicional dos gêneros acarretam, como consequência, mudanças na maneira de ler os textos. Afinal, para compreendermos uma charge precisamos considerar a conjugação dos modos de linguagens que a constitui, só assim podemos construir sentidos ao que estamos lendo.

Em nosso curso, procuramos elaborar atividades que levassem o aluno a perceber a necessidade de considerar os diferentes modos de significação que compõem o gênero, como observamos, por exemplo, nas atividades de número 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20 e 21.

Acreditamos ainda que para a compreensão do texto o leitor precisa ter conhecimento das características textuais, avivar o seu conhecimento de mundo, considerar suas crenças, opiniões, atitudes, fazer inferência. Para Bakhtin (1997), o leitor constrói o sentido da leitura e é construído por esses sentidos. De acordo com a sua concepção polifônica, os discursos são permeados por várias vozes que se defrontam, se entrecrocaram e manifestam diferentes pontos de vista sociais sobre um dado enunciado, tornando assim um dos elementos responsáveis pela construção de sentido do texto.

Em nossa proposta, intentamos levar o aluno a perceber que a partir das informações compartilhadas, das inferências, do conhecimento de mundo, do contexto e do imbricamento dos diversos modos de significação, o leitor é capaz de construir novas representações mentais estabelecendo uma relação entre os elementos textuais, as informações explícitas e as implícitas e suas interações com o mundo. A inferência e a intertextualidade são fundamentais para a construção de sentidos, pois, a nosso ver, a compreensão de textos multimodais supõe o

estabelecimento de relações entre os diferentes modos de significação. Por esse motivo, planejamos atividades, como a de número 12, do módulo quatro.

A perspectiva sociocognitivo-interacionista da LT valoriza o estudo dos gêneros discursivos, tão recomendado pelos documentos oficiais tais como PCN (1998, 1999) e CBC (2005, 2008), sob a perspectiva de Bakhtin. Além da ênfase aos processos de organização global dos textos e da valorização das questões de ordem sociocognitiva, que envolvem a referenciação, a inferenciação e o conhecimento prévio. O estudo dos gêneros constitui uma das grandes preocupações da LT, principalmente no que se refere às práticas sociais que os determinam, as possibilidades estilísticas e a sua construção composicional. É por meio da oralidade e da escrita dos gêneros que participamos ativamente das diversas práticas sociais.

Essas práticas têm nos exigido o domínio de diversos gêneros do discurso e dos diferentes modos semióticos que os compõem. Retomando nosso discurso da subseção 3.3.3 - Letramentos como prática social, do capítulo 3: para que possamos dar conta da demanda social de cumprirmos com o nosso papel de cidadãos, precisamos nos tornar leitores proficientes, críticos e conhecedores dos nossos direitos, deveres e das demais informações que giram em torno da sociedade. Acreditamos, dessa forma, atingir o empoderamento humano ao sermos capazes de realizar, por nós mesmos, as mudanças e ações sociais para a transformação, evolução e fortalecimento pessoal e do universo que nos rodeia.

Quanto maior for a nossa propriedade em relação aos gêneros discursivos, maior será as nossas habilidades de empregá-los nas mais diferentes práticas comunicativas. Por isso, a necessidade de nos preocuparmos com o letramento como prática social propiciando os alunos o domínio da leitura e da escrita. Por esses, dentre vários outros motivos, trabalhar com gêneros do discurso no processo de ensino aprendizagem tem sido uma das estratégias para desenvolver as competências e habilidades necessárias para um letramento efetivo, pois conforme Bakhtin nós nos comunicamos e interagimos por meio dos gêneros.

Nesta proposta, adotamos a concepção de gênero do discurso de Bakhtin, pelo fato de que as demais concepções acabam, de uma maneira ou de outra, referindo-se aos seus estudos, além de concordarmos que seja importante considerar os elementos constitutivos do gênero como sendo fundamentais para o seu domínio. Para esse autor, todos os textos apresentam um conjunto de características relativamente estáveis e essas características configuram diferentes gêneros, que podem ser caracterizados por três elementos constitutivos que valem a pena ser revistos aqui: **conteúdo temático** - o que é ou pode tornar-se dizível por meio do gênero; **o plano composicional** - estrutura particular dos textos pertencentes ao gênero e o **estilo verbal** - configurações específicas que dizem respeito ao uso típico dos recursos lexicais,

fraseológicos e gramaticais da língua. Pensando assim, procuramos dar uma atenção especial a esses elementos constituintes do gênero, proposto por Bahktin, principalmente nas atividades do módulo quatro.

Ao tomarmos a charge como objeto de estudo, cumprindo o que preconizam os PCN-LP, buscamos permitir, por meio das atividades propostas, que o aluno/leitor: compreenda os elementos constitutivos do gênero, segundo as perspectivas bakhtinianas; interaja com o texto; conheça as condições de produção, o meio de circulação do gênero e o perfil dos interlocutores; perceba a importância de partilhar o conhecimento nele vinculado; desenvolva habilidades e competências para construir os efeitos humorísticos a partir do texto, por meio da ironia, da crítica, das inferências, da intertextualidade, da partilha de informações e, principalmente, note a importância social desse gênero do discurso para as práticas sociais. Lévy (1996) defende que a concepção de leitura, no contexto atual, perpassa pela materialidade do livro e se estende à tela do computador. O autor destaca que essa extensão do livro para o computador acaba lançando ao leitor uma infinidade de leituras multissensoriais. Por esse motivo, tivemos o cuidado de levar o aluno a acessar e ler as charges digitais estáticas.

Podemos perceber essa preocupação logo nas primeiras atividades destinadas ao trabalho com o gênero charge, como pode ser observado na atividade de número 04, do módulo 02.

O foco maior dessa atividade foi exatamente: levar o aluno a interagir com o texto em seu *locus*; permitir que ele conheça as condições de produção, o meio de circulação do gênero e o perfil dos interlocutores.

Como apontamos em nosso arcabouço teórico, Koch e Travaglia (2004) alegam que, ao produzir um texto, esse necessariamente carrega consigo alguns objetivos ou propósitos, seja a simples intenção de estabelecer ou manter o contato com o receptor, ou a de levá-lo a partilhar de suas opiniões, ou ainda de levá-lo a agir ou comportar-se de determinada maneira. Embora o nosso foco do curso fosse a leitura e não a produção do gênero, pensamos que seria pertinente elaborar uma atividade em que o aluno pudesse perceber que o processo de produção envolve todos os aspectos estudados: levar em conta o conhecimento linguístico, o conhecimento partilhado pelos interlocutores, a necessidade de conjugar os modos de significação, explorar a intertextualidade, a ironia, a crítica, o público leitor a que a charge se destina. Com o objetivo de integrar as TIC ao ensino, em vários momentos, pensamos na produção de charges por meio de um aplicativo para *smartphone*. A atividade proposta para esse fim é a de número 21, do módulo cinco.

Optamos por desenvolver nossa proposta por meio de um ambiente virtual de aprendizagem, porque reconhecemos que as TIC apresentam um grande potencial para a construção social do conhecimento, para uma aprendizagem autônoma e, ao mesmo tempo, compartilhada, que enfatiza a importância da cultura digital, desenvolvendo assim uma nova sociedade voltada para o conhecimento e para a informação. Além disso, conforme apontam os documentos oficiais acerca das diretrizes e bases norteadoras para o ensino, "as tecnologias da comunicação e da informação e seu estudo devem permear o currículo e suas disciplinas." (BRASIL, 1999b, p. 134). Ainda, de acordo com os PCN:

é indiscutível a necessidade crescente do uso de computadores pelos alunos como instrumento de aprendizagem escolar, para que possam estar atualizados em relação às novas tecnologias da informação e se instrumentalizarem para as demandas sociais presentes e futuras. (BRASIL, 1998, p. 96)

No campo da educação, muitas técnicas e abordagens vêm sendo exploradas e aperfeiçoadas por meio das TIC. Não só com o objetivo de servirem como alternativas que possam subsidiar o trabalho pedagógico e implementar novas estratégias, que colaboram para o processo de ensino e aprendizagem, mas também de desenvolver no aluno que não possui acesso a essa tecnologia a autonomia e a familiarização com o computador e a "internet". Reduzindo, assim, de maneira gradual a exclusão digital em nosso país. O emprego das TIC e, em especial, a "internet" tem possibilitado desenvolver um potencial de participação capaz de formar o cidadão para viver no mundo contemporâneo em toda a sua complexidade.

Assim, considerando a necessidade de integrar as TIC ao ensino, como recomendam os PCN (1998, 1999) e da necessidade de explorar ainda mais os modos de significação, acreditamos que o trabalho com a leitura das charges por meio de um ambiente virtual pode apresentar um grande resultado em relação aos multiletramentos que, conforme Rojo (2012), normalmente, envolvem o uso de tecnologias de comunicação.

Além de tudo isso, é importante reconhecermos que os alunos de hoje são, em sua maioria, nativos digitais e por esse motivo, segundo Prensky (2001), eles se comportam de maneira diferente ao pensarem e processarem as informações. Para esse autor, a linguagem digital é como se fosse uma segunda língua para a nova geração. Assim, acreditamos que a fim de darmos conta da demanda social precisamos dominar e levar o nosso aluno ao domínio, também, da linguagem digital. Afinal, na contemporaneidade tudo parecer girar em torno da tecnologia e dos recursos multimidiáticos. Sabemos que o papel do professor tem sido o de formar cidadão para a vida, para as práticas sociais, assim sendo, integrar as TIC ao ensino passa a ser uma obrigação fundamental para o processo de ensino-aprendizagem.

O AVA – *Moodle* é plataforma de *e-learning* adotada por renomadas instituições de ensino no Brasil e no mundo, sendo utilizada em mais de 80 países. De acordo com Nakamura (2008), ela é distribuída gratuitamente, por meio da licença GNU-GPL<sup>39</sup>. Essa plataforma pode ser instalada em diversos sistemas operacionais como MS-Windows, Linux e Unix e conta com um grupo de desenvolvimento ativo que, em colaboração com usuários, adaptam essa plataforma para diferentes necessidades de ensino.

Se não bastassem os sólidos princípios pedagógicos e a facilidade de ser uma ferramenta gratuita, escolhemos o *Moodle*, principalmente, devido a sua eficiência, a fácil navegabilidade e a gama de recursos que são oferecidas para contribuir com construção do conhecimento de maneira colaborativa e autônoma. O *Moodle* foi criado com base na perspectiva do construtivismo social. Sob essa visão, Teodoro e Rocha (2007) afirmam que a aprendizagem é especialmente efetiva quando se realiza tendo em vista a partilha com outros.

O aluno, por meio do AVA, tem acesso a um conjunto de recursos, os quais variam desde o material didático (textos), a diversas ferramentas, que propiciam a interação como forma de aprendizagem, permitindo que o aprendiz analise, investigue, colabore, compartilhe e, finalmente, construa seu conhecimento baseando-se no que já sabe. Tais ferramenta são: fóruns de discussão, testes, lições – tarefas, glossários, trabalhos, *chats*, *wikis*, cronograma das atividades e inclusive o acompanhamento do seu próprio desempenho em cada tarefa, por meio da ferramenta **notas**.

Considerando todo o estudo feito, o curso tem como propósitos: a) tomar o gênero como objeto de estudo, como propõe os documentos oficiais PCN (1998, 1999) e CBC (2005, 2008); b) trabalhar atividades de leitura de charges que levem em conta a especificidade do gênero segundo Bakhtin; c) propor atividades que possam contribuir para minimizar as dificuldades do aprendiz em compreender o efeito de sentido do humor e a própria charge, por meio de subsídios teóricos da LT, bem como dos princípios de construção de sentidos propostos por Koch; d) contribuir para que o aluno perceba a crítica na charge ao compreender o efeito de humor e se posicione sobre ela; e) levar os alunos a incorporarem em sua prática social a leitura e a escrita desse gênero; f) desenvolver no aluno habilidades e competências necessárias para a leitura de textos multimodais; g) oferecer por meio do AVA, maior motivação e interesse, por parte dos alunos, nas práticas de leituras desse gênero; h)

---

<sup>39</sup> “GNU-GPL é um termo utilizado inicialmente por Richard Stallman, em 1984, para designar software livre. GNU é o nome do sistema operacional livre idealizado por Stallman, enquanto GPL (General License Public) é traduzido como Licença Pública Geral. Atualmente, a GPL é a licença com maior utilização em de projetos de software livre”. (NAKAMURA, 2008, p. 24).

auxiliar os professores de LP no ensino de leitura de charges, além de; i) integrar as TIC ao ensino de LP.

Além disso, intentamos, por meio do curso, permitir ao aluno/leitor recriar a realidade, assumir posturas, romper com o que está estabelecido e de construir sentidos para o texto, participando, ativamente, da (re)elaboração do texto, tornando-se coautor simultaneamente. Para que o leitor compreenda o texto ele deve interagir por meio da leitura estabelecendo diálogos entre o conhecimento prévio e aquilo que o texto lhe apresenta como novo. Nas atividades de fóruns de discussão, propostas neste curso, os alunos/leitores poderão interagir entre eles com o propósito de trocar ideias sobre a leitura ou debater sobre um assunto que foi compreendido por meio dela. É através dessas interações que construímos o sentido do texto e passamos a compreender e a mudar o mundo em que vivemos. Um exemplo de atividade que podemos destacar é a de número 19, do módulo cinco.

Na próxima seção apresentamos como ficou organizada a proposta.

## 5.2 A organização do curso: Gênero Charge – O humor na construção dos sentidos

Organizamos o curso em cinco módulos, com duração de uma semana para cada módulo e totalizando uma carga horária de 50 horas. Para atingir nossos propósitos, o curso contemplará os conteúdos organizados de acordo com o cronograma e agenda abaixo:

QUADRO 2 – Cronograma do curso

Período	Módulo	Conteúdos	Carga horária
1º semana	Módulo 1	Conhecendo o ambiente virtual de aprendizagem - <i>Moodle</i> .	10 horas
2º semana	Módulo 2	Charges: Como surgiram? Quais os meios de circulação? Quais os seus propósitos?	10 horas
3º semana	Módulo 3	Condições de produção do gênero: Qual o processo de criação da charge?	10 horas
4º semana	Módulo 4	A intertextualidade, a ironia, a crítica e o humor presentes no gênero; Características composicionais, a temática e o estilo verbal da charge.	10 horas
5º semana	Módulo 5	Aspectos fundamentais para a compreensão da charge; Análise de charge e produção de charge estática	10 horas

Os alunos, com o apoio do professor/tutor, deverão organizar e planejar cuidadosamente a distribuição do tempo necessário para cada um dos módulos. Sugerimos que cada aluno dedique uma média de 10 horas por semana, levando em consideração as atividades, as leituras e pesquisas complementares. A avaliação será formativa e processual e ocorrerá ao longo de todas as atividades do curso. Deixamos a cargo do professor/tutor a organização das atividades que serão pontuadas e os pontos para cada uma delas, de acordo com as demandas do curso. Ele poderá ser uma atividade extracurricular com a emissão de certificado pela instituição de ensino e pelo professor e ou poderá ser uma atividade planejada dentro do currículo da disciplina de LP. Dessa forma, cabe ao professor regente determinar a pontuação que poderá atribuir em cada uma das atividades.

O curso foi planejado para ser desenvolvido a distância. Para isso o aluno deverá acessar o AVA que está hospedado no seguinte sítio: <http://avadalinguaportuguesa.com.br/>. Dessa forma, ele terá total apoio e acompanhamento pedagógico e tecnológico, por parte do professor/tutor e, caso necessário, também terá suporte tecnológico do responsável técnico pelo servidor do *Moodle* da escola onde pretendemos, em uma próxima oportunidade, aplicá-lo. Para o bom funcionamento do curso os alunos deverão desempenhar ações frequentes de: leitura do fórum de notícias, acesso frequentemente à caixa de e-mail interna do AVA, participação nos fóruns de dúvidas e participação e colaboração em todas as atividades dentro dos prazos estipulados também pelo professor/tutor.

Como resultado de todos os nossos esforços, estudos e do que planejamos ao longo desses dois anos de mestrado, apresentamos na sequência a proposta do curso de leitura do gênero charge.

Pensamos que para a organização deste curso é interessante que o aluno tenha um guia para orientá-lo em cada etapa. Na seção seguinte, apresentaremos toda a estrutura do curso por meio desse guia. Nela encontraremos o conteúdo, as atividades e os caminhos a serem percorridos pelo aluno durante o curso.



### 5.3 O curso de Leitura do gênero charge

FIGURA 17 – Abertura do curso



FONTE: AVA da língua portuguesa

Prezado aluno,

Ao longo deste impresso você encontrará alguns “ícones” que o ajudarão a identificar as atividades. Fique atento ao significado de cada um deles. Isso facilitará a sua leitura e seus estudos.

FIGURA 18 – Ícones encontrados no guia do curso



FONTE: MORAES, F. W. B.; SOUZA, V. V. S. **Introdução à educação a distância.**



Caro aluno,

Seja bem-vindo ao nosso curso de leitura do gênero discursivo charge **“Charge: O humor na construção dos sentidos”**, realizado no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) - Moodle. Esse ambiente possui uma série de ferramentas que o ajudará a desvendar os segredos desse gênero do humor. O curso tem como propósito inicial auxiliá-lo na leitura

de charge, gênero divertido e ao mesmo tempo sério que constrói de maneira sintética críticas político-sociais.

A charge nos chama a atenção, ainda, por trabalhar por meio da síntese um grande número de informações e por exigir, por parte do leitor, um conhecimento de mundo amplo e contextualizado.

Acreditamos que ao final do curso você será capaz de:

- ✓ identificar e localizar o gênero charge *in loco*;
- ✓ identificar regularidades do gênero quanto à sua composição temática, estilística e estrutural;
- ✓ contextualizar as condições de produção do gênero charge;
- ✓ definir com suas próprias palavras esse gênero;
- ✓ analisar e produzir charges estáticas.

Para um bom desenvolvimento do curso será necessário que você tenha os seguintes conhecimentos:

- ✓ figuras de linguagem;
- ✓ gênero comunicação oral;
- ✓ intertextualidade, humor, crítica e ironia;
- ✓ produção e edição de vídeos.

Considerando os nossos objetivos, organizamos o curso em seis módulos, a saber:

Módulo 1 – Conhecendo o ambiente virtual de aprendizagem - *Moodle*.

Módulo 2 – Leitura de charge *in locus*.

Módulo 3 – Condições de produção do gênero.

Módulo 4 – Características composicionais, a temática e o estilo verbal da charge.

Módulo 5 – Leitura e produção de charge estática.

Cada módulo foi organizado com uma série de atividades necessárias para o desenvolvimento de competências e habilidades para a leitura de charges.

Neste curso você terá como interlocutor um professor/tutor que o acompanhará em cada etapa, corrigindo as atividades e sanando as suas dúvidas por meio dos fóruns de dúvidas, da ferramenta *chat* ou do e-mail interno do ambiente de aprendizagem. Para você

manter-se atualizado em relação ao andamento do curso é importante que você acesse sempre o **fórum de notícias** localizado na página inicial do curso.

Adotamos uma abordagem de avaliação formativa e processual, através de atividades discursivas e fechadas, individuais e coletivas, para que você perceba sua evolução no processo de aprendizagem.

Durante todo o curso, você terá o apoio pedagógico e tecnológico para: acessar o ambiente virtual de aprendizagem – *Moodle*; desenvolver as atividades propostas; participar dos fóruns, *chats*, questionários e demais ferramentas de aprendizagem, além de poder esclarecer qualquer dúvida sobre o curso.

Desejamos-lhe muito sucesso nesse curso!



Caro aluno,

Convidamos você a conhecer o AVA – *Moodle*, para que compreenda com clareza o caminho a ser percorrido para desenvolver as atividades propostas no curso. Apresentamos, a seguir, os objetivos do nosso primeiro módulo.

Bons estudos!

#### Os objetivos desse módulo são:

- ✓ Familiarizar-se com o ambiente virtual de aprendizagem da disciplina;
- ✓ Apresentar-se ao professor/tutor e aos colegas e conhecer um pouco sobre cada um deles.

#### Material Didático

- ✓ Ambiente Virtual de Aprendizagem *Moodle*;
- ✓ Web;

## Fórum de dúvidas



Olá!

Este fórum é um espaço para discussão sobre as atividades propostas e suas indagações a respeito do módulo.

Poste aqui suas dúvidas gerais sobre este módulo de estudos, clicando no tópico correspondente à sua dúvida. Por exemplo: Dúvidas atividade 01.

FIGURA 19- Fórum de dúvidas

**Charge: O humor na construção dos sentidos** Você acessou como Cleverson Alves [usu]

Página inicial » Cursos » Intercâmbio » Curso de leitura de charges » Conhecendo o Moodle » Fórum de dúvidas

Navigation

- Página inicial
- Minha página inicial
- Páginas do site
- Meu perfil
- Curso atual
- Curso de leitura de charges
- Participantes
- Badges
- Curso: Leitura de Charges
- Conhecendo o Moodle
- Atividade 01 - Os primeiros passos
- Atividade 02 - Atualizando o seu perfil
- Atividade 03 - Fórum de apresentação
- produção do gênero
- Características
- composições
- o estilo verbal da charge

Grupos separados: Todos os participantes

**Tira Dúvidas**

Olá,  
Este fórum é um espaço para discussão sobre as atividades propostas e suas indagações a respeito do módulo.  
Poste aqui suas dúvidas gerais sobre este módulo de estudos, clicando no tópico correspondente à sua dúvida. Por exemplo: Dúvidas atividade 01.  
Até o próximo módulo!

Adicionar um novo tópico de discussão

Tópico	Autor	Grupo	Comentários	Última mensagem
Dúvidas atividade 01	Cleverson Alves		0	Cleverson Alves Dom, 12 Jul 2015, 14:07
Dúvidas atividade 02	Cleverson Alves		0	Cleverson Alves Dom, 12 Jul 2015, 14:05
Dúvidas atividade 03	Cleverson Alves		0	Cleverson Alves Dom, 12 Jul 2015, 14:04

**Charge: O humor na construção dos sentidos** Você acessou como Cleverson Alves [usu]

Página inicial » Cursos » Intercâmbio » Curso de leitura de charges » Conhecendo o Moodle » Fórum de dúvidas » Dúvidas atividade 01

Navigation

- Página inicial
- Minha página inicial
- Páginas do site
- Meu perfil
- Curso atual
- Curso de leitura de charges
- Participantes
- Badges
- Curso: Leitura de Charges
- Conhecendo o Moodle
- Atividade 01 - Os primeiros passos
- Atividade 02 - Atualizando o seu perfil
- Atividade 03 - Fórum de apresentação
- Fórum de dúvidas
- Dúvidas atividade 01

Mostrar respostas aninhadas

Dúvidas atividade 01  
por Cleverson Alves - domingo, 12 Julho 2015, 13:51

**PLANTÃO DE DÚVIDAS**

Surgiu uma dúvida? Não se preocupe, estamos aqui para ajudá-lo e também para aprender com você! Caso ela seja relacionada a atividade 01, poste-a neste espaço. O seu professor/tutor ou um dos seus colegas de curso poderá saná-la!

Se mesmo assim ainda estiver com dúvidas, não se intimide, continue postando!

Vamos começar?

Editar | Excluir | Responder

Fonte: AVA da língua portuguesa



## Atividade 1 - Os primeiros passos

### Conhecendo o ambiente virtual

O AVA usado em nosso curso é o *Moodle*. Esse ambiente apresenta várias ferramentas interativas capazes de facilitar a construção e reconstrução do conhecimento. Algumas dessas ferramentas merecem ser destacadas:

**Chat** – permite a interação entre o professor/tutor por meio da comunicação em tempo real. Para a realização dessa atividade o professor/tutor marca com antecedência a data e o horário em que todos devem acessar ao *Moodle* para a participação da atividade.

**Fórum** – ferramenta colaborativa, rica em possibilidades de discutir informações fundamentais para a aprendizagem. Permite o debate e a troca de informações entre você e os demais participantes, possibilitando que o conhecimento seja criado em conjunto por todo o grupo. Esse recurso pode ser usado, posteriormente, por você, quando tiver a necessidade de retomar um assunto estudado no decorrer do curso.

**Questionário** – recurso de avaliação da aprendizagem no formato de questões, que podem ser de múltipla escolha, verdadeiro ou falso, resposta breve etc.

**Tarefas** – essa ferramenta complementa o processo da aprendizagem, como também da avaliação. Permite que você envie um arquivo, como: um trabalho criado no *word* ou um arquivo em pdf, envio de imagens, de vídeo etc. Nessa ferramenta o professor/tutor propõe uma atividade que deverá ser enviada por meio de um arquivo.

**Sistema de avaliação** – é a última ferramenta a ser destacada. Por meio dela, o professor/tutor pode criar diversos critérios e escalas de avaliações. No sistema de avaliação, a ferramenta nota é utilizada como um diário; nela você pode verificar as suas notas de participação nas atividades e *feedbacks*.

**Wiki** – ferramenta interativa que propõe a construção do saber por meio de um texto colaborativo, ou seja, você constrói um texto em conjunto com um grupo de colegas. Todos os participantes do grupo podem modificar e complementar uma ideia proposta no texto em construção.

## Acesso ao Ambiente Virtual de Aprendizagem - Moodle



Agora, vamos conhecer o AVA *Moodle* do nosso curso “**Aprendendo a ler com humor**”. Para isso, é necessário que a leitura desta seção seja realizada em frente de seu computador, para que você possa seguir os passos na sequência das orientações. Todo o seu curso será acessado pelo endereço <<http://avadalinguaportuguesa.com.br/>>. Acesse o sítio e nele você verá a tela abaixo:

FIGURA 20- Página inicial do AVA da língua portuguesa



Fonte: AVA da língua portuguesa

Você está na página do *Moodle* onde fica hospedado o nosso curso. Explore-a e procure localizar:

1. o link para “Faça o *login*”, na parte superior direita da tela, ao lado da expressão “Bem-vindo”;
2. o calendário do curso e até mesmo seu calendário pessoal (que será visualizado somente por você);
3. a lista de cursos que estão hospedados no *moodle*.

Pronto, conseguiu localizar tudo? Agora que você explorou visualmente os principais aspectos da estrutura da página e conheceu a porta de entrada de seu AVA, Moodle, clique no link “faça o *login*”, disponível na parte superior direita da página, conforme demonstrado na página anterior. Veja a página que abrirá para você:

FIGURA 21- Página de *login*

**AVA da Língua Portuguesa** Você acessou como visitante  
Português - Brasil (pt-br)

[Página Inicial](#) ▶ [Acesso ao site](#)

**Retornando a este site?**

Login here using your username and password  
(O uso de Cookies deve ser permitido no seu navegador)

Nome de usuário

Senha

☐ Remember username

[Esqueceu o seu usuário ou senha?](#)

**Esta é a sua primeira vez aqui?**

Olá! Para o acesso completo aos cursos, você precisará criar uma nova conta neste web site. Cada um dos cursos individuais pode também ter uma "chave de inscrição de uso único" que você não precisará até mais tarde. Aqui estão os passos:

1. Preencha o **Formulário de Cadastro** com os seus detalhes.
2. Uma mensagem de confirmação da inscrição será enviada imediatamente ao seu endereço de email.
3. Visite o endereço web indicado na mensagem para confirmar o seu cadastramento automaticamente e começar a navegar.
4. Acesse o seu curso clicando o nome correspondente na lista de cursos disponíveis.
5. Se for pedido um código de inscrição use a senha que foi fornecida pelo administrador ou pelo professor. Esta senha é reservada aos usuários do site inscritos no curso e será necessária apenas na primeira vez que você entrar no curso.
6. Quando você retornar ao site, para entrar no curso basta usar o seu nome de usuário e a sua senha nesta página de acesso.

[Cadastramento de usuários](#)

Fonte: AVA da língua portuguesa

Bem, agora chegou a sua vez de entrar no AVA. Após a sua confirmação de participação nesse curso o seu professor/tutor lhe enviou, por e-mail, o seu *login* e senha de acesso. Você deverá usar esses dados para ter acesso ao AVA. No seu primeiro acesso, aparecerá uma solicitação de alteração de senha, pois a que você recebeu é temporária e deve ser alterada por você mesmo, para evitar problemas durante o seu curso. Se você perder sua senha, basta clicar sobre o link “Perdeu a senha?” e preencher somente o campo com seu endereço eletrônico, para que a senha seja enviada para o seu e-mail cadastrado.

## Atividade 2 – Atualizando o seu perfil



Depois que você fizer o *login*, observe que aparecerá seu nome e o *link* “Sair”. Ao clicar sobre o seu nome, você será direcionado para outra página. Nela, você deverá localizar, observando no canto inferior à esquerda da tela, o *link* “modificar perfil”. Clique nele para atualizar os seus dados.

Veja a figura 22.



FIGURA 22 – Página do perfil do usuário



Fonte: AVA da língua portuguesa

Em seguida, abrirá uma nova página, como pode ser vista na figura 22. Então, você deverá preencher todos os seus dados e escrever um pequeno texto descrevendo você para toda a turma. Coloque o seu nome, sua série e turma, suas atividades favoritas, seu hábito de leitura, etc.

FIGURA 23 - Página de edição do perfil do usuário

The screenshot shows the user profile editing page. It includes a 'Editor de texto' section with a dropdown for 'Usar editor HTML'. Below this are fields for 'Cidade/Município' (Uberlândia), 'Seleção um país' (Brasil), 'Zona de fuso horário', and 'Idioma preferido' (Português - Brasil (pt\_br)). A rich text editor for 'Descrição' is present, with an orange arrow pointing to it. Below the editor are buttons for 'Imagem do usuário', 'Interesses', and 'Opcional'. At the bottom right is the 'Atualizar perfil' button. A note at the bottom states: 'Este formulário contém campos obrigatórios marcados com Campo obrigatório'.

Fonte: AVA da língua portuguesa

Pronto, agora é só clicar no *link* “atualizar perfil” que está localizado no final da tela. Fez isso? Veja que você foi direcionado para uma nova página, o seu perfil foi alterado, só falta



carregar a sua foto. Clique no local destinado para a foto e selecione no seu computador a foto que você quer colocar no seu perfil. Agora sim, sua atividade 2 foi concluída.

No canto superior à esquerda da tela, clique no *link* página inicial. Você será direcionado para a página inicial do AVA da língua portuguesa. Ao selecionar o nosso curso você verá a tela da figura 24.

FIGURA 24 – Página inicial do curso de leitura de charges



Fonte: AVA da língua portuguesa

Agora, sim, você entrou no espaço do nosso curso. Parabéns! Você está prestes a embarcar em uma viagem conosco neste fascinante mundo das charges.

Para começar, vamos nos apresentar?

### Atividade 3 – Fórum de apresentação



Para experimentarmos como funciona um Fórum, uma das ferramentas de comunicação disponibilizadas no AVA do nosso curso, propomos uma atividade de apresentação pessoal. O primeiro passo é entrar no ambiente com seu *login* e sua senha. Ao clicar sobre o Módulo I da disciplina, você pode observar que há a abertura de um Fórum de Apresentação. Clique no *link* “Atividade 3 - Fórum de Apresentação” para acessar o espaço de postagem. Abrirá uma nova página, conforme a figura 25.

Clique no *link* “apresentação” para participar do fórum.

FIGURA 25 – Abertura do fórum de apresentação

**Charge: O humor na construção dos sentidos** Você acessou como Cleverson Alves (usu)

Página inicial ► Cursos ► Miscellaneous ► Curso de leitura de charges ► Conhecendo o Moodle ► Atividade 03 - Fórum de Apresentação

Navigation

- Página inicial
- Minha página inicial
- Páginas do site
- Meu perfil
- Curso atual
- Curso de leitura de charges
- Participantes
- Badges
- Curso: Leitura de Charges
- Conhecendo o Moodle
- Atividade 01 - Os primeiros passos
- Atividade 02 - Atualizando seu perfil
- Atividade 03 - Fórum de Apresentação
- Atividade 04 - Fórum de dúvidas
- Leitura in locus
- Condições de produção do gênero

Grupos separados: Todos os participantes

Olá, seja muito bem-vindo ao nosso curso!  
Para começar vamos nos apresentar.

Acrescentar um novo tópico de discussão

Tópico	Autor	Grupo	Comentários	Última mensagem
Apresentação	Cleverson Alves		0	Cleverson Alves Sex, 29 Mai 2015, 12:58

Fonte: AVA da língua portuguesa

Ao clicar no *link* apresentação você será direcionado para a tela da figura 26.

FIGURA 26 – Fórum de apresentação

**Charge: O humor na construção dos sentidos** Você acessou como Cleverson Alves (usu)

Página inicial ► Cursos ► Miscellaneous ► Curso de leitura de charges ► Conhecendo o Moodle ► Atividade 03 - Fórum de Apresentação ► Apresentação

Navigation

- Página inicial
- Minha página inicial
- Páginas do site
- Meu perfil
- Curso atual
- Curso de leitura de charges
- Participantes
- Badges
- Curso: Leitura de Charges
- Conhecendo o Moodle
- Atividade 01 - Os primeiros passos
- Atividade 02 - Atualizando seu perfil
- Atividade 03 - Fórum de Apresentação
- Atividade 04 - Fórum de dúvidas
- Leitura in locus
- Condições de produção do gênero

Mostrar respostas aninhadas

Transfira esta discussão para ... Mover

**Apresentação**  
por Cleverson Alves - sexta, 29 maio 2015, 12:58

Comece descrevendo um pouco sobre você. Sua série e turma, suas expectativas para esse curso. Em seguida comente sobre os seus hábitos de leitura. Quais gêneros você costuma ler? Onde esses textos são veiculados? O que mais lhe chama a atenção para ler esse gênero?

Comente a participação dos seus colegas!

Abraços do seu professor!

Responder

Fonte: AVA da língua portuguesa

Veja as etapas em seguida:

- 1º passo: A partir do tópico criado pelo seu tutor, clique em responder, conforme imagem anterior, e conte-nos um pouco mais sobre você, seguindo a proposta detalhada mais a frente.
- 2º Ao abrir a caixa abaixo, digite as informações solicitadas. Terminada a digitação do texto, basta clicar no botão “Enviar mensagem ao fórum”, que sua mensagem será enviada para o ambiente. Veja a figura 27.



- ✓ apresentar algumas informações importantes sobre o gênero;
- ✓ identificar o meio de circulação e o perfil do seu leitor;
- ✓ perceber as recorrências encontradas no gênero;
- ✓ conhecer como surgiram as charges e quais podem ser os seus propósitos;
- ✓ reconhecer a sua importância para a sociedade.

### Material Didático

- ✓ ambiente virtual de aprendizagem *Moodle*;
- ✓ web;
- ✓ jornais;
- ✓ revistas;
- ✓ câmera fotográfica ou *smartphone*.



### Fórum de dúvidas

Olá!

Este fórum é um espaço para discussão sobre as atividades propostas e suas indagações a respeito do módulo.

Poste aqui suas dúvidas gerais sobre este módulo de estudos, clicando no tópico: Sanando as nossas dúvidas.

Até o nosso próximo módulo!



### Atividade 04: Fórum

Nossa primeira tarefa desse módulo propõe o contato com a charge em seu veículo de circulação. Para isso, você deverá encontrar charges em seu meio impresso, ou seja, em jornais e revistas. Cada um deverá localizar pelo menos duas charges. Tirem uma foto das charges usando os seus *smartphones* ou uma câmera fotográfica. Sabemos que esse gênero também possui uma grande circulação no meio virtual, ou seja, na internet. Localize, também, uma charge na internet. As três imagens devem ser postadas no fórum: Eu encontrei as charges.

FIGURA 28 – Fórum “Eu encontrei as charges”



Nossa primeira tarefa desse módulo propõe o contato com a charge em seu veículo de circulação. Para isso, você deverá encontrar charges em seu meio impresso, ou seja, em jornais e revistas. Cada um deverá localizar pelo menos duas charges. Tirem uma foto das charges usando os seus *smartphones* ou uma câmera fotográfica. Sabemos que esse gênero também possui uma grande circulação no meio virtual, ou seja, na internet. Localize, também, uma charge na internet. As três imagens devem ser postadas no fórum: **Eu encontrei as charges.**

Acréscental um novo tópico de discussão

Tópico	Autor	Grupo	Comentários	Última mensagem
Eu encontrei as charges	 Cleverton Alves		0	Cleverton Alves Dom, 28 Jun 2015, 14:36

Fonte: AVA da língua portuguesa

Para postar as charges e responder as questões que seguem, clique em “responder”, veja a figura 29. Com base no veículo de circulação e na seção em que elas foram localizadas, comente qual seria o perfil do leitor das charges que você selecionou – Quem seria esse leitor? Por que chegou a essa conclusão?

Depois de postá-las, todos os alunos deverão ler os três textos de um dos colegas e verificar se o gênero é realmente uma charge. Comente a postagem do colega dizendo por que você acredita que o gênero é ou não uma charge.

FIGURA 29 – Participando do fórum



Disponível em: <<http://migre.me/qtOpR>>

**Poste as charges e conte para nós em qual seção/coluna do jornal ou da revista e da internet elas foram encontradas. Com base no veículo de circulação e na seção em que elas foram localizadas, comente qual seria o perfil do leitor das charges que você selecionou – Quem seria esse leitor? Por que chegou a essa conclusão?**

**Depois de postá-las, todos os alunos deverão ler os três textos de um dos colegas e verificar se o gênero é realmente uma charge. Comente a postagem do colega dizendo por que você acredita que o gênero é ou não uma charge.**

**Vamos começar?!**



Editar | Excluir | Responder

Fonte: AVA da língua portuguesa





### Atividade 05: Continuação do fórum: Eu encontrei as charges

Você deverá analisar todas as charges que você postou no fórum “Eu encontrei as charges” e apontar as recorrências, ou seja, o que é comum e se repete em todas elas.

Para participar dessa tarefa você deverá voltar ao fórum da atividade 01. Encontre sua postagem com as charges. Você irá verificar que logo abaixo de sua postagem, no canto direito, haverá a opção **responder**. Clique no link **responder** e comente sobre: a estrutura da charge; como ela é organizada; se há marcas verbais e não verbais; os assuntos abordados; o propósito desse gênero etc. Pense no máximo de detalhes que você conseguir.

### Atividade 06: Wiki

Todos deverão reler as análises feitas pelos colegas, no fórum “Eu encontrei as charges”, para a participação nessa atividade.

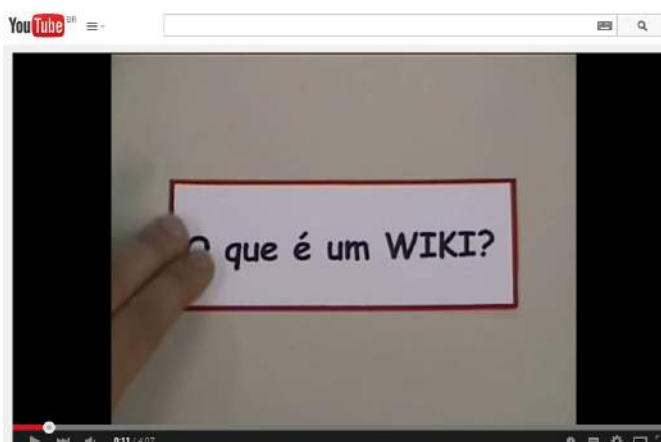
O intuito é apresentar um texto contendo as recorrências identificadas nas análises. Entretanto, esse texto deverá ser feito colaborativamente no mesmo espaço, por meio de um wiki. Acesse o ambiente virtual de aprendizagem da disciplina e selecione o WIKI no Módulo 2.



### Mas o que é um Wiki

Assista ao vídeo: O que é um Wiki?, uma das produções da série iGov Explica, produzido pelo Governo de São Paulo e embasado nas produções do grupo Common Craft.

FIGURA 30 – Vídeo o que é um WIKI



Fonte: <<https://www.youtube.com/watch?v=jaZESDWmm-c>>. Acesso em 15 de maio de 2015

Agora que você já sabe o que é um Wiki, vamos participar da atividade?



- Links: caso você queira inserir links para outros espaços.
- Histórico: ferramenta que permite visualizar todas as versões do texto escrito, quem efetuou a mudança e quando isso foi feito.

Parabéns! Você acabou de participar de uma atividade de escrita colaborativa utilizando o ambiente virtual de aprendizagem do seu curso. O texto produzido pelo grupo servirá como material de apoio para análise de outras charges.

### Atividade 07: Para refletir



Depois de você ter manuseado jornais, revistas, ter navegado na internet em busca de charges e ter apontado as recorrências desse gênero, chegou a hora de conhecer um pouco mais sobre as charges. Para isso, assista ao vídeo abaixo e reflita sobre as seguintes questões:

Como tudo isso começou? Quais podem ser os seus propósitos? Qual o função social da charge? Qual a sua importância para a sociedade?

Essas perguntas são apenas para fazermos uma reflexão. Ao assistir ao vídeo que segue, você poderá conhecer um pouco mais sobre esse gênero do humor.

FIGURA 32 – Vídeo - Charge, cartum e caricatura



Fonte: <<https://www.youtube.com/watch?v=vV4CrATsYto>>. Acesso em 15 de maio de 2015





Caro aluno,

Fizemos a leitura de charges, em seu meio de circulação, apontamos algumas recorrências do gênero e conhecemos um pouco do seu processo de construção. Agora, discutiremos sobre as condições de produção da charge.

Quando analisamos as condições de produção de um gênero nós olhamos: Quem o produziu; Para quem produziu; Em que momento histórico o gênero foi produzido; Em que espaço ele é veiculado; Se é uma produção coletiva ou individual etc.

Além disso, discutiremos o/s propósito/s de produção do gênero charge.

Apresentamos, a seguir, os objetivos do nosso terceiro módulo.

Bons estudos!

#### Os Objetivos desse módulo são:

- ✓ discutir as condições de produção do gênero e seu/seus propósitos;
- ✓ conhecer o processo de criação de uma charge;
- ✓ criar uma definição do gênero.

#### Material Didático

- ✓ ambiente virtual de aprendizagem *Moodle*;
- ✓ web;
- ✓ vídeo;
- ✓ charges;
- ✓ editor de texto *word* ou similar.

#### Fórum de dúvidas



Olá!

Este fórum é um espaço para discussão sobre as atividades propostas e suas indagações a respeito do módulo.

Poste aqui suas dúvidas gerais sobre este módulo de estudos, clicando no tópico correspondente à sua dúvida. Por exemplo: Dúvidas atividade 01.

Até o nosso próximo módulo!

### Atividade 08: Assista ao vídeo



Veja só, já temos algumas informações bem interessantes sobre a charge. Que tal descobrirmos como esse gênero é elaborado?

Assistam ao vídeo e conheçam o processo de criação de uma charge.

FIGURA 33 – Vídeo - A arte de criar uma charge



Fonte: <<https://www.youtube.com/watch?v=A3JXlIkE-Fbk>>. Acesso em 15 de maio de 2015

### Atividade 09: Conhecendo as condições de produção da charge



Para desenvolver essa atividade você deverá analisar as charges respondendo às perguntas propostas no quadro em seguida, relacionadas às condições de produção desse gênero e seus propósitos. Baixe o arquivo do *word* que contém o quadro para responde-lo. Salve o arquivo

do quadro em seu Computador. Depois de preenchê-lo, você deverá enviá-lo para o professor/tutor no local indicado no ambiente de aprendizagem.

Veja as charges nas figuras 34, 35 e 36.

FIGURA 34 – Charge 1



Fonte: <<http://fotografia.folha.uol.com.br/galerias/33122-charges-marco-de-2015#foto-490170>>. Acesso em 15 de maio de 2015

FIGURA 35 – Charge 2



Fonte: <<http://fotografia.folha.uol.com.br/galerias/34607-charges-maio-de-2015#foto-507732>>. Acesso em 15 de maio de 2015

FIGURA 36 – Charge 3



Fonte: <<http://www.pragmatismopolitico.com.br/wp-content/uploads/2014/02/medica-cubana1.jpg>>. Acesso em 15 de maio de 2015



### Modelo do quadro

QUADRO 3 – Modelo

Condições de produção e propósitos	Charge 1	Charge 2	Charge 3
Quem produziu a charge?			
Para quem a charge foi produzida?			
Em que momento histórico a charge foi produzida?			
Que contexto			

motivou a produção dessa charge?			
Qual/is é/são o/s propósito/s da charge?			
Onde a charge foi publicada?			

Fonte: AVA da língua portuguesa

Para anexar a atividade, clique no *link* “adicionar tarefa”. Veja a figura 37.

FIGURA 37 - Tarefa

Disponível em: <http://fotografia.fohna.uol.com.br/galerias/34807-charges-maio-de-2015#foto-507732>. Acesso em 15 de maio de 2015

**Charge 3**

ENTÃO VOCÊ É UMA MÉDICA CUBANA?  
QUE HORROR! SABIA QUE VOCÊ  
TEM CARA DE EMPREGADA  
DOMÉSTICA?

Disponível em: <http://www.pragmatismopolitico.com.br/wp-content/uploads/2014/02/medica-cubana1.jpg>. Acesso em 15 de maio de 2015

Status de envio

Status de envio	Nenhuma tentativa
Status da avaliação	Não há notas
Data de entrega	quinta, 20 agosto 2015, 18:25
Tempo restante	51 dias 1 hora

Adicionar tarefa

Fonte: AVA da língua portuguesa

### Atividade 10: Wiki - Construindo um conceito para a charge

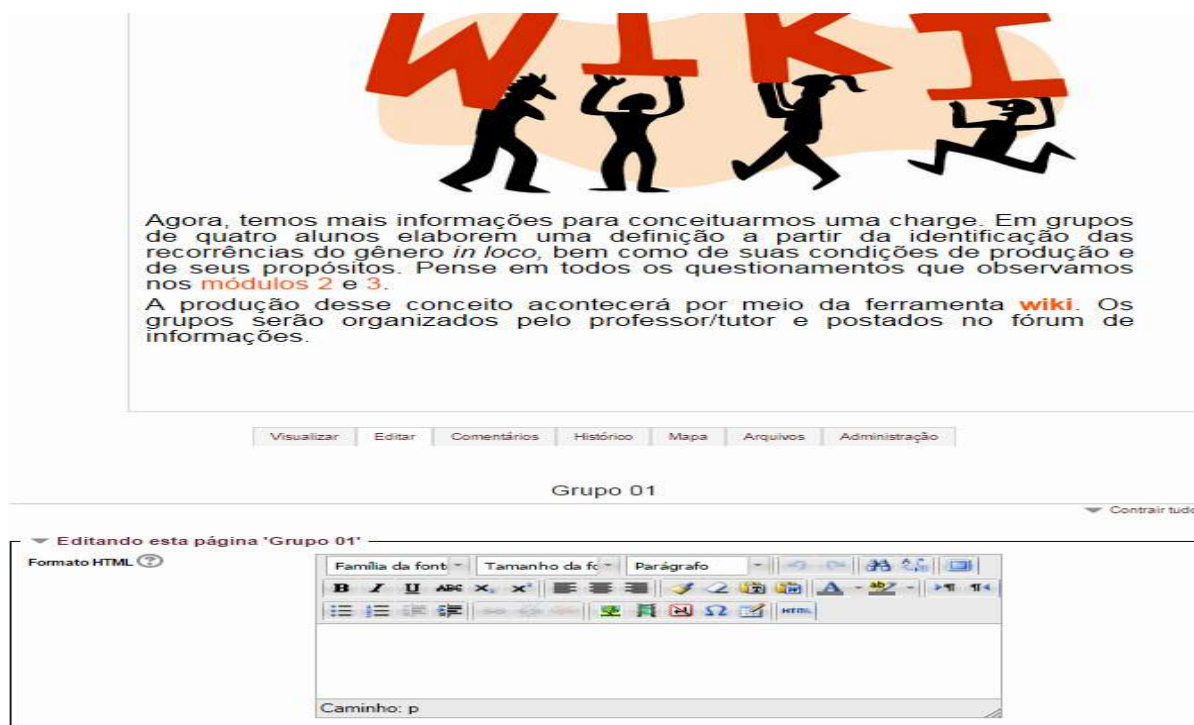


Agora, temos mais informações para conceituarmos uma charge. Em grupos de quatro alunos elaborem uma definição a partir da identificação das recorrências do gênero *in loco*, bem como de suas condições de produção e de seus propósitos. Pense em todos os questionamentos que observamos nos módulos 2 e 3.

A produção desse conceito acontecerá por meio da ferramenta **Wiki**. Os grupos serão organizados pelo professor/tutor e postados no fórum de informações.



FIGURA 38 - Wiki



Fonte: AVA da língua portuguesa



### Atividade 11: Fórum – Conceituando a charge

Logo após, a criação da definição, cada grupo deverá postá-la no fórum: **Conceituando a charge**, para que todos possam ler e elaborar um breve parecer sobre o conceito dos colegas.

FIGURA 39 – Fórum o Conceituando a charge



Fonte: AVA da língua portuguesa

Leia as opiniões já existentes acerca da charge apresentadas abaixo e compare-as com as que foram apontadas pelos colegas, observando se contemplam tudo que há no conceito existente

no dicionário Houaiss e no apontado pelo chargista Morreti. Redija um comentário assinalando se o conceito dos colegas está adequado, se faltou contemplar alguma informação ou se colocou alguma a mais que as já pontuadas.

De acordo com o Dicionário Houaiss, “a charge é um desenho humorístico, com ou sem legenda ou balão, geralmente veiculado pela imprensa e tendo por tema algum acontecimento atual, que comporta crítica e focaliza por meio da caricatura, um ou mais personagens envolvidas” (HOUAISS, 2001, p. 693).

Segundo Moretti, “a charge é organizada graficamente por uma imagem (modelo mais comum) e por uma sequência de duas ou três cenas. Pode ainda estar dentro de um quadrinhos ou aberta com balões ou legendas. Uma característica particular da charge é o fato de ela estar ligada a elementos locais e temporais, o que a torna perecível. Dessa forma, para sua compreensão, ou para criar o impacto que se espera da charge, o leitor precisa partilhar das informações que estão sendo caricaturadas dentro de um período de tempo; caso contrário, a charge perde o impacto e o sentido.” (MORETTI, [1995], s/p)



Caro aluno,

Depois de conhecermos as condições de produção da charge, agora chegou a hora de explorarmos a intertextualidade, a ironia, a crítica e o humor na construção de sentido. Iremos estudar também questões relacionadas às características composicionais, a temática e o estilo verbal da charge.

Apresentamos, a seguir, os objetivos do nosso quarto módulo.

Bons estudos!

#### Os Objetivos desse módulo são:

- ✓ explorar a intertextualidade, a ironia, a crítica e o humor presentes no gênero e analisar algumas charges;

- ✓ analisar o gênero charge no que tange à sua construção composicional, à configuração temática e ao estilo.

### Material Didático

- ✓ ambiente virtual de aprendizagem *Moodle*;
- ✓ web;
- ✓ charges;
- ✓ gravador de áudio.



### Fórum de dúvidas

Olá!

Este fórum é um espaço para discussão sobre as atividades propostas e suas indagações a respeito do módulo.

Poste aqui suas dúvidas gerais sobre este módulo de estudos, clicando no tópico correspondente à sua dúvida. Por exemplo: Dúvidas atividade 01.

Até o nosso próximo módulo!



### Atividade 12: Criando um Podcast

Nessa atividade, você deve analisar a charge da figura 40 para responder as questões que seguem.

FIGURA 40 – Charge – O Náufrago



Fonte: <<http://aescritanasentrelinhas.com.br/wp-content/uploads/2008/10/chargenaufrego.jpg>>. Acesso em 15 de maio de 2015





A relação da charge com o contexto é direta, é a situação que gera a produção da charge. Dessa forma, o conhecimento do contexto social, político, histórico que está sendo retratado na charge é elemento fundamental para a compreensão do gênero. Igualmente, a identificação e compreensão da intertextualidade, da ironia, da crítica são importantes para a construção do efeito de sentido humorístico da charge.

Com base na leitura da charge construa um texto, conforme o modelo abaixo, respondendo as perguntas abaixo.

- 1- Essa charge o faz lembrar-se de algum outro texto?
- 2- Se sim, qual é esse texto? Quais os elementos que compõem essa charge que o fazem lembrar-se de outro texto conhecido?
- 3- No que consiste o humor presente na charge?

**Use este modelo para produção do texto.**

Essa charge me faz lembrar do ..... Nela há os elementos....., ....., ..... que me ajudam a fazer referência a esse texto. O efeito humorístico consiste...

Em seguida, você deverá produzir um *podcast*, ou seja, um arquivo de áudio digital, frequentemente em formato MP3 ou AAC, produzido para ser postado na internet. Para gravá-lo, você poderá utilizar os aplicativos de gravadores de voz do seu aparelho de celular ou aplicativos para gravar áudio direto em seu computador. Depois de produzido o *podcast* você deverá enviar o arquivo para o professor/tutor no local indicado na figura 41.

FIGURA 41 - Tarefa



Fonte: AVA da língua portuguesa



### Atividade 13: Chat

Para participar dessa atividade, primeiro você deve ler as quatro charges indicadas nas figuras 42, 43, 44 e 45. Em seguida, pense nas respostas para as questões propostas. Elas serão discutidas por todos em nosso *chat*. Veja que: seu professor/tutor postou o horário que ficou acordado para essa atividade no fórum de notícias, localizado logo após a apresentação do curso. Lembre-se de ser pontual, sua participação é muito importante para a construção do nosso conhecimento. Para entrar no chat, figura 46, clique no ícone dessa ferramenta no AVA.

FIGURA 42 - Charge 1



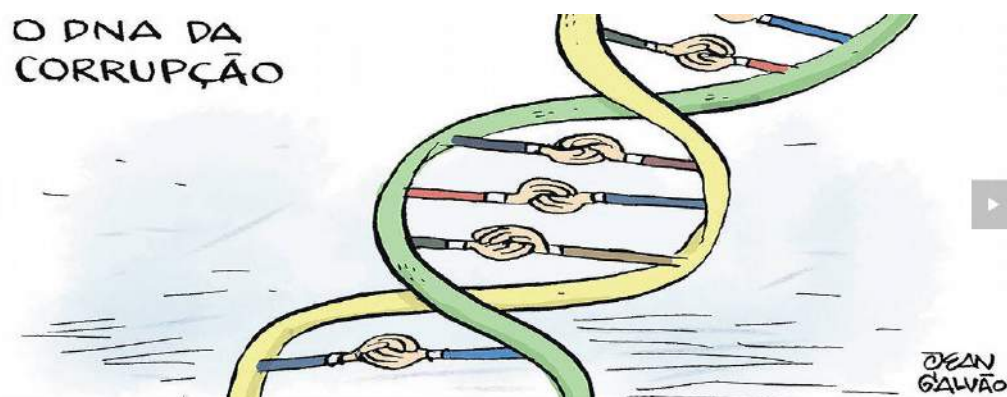
Fonte: < <http://fotografia.folha.uol.com.br/galerias/30076-charges-novembro-2014#foto-455594>>. Acesso em 26 de nov de 2014.

FIGURA 43 - Charge 2



Fonte: < <http://fotografia.folha.uol.com.br/galerias/30076-charges-novembro-2014#foto-455268>>. Acesso em 26 de nov de 2014.

FIGURA 44 - Charge 3



Fonte: <<http://fotografia.folha.uol.com.br/galerias/30076-charges-novembro-2014#foto-459387>>. Acesso em 26 de nov de 2014.

FIGURA 45 - Charge 4



Fonte: <<http://fernandoloppes.blogspot.com.br/2011/09/charges-do-dia.html>>. Acesso em 26 de nov de 2014.

FIGURA 46 - Chat

**Charge: O humor na construção dos sentidos**

Você acessou como **Carla Maria Alves** (log out)

Página Inicial ► Meus cursos ► Oficina de Leitura ► Curso de leitura de charges ► Características composicionais do texto verbal da charge ► Atividade 13: Chat

Grupos separados: Todos os participantes

**Atividade 13: Chat**

**CHAT**

Após a leitura das charges, você deverá pensar nas questões propostas abaixo, para que possamos discutí-las em nosso bate-papo.

Lembre-se de ser pontual! Sua participação é muito importante para a construção do nosso conhecimento.

1- Quem produziu a maioria dessas quatro charges?

2- Em sua opinião, para que público elas foram produzidas?

Navigation

- Página Inicial
- Minha página Inicial
- Páginas do site
- Meu perfil
- Curso atual
- Curso de leitura de charges
- Participantes
- Badges
- Curso: Leitura de Charges
- Conhecendo o Moodle
- Leitura in locus
- Condições de produção do gênero
- Características composicionais do texto verbal da charge
- Atividade 12: Criando um Podcast
- Instruções para a atividade 13: Chat
- Atividade 13: Chat**
- Clique aqui para entrar no chat

Fonte: AVA da língua portuguesa

Com base na leitura das 4 charges, reflita sobre as questões. Vamos discuti-las no *chat*, como já foi dito no início da atividade.

- 1- Quem produziu a maioria dessas quatro charges?
- 2- Em sua opinião, para que público elas foram produzidas?
- 3- Quando foram produzidas? Quais contextos motivaram a produção dessas charges?
- 4- Qual/is é/são o/s propósito/s das charges?
- 5- Onde as charges foram publicadas?
- 6- Quais as temáticas abordadas nas quatro charges e quais os conhecimentos prévios para compreendê-las, ou seja, quais informações eu preciso saber para compreender cada uma das charges?
- 7- Quais os efeitos de sentidos produzidos em cada uma das charges?
- 8- Quais as linguagens presentes na charge? É possível falar em linguagem predominante (verbal ou não verbal)? Por quê?
- 9- Levando em consideração todas as charges que lemos até agora, podemos afirmar que existe uma estrutura/*layout* fixo para esse gênero?
- 10- Há nas charges apresentadas frases nominais e verbais. Quais os efeitos podem ser construídos a partir das escolhas fraseológicas?
- 11- Em relação à estrutura do gênero charge, podemos dizer que ela é um gênero de que dimensão (tamanho)?
- 12- Tomando como base todas as charges já estudadas até agora responda: qual/is o/s tipo/s de texto/s (narrativo, descritivo, argumentativo, expositivo, injuntivo) que entram na composição da charge?

Depois que analisamos as 4 charges de maneira geral, iremos responder a questões específicas para cada uma das charges. Essa atividade será desenvolvida por meio das ferramentas questionário e tarefa, apresentadas a seguir.

#### Atividade 14: Questionário 1



Para participar dessa atividade você deverá clicar no ícone **questionário 1**, do módulo IV. Ao clicar abrirá a charge que deverá ser lida. Em seguida, você precisará clicar no *link* abaixo da charge para começar a responder as questões. Dê respostas completas para cada uma delas



## Questionário charge 01

Faremos uma leitura mais detalhada sobre a charge 1. Para essa leitura, nos pautaremos nas seguintes questões que devem ser respondidas no questionário, figura 47.

- 1- A disposição dos personagens na charge nos leva a crer que eles estão onde? Justifique.
- 2- O que representa as fumacinhas nessa charge?
- 3- Descreva os três personagens que aparecem nela. O que suas diferenças sugerem?
- 4- A gota de suor que cada personagem traz colabora para a construção de qual sentido? Por quê?
- 5- Por que a palavra ENEM está grafada com letras maiúsculas e em negrito? Estabeleça uma relação entre o texto verbal e não verbal.
- 6- Em que consiste o humor construído na charge?

FIGURA 47 – Questionário 1

**Charge: O humor na construção dos sentidos**

Você acessou como **Walter de Bernardini** (log out)

Página inicial ► Meus cursos ► Miscellaneous ► Curso de leitura de charges ► Características composicionais, a temática e o estilo verbal da charge ► Atividade 14 - Questionário 1

**Navegação do questionário**

1 2 3 4 5 6

Finalizar tentativa...

**Informação**

1 não marcada Marcar questão

**Questão 1**

Ainda não respondida

Vale 1,00 ponto(s).

1 não marcada Marcar questão

**Questão 2**

Ainda não respondida

**Questão 1**

A disposição dos personagens na charge nos leva a crer que eles estão onde? Justifique.

Resposta:

**Questão 2**

O que representa as fumacinhas nessa charge?

Resposta:

Fonte: AVA da língua portuguesa

## Atividade 15: Questionário 2



Para participar dessa atividade você deverá clicar no ícone **questionário 2**, do módulo IV. Primeiro, abrirá a charge que deverá ser lida. Em seguida, você precisará clicar no link abaixo

da charge para começar a responder às questões. Dê respostas completas para cada uma das questões. Veja essa atividade na figura 48.

## Questionário charge 02

- 1- A personagem principal dessa charge é uma pessoa conhecida que foi apresentada de maneira caricaturada. Sendo a caricatura o desenho de uma pessoa, geralmente uma personalidade, cujas características pessoais são apresentadas de maneira bem humorada, dando evidência para detalhes em relação à fisionomia, gestos, vícios e hábitos. Quais características físicas dessa personalidade foram acentuadas no desenho? Por que você acha que elas foram ressaltadas?
- 2- Considerando a interação entre os elementos verbais e não verbais, responda: por que a personagem caricaturada está se dirigindo aos animais?
- 3- Em sua opinião, na charge há uma linguagem mais formal ou informal? Justifique sua resposta.
- 4- Quais as espécies de animais que aparecem na charge? Qual o efeito de sentido de tê-los escolhido para compô-la?
- 5- A charge faz uma relação de intertextualidade com qual programa social do governo?
- 6- Como os modos verbal e não verbal (expressão fisionômica dos personagens, as cores, as disposições desses personagens no quadro da charge...) estão atuando na construção do efeito de sentido humorístico?

FIGURA 48 – Questionário 2

[illegible]

Fonte: AVA da língua portuguesa



## Atividade 16: Questionário 3

Para participar dessa atividade você deverá clicar no ícone **questionário 3**, do módulo IV. Primeiro, abrirá a charge que deverá ser lida. Em seguida, você precisará clicar no link abaixo da charge para começar a responder as questões. Dê respostas completas para cada uma das questões. Veja essa tarefa na figura 49.

### Questionário charge 03

- 1- Considerando os elementos verbais e não verbais da charge, podemos inferir que as cores verde e amarelo sugerem qual efeito de sentido?
- 2- Qual a relação do título da charge e os elementos não verbais?
- 3- Que efeito de sentido a escolha da sigla DNA constrói na charge?
- 4- De quem podem ser as mãos que aparecem no desenho da charge? Como você chegou a essa conclusão?
- 5- A impressão é de que as mãos se cumprimentam. O que esse gesto diz sobre os possíveis personagens “donos” dessas mãos? Explique.
- 6- Qual a crítica apresentada nessa charge?

FIGURA 49 – Questionário 3

**Charge: O humor na construção dos sentidos**

Você acessou como **Valéria Bernardino (Edit)**

Página inicial ► Meus cursos ► Miscelâneos ► Curso de leitura de charges ► Características composicionais, a temática e o estilo verbal da charge ► Atividade 16 - Questionário 3

**Navegação do questionário**

1 1 2 3 4 5

6

Finalizar tentativa ...

**Informação**

Não marcada

Marcar questão

**Questão 1**

Ainda não respondida

Vale 1,00 ponto(s).

Não marcada

Marcar questão

Considerando os elementos verbais e não verbais da charge, podemos inferir que as cores verde e amarelo sugerem qual efeito de sentido?

Resposta:

**Questão 2**

Ainda não respondida

Vale 1,00 ponto(s).

Qual a relação do título da charge e os elementos não verbais?

Resposta:

Fonte: AVA da língua portuguesa



## Atividade 17: Tarefa charge 4

Para participar dessa atividade você deverá digitar as respostas das questões abaixo em um arquivo do *word*. Dê respostas completas para cada uma das questões.

- 1- Qual a relação que podemos fazer entre a charge 01 e a charge 04?
- 2- Os personagens fazem parte de um mesmo grupo social? Justifique.
- 3- O que sugerem os tracejados dos balõeszinhos?
- 4- Considerando a relação entre os elementos verbais e não verbais, podemos inferir que a imagem da lâmpada representa o quê? Como você chegou a essa resposta?
- 5- Qual a crítica construída na charge?
- 6- Como a educação pública e particular são representadas na charge por meio dos modos verbal e não verbal?

Salve o arquivo em seu computador. Para enviá-lo para o professor/tutor, acesse a atividade 17 – tarefa charge 4. Em seguida, clique em adicionar tarefa. Veja essa atividade na figura 50.

FIGURA 50 – Atividade charge 4

**Atividade 17 - Tarefa charge 4**

Para participar dessa atividade você deverá digitar as respostas das questões abaixo em um arquivo do *word*. Dê respostas completas para cada uma das questões. Salve o arquivo em seu computador e em seguida envie para o professor/tutor no espaço destinado para isso.

- 1- Qual a relação que podemos fazer entre a charge 01 e a charge 04?
- 2- Os personagens fazem parte de um mesmo grupo social? Justifique.
- 3- O que sugerem os tracejados dos balõeszinhos?
- 4- Considerando a relação entre os elementos verbais e não verbais, podemos inferir que a imagem da lâmpada representa o quê? Como você chegou a essa resposta?
- 5- Qual a crítica construída na charge?
- 6- Como a educação pública e particular são representadas na charge por meio dos recursos verbal e não verbal?

Status de envio

Status de envio	Nenhuma tentativa
Status da avaliação	Não há notas

Adicionar tarefa

Fonte: AVA da língua portuguesa





Caro aluno,

No módulo anterior, além de estudarmos os elementos constitutivos do gênero: características composicionais, a temática e o estilo verbal, exploramos, também, a intertextualidade, a ironia, a crítica e o humor na construção de sentidos. Neste módulo, iremos aprofundar um pouco mais sobre a leitura de charges. Para isso, elencaremos alguns dos principais aspectos que consideramos fundamentais para a sua compreensão e em seguida analisaremos charges ponderando esses aspectos.

Apresentamos, a seguir, os objetivos do nosso quinto módulo.

Bons estudos!

#### Os Objetivos desse módulo são:

- ✓ listar aspectos que devem ser levados em consideração para compreender uma charge;
- ✓ analisar charges atendendo aos aspectos considerados necessários para a sua compreensão, ponderando a atuação conjunta do modo verbal e imagético na construção de sentidos;
- ✓ produzir um arquivo de vídeo com a análise de charges
- ✓ criar uma charge estática por meio do aplicativo *MomentCam*.

#### Material Didático

- ✓ ambiente virtual de aprendizagem *Moodle*;
- ✓ web;
- ✓ charges;
- ✓ aplicativo para criação de caricaturas - *MomentCam*.
- ✓ câmera de vídeo ou aparelho de celular com a função gravador de vídeo.;
- ✓ aplicativos de edição de vídeos.



## Fórum de dúvidas

Este fórum é um espaço para discussão sobre as atividades propostas e suas indagações a respeito do módulo.

Poste aqui suas dúvidas gerais sobre este módulo de estudos, clicando no tópico correspondente à sua dúvida. Por exemplo: Dúvidas atividade 01.

Até o nosso próximo módulo!



## Atividade 18: Tarefa

Percebemos que, para analisarmos as charges, precisamos levar em consideração a ação conjunta do modo verbal e imagético. Por esse motivo, com base no estudo desenvolvido até este momento, iremos listar os aspectos que acreditamos que o leitor deve levar em conta para compreender uma charge. Cada grupo de quatro alunos, organizado pelo professor/tutor, deverá pontuar o que devemos levar em conta para a compreensão do gênero. Por exemplo: Para compreender uma charge devemos levar em conta a relação entre o modo verbal e não verbal; o nível de formalidade e a adequação dos elementos verbais em relação ao contexto e ao elemento imagético; as figuras de linguagem, tanto empregadas no modo verbal como no não verbal; variações linguísticas; estrutura sintática... Não se esqueça de observar todas as escolhas feitas na construção de uma charge.

Para organização desses aspectos, elaborem um quadro no *word*. Em seguida, liste-os levando em consideração a relação entre os modos verbal e não verbal.

### O que devemos levar em conta na análise de uma charge estática?


 ...

 ...

 ...

 ...

 ...

 ...

Uma vez terminada a atividade, um integrante do grupo deverá enviar o arquivo do *word*, contendo o quadro, veja figura 51, para o professor/tutor que elaborará uma lista incluindo os

aspectos apontados por todos os grupos. Essa lista servirá como material de apoio para a leitura de charges.

FIGURA 51 - Tarefa

em consideração a relação entre os modos verbal e não verbal.

**O que devemos levar em conta na análise de uma charge estática?**

<input type="checkbox"/>	...	<input type="checkbox"/>	...
<input type="checkbox"/>	...	<input type="checkbox"/>	...
<input type="checkbox"/>	...	<input type="checkbox"/>	...
<input type="checkbox"/>	...	<input type="checkbox"/>	...

Uma vez terminada a atividade, um integrante do grupo deverá enviar para o professor/tutor o arquivo do word, contendo o quadro. Ele irá elaborar uma lista incluindo os aspectos apontados por todos os grupos. Essa lista servirá como material de apoio para a leitura de charges.

**Status de envio**

Status de envio	Nenhuma tentativa
Status da avaliação	Não há notas

[Adicionar tarefa](#)

Fonte: AVA da língua portuguesa

## Atividade 19: Forum



Para essa atividade, cada um dos grupos formados para a atividade anterior deverá escolher duas charges para produzir uma análise. Para essa análise vocês devem utilizar a lista de aspectos que foram elencados por todos os grupos e organizada pelo professor/tutor. Ela será disponibilizada no **fórum de notícias** localizado abaixo da apresentação do curso. Depois de analisada as charges, postem-nas no fórum específico para essa atividade, a fim de que os colegas possam avaliar e opinar sobre a análise.

Veja na figura 52 essa atividade.

FIGURA 52 - Fórum

**Charge: O humor na construção dos sentidos** Você acessou como Cleverson Alves (sair)

Página inicial ► Cursos ► Miscellaneous ► Curso de leitura de charges ► Aspectos para a compreensão das charges ► Atividade 19 - Fórum Buscar no fórum

Navigation

- Página inicial
- Minha página inicial
- Páginas do site
- Meu perfil
- Curso atual
- Curso de leitura de charges
- Participantes
- Badges
- Curso: Leitura de Charges
- Conhecendo o Moodle
- Leitura in locus
- Condições de produção do gênero
- Elementos constituintes da

Grupos separados: Todos os participantes

Para essa atividade, cada um dos grupos formados para a atividade anterior deverá escolher duas charges para produzir uma análise. Para essa análise vocês devem utilizar a lista de aspectos que foram elencados por todos os grupos e organizada pelo professor/tutor. Ela será disponibilizada no **fórum de notícias** localizado abaixo da apresentação do curso. Depois de analisada as charges, postem-nas neste fórum, a fim de que os colegas possam avaliar e opinar sobre a análise.

A sua participação é muito importante, além de postar a análise feita pelo seu grupo, avalie e opine acerca da análises feitas pelos demais.

[Acrescentar um novo tópico de discussão](#)

Tópico	Autor	Grupo	Comentários	Última mensagem
Analisando as charges estáticas	 Cleverson Alves		0	Cleverson Alves Sáb, 11 Jul 2015, 15:31

Fonte: AVA da língua portuguesa

## Atividade 20: Criando um arquivo de vídeo




Depois de analisadas as charges, chegou o momento de você apresentar seus achados. Ainda em grupos, vocês elaborarão um vídeo para exporem, de maneira oral, a análise de uma das charges que vocês consideraram como sendo a melhor. No vídeo, não haverá necessidade de aparecer a imagem de vocês, apenas o áudio e a imagem da charge analisada. Os vídeos deverão ser postados no fórum destinado para essa atividade. O professor fará uma primeira seção de visualizações desses arquivos, corrigindo-os caso haja inadequações. Quando da versão final, os vídeos deverão ser postados no sítio da escola ou em *blogs* da sala, dando circulação social ao gênero.

FIGURA 53 – Fórum

Depois de analisadas as charges, chegou o momento de você apresentar seus achados. Ainda em grupos, vocês elaborarão um vídeo para exporem, de maneira oral, a análise de uma das charges que vocês consideraram como sendo a melhor. No vídeo, não haverá necessidade de aparecer a imagem de vocês, apenas o áudio e a imagem charge analisada. Os vídeos deverão ser postados no fórum destinado para essa atividade. O professor fará uma primeira seção de visualizações desses arquivos, corrigindo-os caso haja inadequações. Quando da versão final, os vídeos deverão ser postados no sítio da escola ou em *blogs* da sala, dando circulação social ao gênero.

Vocês poderão utilizar o programa de edição de vídeo - Movie Maker -, por ser de fácil manuseio e estar presente na maioria dos computadores. Caso prefiram, poderão utilizar o próprio aparelho celular para gravar o vídeo e editá-lo. Vários celulares já possuem aplicativos para esse fim.

[Acrescentar um novo tópico de discussão](#)

Tópico	Autor	Grupo	Comentários	Última mensagem
Poste aqui o seu vídeo	 Cleverson Alves		0	Cleverson Alves Sáb, 11 Jul 2015, 15:54

Fonte: AVA da língua portuguesa







## Atividade 21: Produzindo uma charge estática

Embora o foco do nosso curso seja a leitura e não a produção. Acreditamos que para fechar o curso seria relevante produzir uma charge utilizando as TIC como ferramenta de apoio. Para essa atividade, iremos retomar tudo o que já aprendemos até agora. Depois de manusear charges em seu meio de circulação; de reconhecer a sua função social; de conhecer seu processo de criação e suas condições de produção; de

FIGURA 55 - MomentCam



Fonte: Aplicativo MomentCam

definí-la; de explorar a intertextualidade, a ironia, a crítica, tão caros para a construção do sentido humorístico do gênero; de listar os aspectos que devem ser levados em consideração para compreender uma charge, chegou a hora de você criar sua própria charge. Como a charge é temporária, você precisará pesquisar sobre um assunto atual, relacionado à política, esporte, aspectos econômicos e sociais, para ser abordado em sua charge.

No seu *smartphone* baixe o aplicativo *MomentCam*, ele será a ferramenta que você irá usar para construir sua charge. Cada aluno deverá produzir uma charge, enviar para o professor por meio da atividade - tarefa e postá-la no *facebook* da escola. Todos os alunos da escola serão convidados a dar a sua opinião sobre a melhor charge,

por meio da ferramenta . A charge que tiver o

maior número de curtidas, na semana da postagem, será a charge premiada. O seu criador terá o seu trabalho destacado no sítio da escola e no *facebook*, com direito a ser parabenizado pelo professor/tutor pelo bom trabalho desempenhado. Além de poder receber vários elogios de toda a galera da escola. Você poderá ficar famoso e muito popular ao se tornar o chargista oficial da escola. Então vamos lá!

## Para saber mais!



O *MomentCam* é um aplicativo, para Android e IOS, em que os usuários podem encaixar seus rostos nas mais desconcertantes situações representadas em forma de caricatura e *gifs*

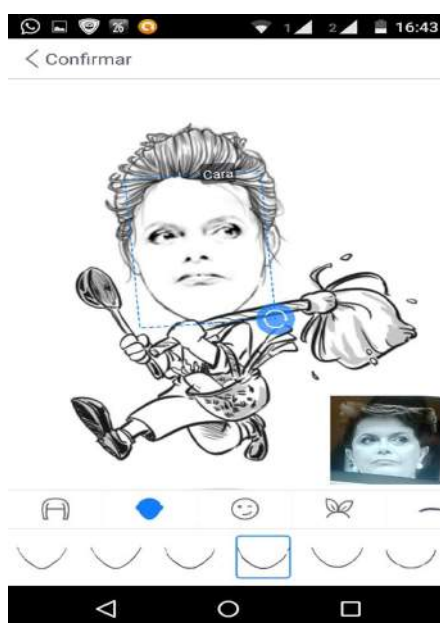
animados. Ao utilizar a câmera do dispositivo, o aplicativo consegue extrair rostos de uma foto e transformá-los em uma simulação de esboços feitos a lápis, que podem inseridos em diversas caricaturas.

Para realizar uma edição é necessário abrir a câmera de seu *smartphone* e tirar uma fotografia de um rosto em *close*. Caso seu aparelho tenha câmera frontal, o programa consegue identificá-la. Assim, ele facilita que seja feita uma foto mais precisa mesmo quando o usuário estiver sozinho. Se você preferir, também é possível tirar uma foto de uma imagem que contenha o rosto de uma pessoa para criar a sua caricatura. Por exemplo, se você quiser criar uma charge de um político ou de um jogador de futebol, basta você tirar a foto de uma imagem que contenha o rosto deles e então selecionar qual caricatura melhor se adequa a temática que você deseja abordar.

Em seguida, o *software* extrai em alguns segundos o rosto presente e carrega todas as opções de edição com muitas caricaturas engraçadas nas quais o rosto pode ser inserido, com diversas opções para homens e mulheres. Ao carregar a foto, você seleciona homem ou mulher para ver as opções de caricaturas para cada um. As possibilidades de edição permitem que sejam adicionados diversos acessórios e também muitas opções de personalização para a estrutura do rosto do desenho escolhido.

Há a disponibilidade de adicionar óculos, tapa-olhos, barba e diferentes tipos de corte de cabelo para deixar o resultado final ainda mais engraçado. Ao todo são mais de 50 tipos de caricaturas feitas para deixar você nas situações mais absurdas (Figura 56).

FIGURA 56 – Caricatura



Fonte: Aplicativo MomentCam

Existem, ainda, diversas caricaturas que te colocam dentro de pinturas famosas, ou como rosto de esculturas conhecidas em todo o mundo. Depois de escolher a caricatura que relaciona ao fato que você pretende abordar, basta selecionar a ferramenta bolhas de texto para criar o seu texto verbal que irá compor a charge (figura 58).

FIGURA 57

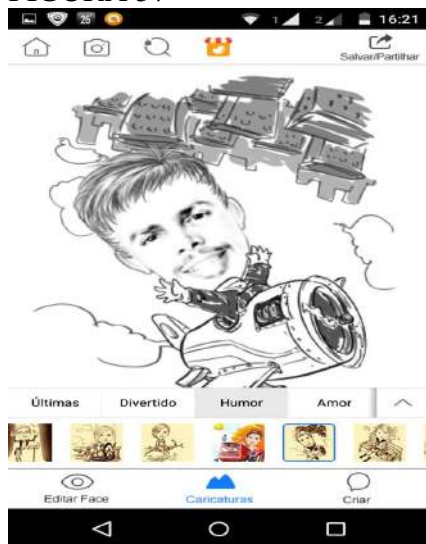


FIGURA 58



Fonte: Aplicativo MomentCam

Para maiores informações acesse: <http://www.techtudo.com.br/tudo-sobre/momentcam.html>.

### Síntese do curso

Neste curso, as atividades estão diretamente relacionadas ao reconhecimento das características temáticas, estruturais e estilísticas do gênero charge, bem como à elaboração de uma lista contendo os aspectos considerados importantes para a análise dos modos que compõem o gênero: verbal, imagético, animado, sonoro. A atividade de criação dos vídeos para as análises e a produção de charges animadas contemplam, especialmente, os objetivos da sequência do curso.

Em outras palavras, ao analisar uma charge, você terá que necessariamente pensar na imbricação dos modos de significação na construção de sentidos, evidenciando, assim, a compreensão do gênero.

### Avaliação

A avaliação será feita ao longo de todo o curso, por meio das atividades que foram propostas. Para isso, o professor/tutor deverá observar todo o processo, no qual estão inseridas as atividades relativas a determinado conteúdo trabalhado, avaliando o desenvolvimento e a sua participação individual ou a participação dentro do seu respectivo grupo de trabalho. O intuito



é constatar se os objetivos propostos foram alcançados. Aspectos sociais, tais como cooperação, respeito, generosidade, disponibilidade, vontade de agregar são também de grande relevância para se conseguir aferir a sua aprendizagem.

### Fórum de avaliação do curso

Agora é hora de você dar a sua opinião sobre o curso.

Comente sobre a plataforma, a organização das atividades, as dificuldades observadas para acesso às atividades ou de resolvê-las;

Pontue, os pontos positivos e negativos que você observou no curso;

Por fim, diga a sua opinião sobre a metodologia empregada. Você acredita que a maneira como o curso foi organizado interferiu de maneira positiva no seu processo de aprendizagem ou foi algo irrelevante?



### Referências do Curso

ARAGÃO, V. P. S. de. **O não-dito construído pelo viés do humor nas charges**. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa). Universidade Federal Fluminense. Niterói, 2007. Disponível em: <[http://www.bdttd.ndc.uff.br/tde\\_arquivos/23/TDE-2007-10-10T143633Z-1046/Publico/Dissert-Veronica%20Aragao.pdf](http://www.bdttd.ndc.uff.br/tde_arquivos/23/TDE-2007-10-10T143633Z-1046/Publico/Dissert-Veronica%20Aragao.pdf)>. Acesso em 15 fev.2014.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BRAIT, B. **Ironia em Perspectiva Polifônica**. Campinas: UNICAMP, 1996.

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

HOUAISS, A; VILLAR, M de S. **Instituto Antônio Houaiss de Lexicografia e Banco de Dados de Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

KOCH, Ingedore G. V. **Introdução à linguística textual**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

LÉVY, Pierre. **A inteligência coletiva; por uma antropologia do ciberespaço**. Trad. Luiz Paulo Rouanet. São Paulo: Edições Loyola, 1998.

MEURER, José Luiz; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée. **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola, 2005.

MORETTI, F. **Qual a diferença dentre charge, cartuns e quadrinho?** [1995]. Disponível em: <[http://www.aleph.com.br/moretti/artigos\\_diferenca.htm](http://www.aleph.com.br/moretti/artigos_diferenca.htm)>, Acesso em 02 mai. 2013.

PEREIRA, T. M. A. **O discurso das charges**: um campo fértil de intertextualidade. In: SILVA, Antonio de Pádua Dias da et al. Ensino de língua: do impresso ao virtual. Campina Grande, PB: EDUEP, 2006.

ROJO, R. Esferas ou campos de atividade humana. In: FRADE, I. C. A. S.; VAL, M. G. C.; BREGUNCI, M. G. C. (org). **Glossário Ceale**: Termos de Alfabetização, Leitura e Escrita para educadores. Belo Horizonte: FAE. 2014. Disponível em: <<http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/esferas-ou-campos-de-atividade-humana>>. Acesso em: 26 de nov. de 2014.

SILVA, M. R; ASEVÊDO, A. T. **Charges virtuais e redes sociais na internet**: acesso e mobilidade. 2010. Junho de 2014. <<http://www.ufpe.br/nehte/simposio/anais/Anais-Hipertexto-2010/Marcelo-Rodrigo-Silva&Flavio-Aurelio-Asevedo.pdf>>

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS: UM OLHAR PARA A PESQUISA

Vários foram os elementos motivadores e impulsionadores, como já explicitados, para esta pesquisa. Dentre eles, está o fato de o quadro da educação no Brasil, com base nos resultados da Prova Brasil/Saeb de 2009 e de 2011, apresentar uma pequena percentagem de alunos no ensino fundamental, da rede de ensino pública, que dominam os conhecimentos, habilidades e competências necessárias, no que tange a leitura, para o seu nível de escolaridade. Esse resultado é preocupante e nos levou a refletir sobre nossas práticas pedagógicas. Tudo isso desencadeou no propósito de despertar o gosto dos discentes para a aprendizagem da leitura com o objetivo de constituir leitores autônomos, reflexivos e críticos. Dessa forma, o desejo de desenvolver uma pesquisa que pudesse trazer contribuições para a prática de outros professores, bem como para a minha própria prática em sala de aula, como também que pudesse melhorar o quadro da educação de nosso país, foi primordial para o desencadeamento deste estudo.

Partindo dos pressupostos apontados pelos documentos oficiais de que devemos tomar o gênero como objeto de ensino, começamos a pensar qual deles poderia despertar o interesse para a leitura e que ao mesmo tempo pudesse desenvolver no aluno habilidades e competências necessárias para essa prática. Nossa inquietação maior surgiu com a percepção, a partir de nossas experiências de mais de dez anos em sala de aula e das observações enquanto professores de LP, de que os adolescentes parecem gostar de ler charges, têm acesso constante a textos desse gênero discursivo, dentro e fora da sala de aula, mas apresentam dificuldades de compreendê-los e de identificar os efeitos de sentido humorístico.

Ao levarmos uma charge para sala de aula para explorar a leitura com os alunos, ou usarmos aquelas, que conforme a pesquisa desenvolvida por Ottoni (2007) raramente aparecem nos LDLP, observamos que quando questionado sobre o humor no texto, alguns alunos não conseguem percebê-lo. Isso acontece, por exemplo, pelo fato de não encontrarem graça ou de o texto não levá-los ao riso. Surgiu-nos o questionamento sobre o porquê de alguns dos alunos do 9º ano do ensino fundamental não conseguirem entender o efeito humorístico em charges, o que significa não compreender a própria charge. Essa dúvida nos induziu a tomar o gênero charge como objeto de estudo.

Esse gênero nos chamou a atenção, ainda, pelo fato de cogitar de maneira sintética um grande número de informações que exigem do leitor um conhecimento de mundo amplo e contextualizado para construção de sentidos em determinada temporalidade. E principalmente, pelo fato, em potencial, de poder desenvolver em seu leitor a criticidade. A

nosso ver, um cidadão potencialmente mais crítico tem condições de exercer de forma mais ativa a sua cidadania.

Tendo em vista a potencialidade desse gênero, as charges estão sendo cada vez mais exploradas pelos professores em suas avaliações, não só de LP, como também, de outras áreas. Elas estão presentes, também, nas avaliações externas e internas do governo, bem como no ENEM, como pôde ser comprovado na introdução desta dissertação, em que apresentamos dados estatísticos que ilustraram a inclusão de exemplares do gênero nesse exame. O resultado apontou que nas provas do ENEM aplicadas nos últimos três anos, a charge foi incluída em pelo menos 10 questões.

Isso nos levou a acreditar que a prática de leitura desse gênero pudesse contribuir com o processo de formação e de letramento do aluno, ou seja, ela pode levar o aluno leitor ao desenvolvimento de habilidades de leitura que, certamente, lhe propiciarão uma melhor compreensão e domínio de outros gêneros que circulam em nossa sociedade.

Então, tivemos a ideia de desenvolver esta pesquisa de cunho qualitativo, como pôde ser visto no capítulo 2, visando observar *in loco* a prática de leitura de textos do gênero charge presentes em outra fonte de recurso pedagógico, disponível para que o professor pudesse utilizar e aplicar em sala de aula, diferente do livro didático. Nesse capítulo, apresentamos, fundamentalmente, alguns aspectos concernentes ao tipo de pesquisa que realizamos, aos procedimentos metodológicos adotados para a coleta e a análise dos dados. Nele, fizemos um delineamento do contexto da pesquisa, dos primeiros passos, dos demais passos trilhados, dos participantes, dos instrumentos de coletas de dados e da metodologia para a análise dos dados. Intentamos organizá-lo para que os possíveis leitores desta dissertação pudessem vivenciar cada etapa da pesquisa.

Para atender aos objetivos da pesquisa e para responder às questões norteadoras apresentadas na introdução, procuramos no capítulo 3, fazer um panorama do surgimento da disciplina LP no Brasil às contribuições da LT para o seu ensino e articulamos também sobre a concepção de texto e de leitura que adotamos em nosso estudo. Nele, traçamos um cenário da LP no Brasil iniciando pela chegada dos colonizadores, a sua constituição como língua oficial do país e o marco inicial do ensino oficial de LP como disciplina autônoma. Expusemos a perspectiva teórica da LT, discutimos a concepção de texto e a concepção de Leitura que tomamos como referência.

Nesse capítulo, articulamos também sobre as mudanças em relação ao ensino de LP, a partir da década de 1990, com a chegada dos documentos oficiais norteadores PCN e CBC e, conforme suas orientações, discutimos a importância de inserir as TIC ao ensino. Discorremos

ainda, sobre os desafios enfrentados e os caminhos a serem trilhados para o ensino da LP. Apresentamos o que se tornou os parâmetros nacionais para o ensino de LP – PCN. Tratamos sobre os conteúdos básicos comuns que norteiam o ensino de LP em Minas Gerais – CBC. Discutimos sobre o ensino de LP voltado para as práticas sociais. Afirmamos a importância de se integrar as TIC ao ensino de LP e, por fim, apresentamos o ambiente virtual *moodle* como sendo um conjunto de ferramentas possíveis para o ensino de leitura do gênero charge.

Ainda no capítulo 3, enfatizamos a necessidade de se assumir os gêneros como ponto de partida para o ensino da LP. Buscamos articular um campo teórico no qual se inserem, especialmente, a concepção de gênero de Bakhtin e um estudo sobre os gêneros do humor. Nele, apontamos o conceito e a concepção de gênero adotada em nossa pesquisa. Na sequência tecemos considerações sobre os gêneros do humor, em específico sobre o gênero charge, sua origem, esfera social, características composicionais, temática abordada.

No capítulo 4, apresentamos o Portal do Professor, a análise do *corpus* da pesquisa, aplicação da sugestão de aulas do Portal e os resultados. O objetivo foi analisar uma sugestão de aulas, para as séries finais do ensino fundamental, que abordasse o gênero discursivo charge, disponíveis no PP-MEC e investigar se as atividades presentes nessa sugestão tomavam o gênero como objeto de ensino, se levavam em conta a atuação conjunta dos modos verbais e não verbais na construção de sentidos, se exploravam a ironia e a crítica presentes no gênero.

Ainda no capítulo 4, discorremos sobre aplicação das sugestões de aula. O escopo dessa aplicação foi investigar se os alunos colaboradores da pesquisa compreendiam as charges presentes nas sugestões de aulas propostas no Portal. Na sequência, discutimos os resultados obtidos por meio da análise dos dados. E, por fim, fizemos uma reflexão sobre a análise e a aplicação da sugestão, por meio da qual observamos alguns pontos positivos, tais como: a) o gênero é tomado como objeto de ensino; b) as atividades levam em conta o verbal e o não verbal na construção do efeito de sentido; c) as atividades levam os alunos a compreenderem parcialmente as charges presentes na sugestão de aulas; e d) a maioria das questões apresentam mais resultados contemplando parcialmente a resposta, do que resultados com respostas totalmente inadequadas. Consideramos importante ressaltar que em um universo de 34 questões apenas duas delas ficaram sem respostas e, mesmo assim, foram poucos os alunos que não as responderam. Levando em consideração o contexto atual de desmotivação por parte dos alunos, esse resultado comprova um ótimo envolvimento dos respondentes. Por outro lado, percebemos algumas lacunas ao analisarmos a aula e, como consequência, alguns resultados da aplicação, também, não foram satisfatórios.

Tudo isso, nos levou a responder as questões de pesquisa, as quais retomamos aqui: As propostas de aulas do Portal do Professor colaboram para a compreensão, por parte dos alunos, do gênero charge? Se não, como seria uma proposta de leitura que permita ao aluno compreender o efeito de sentido humorístico e entender a charge?

Os resultados da análise da sugestão de aulas e da sua aplicação nos levaram a confirmar nossa hipótese de que uma parte dos colaboradores não conseguiria compreender a charge e perceber o efeito de sentido humorístico nesse texto, na maioria das vezes, por não partilhar o conhecimento do assunto tematizado no GDC, por não perceber o gatilho no texto, ou seja, o elemento desencadeador do humor, porque o texto não gerou nele o riso e por não ter conseguido, em alguns casos, relacionar os modos de significação, conjugados na materialidade textual, e esta ao contexto sócio-histórico e ideológico de produção.

A partir da nossa análise, verificamos que o resultado da aplicação da sugestão de aulas do Portal não foi satisfatório, apenas 27,25% de respostas foram consideradas adequadas. Notamos dificuldade dos alunos para a compreensão das charges presentes na sugestão de aulas do Portal. Então, constatamos a necessidade de se criar uma proposta de atividades que pudesse auxiliar alunos no processo de compreensão desse gênero e professores no trabalho com as charges.

Por esse motivo, no capítulo 5, apresentamos um curso de leitura de charges, criado por nós, no ambiente virtual *Moodle*, o qual pode: a) ajudar a minimizar as dificuldades de compreensão da charge por parte dos alunos, ao integrar as TIC no ensino de LP; b) auxiliar professores no trabalho com esse gênero do humor; e c) preencher algumas das lacunas percebidas na análise da sugestão de aulas e em sua aplicação. Mostramos, então, como seria, a nosso ver, uma proposta de leitura, sem a pretensão de apresentar um manual, que permitisse ao aluno compreender o efeito de sentido humorístico e entender a charge, ao apresentamos o curso de leitura de charges, resultado final de toda a nossa investigação.

É importante ressaltarmos que, assim como toda pesquisa, não tivemos a intenção de exaurir todas as possibilidades do que há para ser dito sobre o estudo do gênero do discurso e principalmente sobre a charge. Estamos cientes de que abordamos aqui apenas uma parcela do que poderia ser dito; destacamos a partir dos dados apenas uma parte do que poderia ter sido explorado, e certamente deixamos de focar outras questões interessantes que poderiam ter sido tocadas. Estamos certos de que deixamos, também, de considerar em nosso curso de leitura de charges, elementos importantes para a construção de sentidos do texto. Portanto, há lacunas a serem preenchidas por novas pesquisas que poderão ser desenvolvidas a partir desta.

No entanto, acreditamos também, que a seleção teórica e a maneira como organizamos essa dissertação constituiu em um conjunto de caminhos importantes para que alcançássemos o resultado final que propusemos. O estudo teórico foi fundamental para que pudéssemos refletir sobre nossa prática pedagógica e a partir dele perceber a importância de: a) se tomar o GDC como objeto de estudo; b) se ter com clareza qual abordagem de gênero a que se filia e de qual concepção de gênero pretende adotar; c) se levar em conta os elementos constitutivos do gênero (BAKHTIN, 1997); d) se considerar as condições de produções do gênero; e) se levar em consideração o imbricamento dos modos de significação que constituem o gênero e principalmente; e f) se trabalhar com o gênero em seu *locus* real de circulação. Tudo isso é fundamental para que se tenha realmente subsídios para um trabalho consciente dos gêneros como objeto de ensino.

É necessário deixar claro que não tivemos o objetivo de reduzir o ensino de LP e o trabalho com gêneros apenas ao estudo da charge. Mas, que temos a concepção de que a partir dele formaremos leitores e cidadãos mais críticos e reflexíveis. E, ainda, que temos ciência de que o ideal seria que tivéssemos aplicado a proposta para analisá-la no sentido de verificar a aplicabilidade, a aceitação por parte dos alunos, as potencialidades, os resultados do processo de ensino aprendizagem e as possíveis falhas. Contudo, a demanda de exigências desse Programa de Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS, que determinava a necessidade de estivéssemos em efetivo exercício em sala de aula e o atraso na aprovação e liberação do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisas – CEP, dessa Universidade, nos impediu de colocá-lo em prática. No entanto, nós nos comprometemos a aplicar a proposta, em outra oportunidade e apresentar os resultados por meio de um artigo ou de outro trabalho acadêmico científico.

Ao ler esta dissertação pode-se perceber que não objetivamos em nenhum momento apresentar um manual pronto e acabado de como trabalhar com o gênero charge no ensino de LP. Pelo contrário, o que tentamos fazer foi apresentar caminhos que pudessem ser trilhados para o trabalho com esse gênero na perspectiva bakhtiniana. Neles, pensamos ter compreendido, não em sua totalidade, mas de maneira suficiente, como devemos desenvolver um trabalho com esse instigante gênero do humor. Gostaríamos de aproveitar para dizer que é de fundamental importância atentar-se para a seleção dos textos que se pretende trabalhar, não podemos esquecer que a charge é um gênero temporal e, conforme pudemos confirmar nos resultados da aplicação da aula, se não houver, por parte dos alunos/leitores, a partilha das informações veiculadas no texto, não haverá a sua compreensão. Por esse motivo, recomendamos na aplicação tanto das aulas do Portal, como desta proposta, que o professor

deve, antes, analisar a pertinência das charges que compõem as atividades. Queremos, ainda, ressaltar a importância de se integrar as TIC ao ensino, não somente da charge, como também no ensino de outros gêneros, principalmente os gêneros multimodais, por acreditarmos que as mídias podem colaborar com o trabalho de diferentes semioses. Além de acreditarmos que elas podem despertar no aluno, nativo digital, o interesse pela participação e interação nas atividades propostas.

A nossa percepção de que o processo educacional vem tomando diferentes desenhos em seu modo de difundir conhecimentos e de que as metodologias tradicionais estão sendo substituídas, em função das novas tecnologias, nos fez refletir sobre nossas práticas causando-nos uma inquietação. Percebemos no *Moodle* a possibilidade de inovar o ensino de LP, indo além da sala de aula física, com a finalidade multiletrar nosso aluno. O multiletramento é uma das exigências do mundo globalizado e é um dos principais objetivos do próprio PROFLETRAS. Pensamos nas diversas possibilidades que o AVA poderia nos propiciar para criar um curso de leitura de charges como sendo uma proposta aberta e contínua que permitisse através dos diversos meios de comunicação e mídias interativas uma via inovadora de reflexão e construção do conhecimento e que, ao mesmo tempo, pudesse trazer o aluno para o mundo virtual que parece tanto agradá-lo.

Pelo que foi evidenciado, consideramos que este estudo representa um avanço teórico e metodológico por diversos motivos, dentre eles: a) a pesquisa amplia ainda mais, dentro do espaço escolar, a divulgação dos gêneros do discurso como objeto de ensino; b) retoma a importância da LT para o trabalho com o texto; c) aponta uma discussão sobre assuntos importantes relacionados ao ensino de leitura, tais como a multimodalidade e o letramento como prática social; d) apresenta um panorama acerca do ensino de LP; e) cumpre, conforme orientação dos PCN, a integração das TIC ao ensino; f) traz a possibilidade e inspiração para se utilizar um AVA para o ensino de LP; g) apresenta uma proposta metodológica para abordagem do humor que pode colaborar para a prática social de leitura crítica, não só da charge mais de outros gêneros que circulam na sociedade; e além disso h) podemos afirmar que todo esse estudo provocou mudanças substanciais em nossa prática em sala.

O próximo passo agora será aplicá-la e apresentar os resultados para além da nossa sala de aula, para que esta proposta possa constituir em uma reflexão sobre o trabalho com o gênero charge e em um subsídio para outros professores, autores de material didático e pesquisadores da linguagem e da educação, etc.

Acreditamos que, essa proposta poderá inspirar outros professores a utilizarem a plataforma de *e-learning moodle* como uma ferramenta possível para auxiliá-los em



atividades básicas e complementares para o ensino de suas disciplinas. E, que, ela servirá ainda de acordo com a adequação de cada realidade como sugestão para ser colocada em prática funcionando como um subsídio para outros educadores.

Para finalizar, desejamos, ainda aqui nestas considerações finais, dizer que somos provas de que o Mestrado Profissional em Letras veio para somar e para transformar nossas vidas enquanto educadores. Desenvolver esta pesquisa foi muito além de simplesmente construir um trabalho de conclusão de curso. O PROFLETRAS nos propiciou oportunidades ímpares e (re)pensar o ensino de LP, por meio de uma rica e extensa bibliografia que visava aprofundar os nossos conhecimentos e refletir sobre nossa prática pedagógica. Esse foi o grande diferencial desse Mestrado.

Preocupava-nos não apenas o desdobramento de uma pesquisa teórica, mais a sua aplicabilidade no cotidiano da sala de aula. Por essa razão, a exigência de apresentar ao fim do percurso uma proposta pedagógica/material didático a luz da teoria. As leituras feitas, em todas as aulas do mestrado, e as atividades práticas desenvolvidas nos instrumentalizaram no sentido de subsidiar o trabalho de um professor crítico e responsável, voltado para a inovação e para a reflexão acerca de questões relevantes sobre diferentes usos da linguagem presentes em nossa contemporaneidade.

Sair da posição de professor para assumir a de um professor pesquisador nos trouxe significados muito importantes, dentre os quais podemos destacar: a sensação de aplicarmos uma sugestão de aula não pelo simples fato de aplicá-la, mas de analisar os resultados; a ideia de irmos além do posicionamento de quem pega uma proposta pronta, em um recurso didático como o livro ou como o Portal do Professor, para produzir um material para nós mesmos e para outros professores; o prazer de ter subsídios para, selecionar, analisar, aplicar e construir propostas inovadoras para o ensino; a possibilidade de cooperar com os estudos linguísticos e principalmente: contribuir com o crescimento e desenvolvimento dos nossos alunos.

Aproveito o ensejo para destacar o incansável trabalho e parceria da minha orientadora para que pudéssemos concretizar juntos este sonho.

## REFERÊNCIAS

- ARAGÃO, V. P. S. de. **O não-dito construído pelo viés do humor nas charges**. 2007. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2007. Disponível em: <[http://www.bdttd.ndc.uff.br/tde\\_arquivos/23/TDE-2007-10-10T143633Z-1046/Publico/Dissert-Veronica%20Aragao.pdf](http://www.bdttd.ndc.uff.br/tde_arquivos/23/TDE-2007-10-10T143633Z-1046/Publico/Dissert-Veronica%20Aragao.pdf)>. Acesso em: 15 fev.2014.
- ARAÚJO, B. L. D. O humor na educação. **Revista Eletrônica Espaço Acadêmico**, Maringá, v. 80, p. 66-80, 2006.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BALDISSERA, A. Pesquisa-ação: uma metodologia do “conhecer” e do “agir” coletivo. **Sociedade em debate**, Pelotas, v. 7, n. 2, p. 5-25, 2001. Disponível em: <<http://www.rle.ucpel.tche.br/index.php/rSd/article/view/570>> Acesso em: 23 jul. 2014.
- BARONAS, R. L. Efeito de sentido de pertencimento à análise de discurso. In: SEMINÁRIO DE ESTUDOS EM ANÁLISE DO DISCURSO, 2., 2005, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: Ed. UFRS, 2005. p. 1-14. Simpósio 3. Disponível em: <<https://docs.google.com/viewer?url=http%3A%2F%2Fwww.ufrgs.br%2Fanalisedodiscurso%2Fanaisdosead%2F2SEAD%2FSIMPOSIOS%2FRobertoLeiserBaronas.pdf>>. Acesso em: 3 abr. 2014.
- BARRETO, R.; GUIMARÃES, G. Questões de leitura na contemporaneidade. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 19, p. 235-253, 2012.
- BEAUGRANDE, R.-A. Linguística textual: para novas margens? **Revista de Estudos da Linguagem**, Belo Horizonte, v. 10, n. 1, p. 43-60, jan./jun. 2002. Disponível em: <<http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/relin/article/download/2331/2280>>. Acesso em: 12 fev. 2015.
- BENTES, A. C.; RAMOS, P.; ALVES FILHO, F. Enfrentando desafios no campo dos estudos do texto. In: BENTES, A. C.; LEITE, M. Q. (Org.). **Linguística de texto e análise da conversação: panorama das pesquisas no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 389-428.
- BIELSCHOWSKY, C. E.; PRATA, C. L. **Portal Educacional do Professor do Brasil**. 2010. Disponível em: <<https://docs.google.com/viewer?url=http%3A%2F%2Fportalprofessor.mec.gov.br%2Fstorage%2Fmateriais%2F0000013441.pdf>>. Acesso em: 16 mar. 2013.
- BONINI, A. Metodologias do ensino de produção textual: a perspectiva da enunciação e o papel da psicolinguística. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 20, n. 1, p. 23-47, jan./jun. 2002. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/10366/9634>>. Acesso em: 5 mar. 2015.
- BRAIT, B. **Ironia em perspectiva polifônica**. Campinas, SP: Ed. Unicamp, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa**. Brasília, DF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **INEP. ENEM**: documento básico. Brasília, DF, 2000a.

BRASIL. Ministério da Educação. **INEP**: Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM: documento básico. Brasília, DF, 1999a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portal do professor**. Brasília, DF, 2008. Disponível em: <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/index.html>>. Acesso em: 20 ago. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Prova Brasil**: apresentação. Brasília, DF, 2013. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=210&Itemid=324](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=210&Itemid=324)>. Acesso em: 3 out. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Prova Brasil**: resultados. Brasília, DF, 2011a. Disponível em: <<http://sistemasprovabrazil2.inep.gov.br>>. Acesso em: 3 out. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **SAEB**. Brasília, DF, 2011b. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/saeb/aneb-e-anresc>>. Acesso em: 3 out. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Orientações curriculares nacionais para o ensino médio**. Brasília, DF, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: 3º e 4º ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília, DF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio. Área de linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília, DF, 1999b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília, DF, 2000b.

CAVALCANTE, M. M.; CUSTÓDIO FILHO, V. Revisitando o estatuto do texto. **Revista do Gelne**, Fortaleza, v. 12, n. 2, p. 56-71, 2010.

CAVALCANTI, M. C. C. Charge: intertextualidade e humor. **Revista Virtual de Letras**, Jataí, v. 4, n. 2, p. 73-88, ago./dez. 2012.

CRYSTAL, D. **A dictionary of linguistics and phonetics**. 2. ed. Oxford: Blackwell, 1985.

DIONISIO, A. P. Gêneros multimodais e multiletramento. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Org.). **Gêneros textuais reflexões e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006. p. 131-144.

DIONISIO, A. P. Gêneros textuais e multimodalidade. In: KARWOSKI, A.; GAYDECKZA, B.; BRITO, K. (Org.). **Gêneros textuais**: reflexões e ensino. São Paulo: Parábola, 2011. p. 137-151.

DIONISIO, A. P.; VASCONCELOS, L. **Genres and Multimedia Learning**: some theoretical and methodological reflections on pedagogical application. Recife, 2010. Manuscrito.

DIONISIO, A. P.; VASCONCELOS, L. J.; SOUZA, M. M. de. **Multimodalidades e leituras**: funcionamento cognitivo, recursos semióticos, convenções visuais. Recife: Pipa Comunicação, 2014. p. 41-77. Disponível em: <<http://pibidletras.com.br/serie-experimentando-teorias/ET1-Multimodalidades-e-Leituras.pdf>> Acesso em: 31 maio 2014.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização: Roxane Rojo; Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

FERREIRA, M. R. F. Editorial animado na internet: visão crítica das notícias através do site charges.com.br. **Diálogo e Interação**, Cornélio Procópio, v. 2, 2009. Disponível em: <[www.faccrei.edu.br/files/revista/anexo/32/diartigos34.pdf](http://www.faccrei.edu.br/files/revista/anexo/32/diartigos34.pdf)>. Acesso em: 5 abr. 2014.

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

KLEIMAN, A. Ação e mudança na sala de aula: uma pesquisa sobre letramento e interação. In: ROJO, R. (Org.). **Alfabetização e letramento**: perspectivas linguísticas. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998. p. 173-203.

KLEIMAN, A. O conhecimento prévio da leitura. In: \_\_\_\_\_. **Texto e leitor**: aspectos cognitivos da leitura. 11. ed. Campinas, SP: Pontes, 2008. p. 13-27.

KLEIMAN, A. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 32, n. 53, p. 1-25, dez. 2007. Disponível em: <<http://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/viewFile/242/196>>. Acesso em: 10 jul. 2013.

KLEIMAN, A. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. (Org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995. p. 15-61.

KLEIMAN, A. **Preciso “ensinar” o letramento?** Não basta ensinar a ler e escrever? [S.l.]: Cefiel: Unicamp: MEC, 2005. Disponível em: <[http://www.iel.unicamp.br/cefiel/alfalettras/biblioteca\\_professor/arquivos/5710.pdf](http://www.iel.unicamp.br/cefiel/alfalettras/biblioteca_professor/arquivos/5710.pdf)>. Acesso em: 10 jul. 2014.

KLEIMAN, A. **Texto e leitor**: aspectos cognitivos da linguagem. 5. ed. Campinas, SP: Pontes, 1997.

KOCH, I. G. V. **A coesão textual**. 17. ed. São Paulo: Contexto, 2002a.

KOCH, I. G. V. **Desvendando os segredos do texto**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

- KOCH, I. G. V. **A inter-ação pela linguagem**. 9. ed. São Paulo: Contexto, 2004a.
- KOCH, I. G. V. **Introdução à linguística textual**. São Paulo: Martins Fontes, 2004b.
- KOCH, I. G. V. **Introdução à linguística textual**. São Paulo: Martins Fontes, 2006a.
- KOCH, I. G. V. **Linguística textual**: retrospecto e perspectivas. São Paulo: Alfa, 1997.
- KOCH, I. G. V. Linguística textual: um balanço e perspectivas. In: TRAVAGLIA, L. C. (Org.). **Encontro na linguagem**: estudos linguísticos e literários. Uberlândia: Edufu, 2006b. p. 25-50.
- KOCH, I. G. V. Linguística textual hoje: questões e perspectivas. In: ENCONTRO DO GELCO, 2., 2004, Goiânia. **Atas...** Brasília, DF: Ed. UnB, 2004c. v. 1, p. 21-33.
- KOCH, I. G. V. Parâmetros curriculares nacionais, linguística textual e ensino de línguas. **Revista do GELNE**, Fortaleza, v. 4, n. 1, p. 1-12, 2002b. Disponível em: [http://www.gelne.ufc.br/revista\\_ano4\\_no1\\_02.pdf](http://www.gelne.ufc.br/revista_ano4_no1_02.pdf). Acesso em: 5 abr. 2014.
- KOCH, I. G. V. **O texto e a construção dos sentidos**. São Paulo: Contexto, 2005.
- KOCH, I. V.; TRAVAGLIA, L. C. **A coerência textual**. 16. ed. São Paulo: Contexto, 2004.
- KRESS, G. R.; van LEEUWEN, T. **Multimodal discourse**: The modes and media of contemporary communication. London: Arnold, 2001.
- KRESS, G. R.; van LEEUWEN, T. **Reading Images**: a Grammar of Visual Design. London: Routledge, 2006.
- LEFFA, V. J. Interpretar não é compreender: um estudo preliminar sobre a interpretação de texto. In: LEFFA, V. J.; ERNST, A. (Org.). **Linguagens**: metodologia de ensino e pesquisa. Pelotas: Educat, 2012. p. 253-269.
- LEFFA, V. J. Perspectivas no estudo da leitura: texto, leitor e interação social. In: LEFFA, V. J.; PEREIRA, A. E. (Org.). **O ensino da leitura e produção textual**: alternativas de renovação. Pelotas, RS: Educat: 1999. p. 13-37.
- LÉVY, P. **A inteligência coletiva**; por uma antropologia do ciberespaço. Trad. Luiz Paulo Rouanet. São Paulo: Edições Loyola, 1998.
- LÉVY, P. **O que é virtual**. Trad. Paulo Neves. São Paulo: Ed. 34, 1996.
- LIMA, J. S. **A construção do processo de recategorização no gênero charge**: um estudo à luz da perspectiva sócio cognitiva. 2013. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2013.
- MAGALHÃES, A. P. **Sentido, história e memória em charges eletrônicas do governo Lula**: os domínios do interdiscurso. 2006. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2006.

MAGALHÃES, H. M. G. Aprendendo com humor: o gênero humor e o subgênero humor negro. In: CÍRCULO DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS DO SUL – CELSUL, 8., 2008, Porto Alegre. **Anais eletrônicos...** Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2008. Disponível em: <[www.celsul.org.br/Encontros/08/aprendendo\\_com\\_humor.pdf](http://www.celsul.org.br/Encontros/08/aprendendo_com_humor.pdf)>. Acesso em: 15 mar. 2014.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Â. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org.). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 19-36.

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

MAROUN, C. R. G. B. **A multimodalidade textual no livro didático de português**. 2006. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2006.

MATTOS E SILVA, R. V. Diversidade linguística brasileira e ensino de português. Proposições comentadas. In: \_\_\_\_\_. **“O português são dois...”** Novas fronteiras, velhos problemas. São Paulo: Parábola Editorial, 2004. p. 63-78.

MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Org.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola, 2005.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. **Avaliar para aprender**. Belo Horizonte, 2013a. Disponível em: <[http://paee.institutoavaliar.org.br/sistema\\_ava\\_v2/default.aspx?id\\_objeto=23967&id\\_pai=23967&area=ARE](http://paee.institutoavaliar.org.br/sistema_ava_v2/default.aspx?id_objeto=23967&id_pai=23967&area=ARE)>. Acesso em: 4 out. 2013.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. **Conteúdo básico comum: proposta curricular de português / educação básica**. Belo Horizonte, 2005.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. **Resultados de sua escola no SIMAVE**. Belo Horizonte, 2013b. Disponível em: <<http://www.educacao.mg.gov.br/component/gmg/page/15115-simave>>

MOLICA, M. C. et al. O letramento de sujeitos típicos e atípicos. In: PALOMANES, R.; BRAVIN, A. M. (Org.). **Práticas de ensino de português**. São Paulo: Contexto, 2013. p. 211-239.

MORAES, F. W. B.; SOUZA, V. V. S. **Introdução à educação a distância**. Uberlândia, MG: Universidade Federal de Uberlândia, Universidade Aberta do Brasil, Instituto de Letras e Linguística, Centro de Educação a Distância, 2011. (Coleção Letras a Distância).

MORETTI, F. **Qual a diferença dentre charge, cartuns e quadrinho?** [1995]. Disponível em: <[http://www.aleph.com.br/moretti/artigos\\_diferenca.htm](http://www.aleph.com.br/moretti/artigos_diferenca.htm)>. Acesso em: 2 maio 2013.

NAKAMURA, R. **Moodle: como criar um curso usando a plataforma de ensino à distância**. São Paulo: Farol do Forte, 2008.

NERY, J. E. **Charge e caricatura na construção de imagens públicas**. Tese (Doutorado em Comunicação e Semiótica) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São

Paulo, 1998.

NÓBREGA, V. R. Linguagem imagética e o empoderamento do sujeito-leitor: relato de uma experiência. **Revista Digital da SEE da Paraíba**, João Pessoa, v. 1, n. 1, 2014. Disponível em: <<http://www.sec.pb.gov.br/revista/index.php/compartilhandosaberes/article/view/15>>. Acesso em: 20 fev. 2015.

OLIVEIRA, L. G. **Leitura e produção de charges**. 2010. Disponível em: <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=25116>>. Acesso em: 20 ago. 2013.

OLIVEIRA, M. S. **Produção escrita e ensino: o texto como uma instância multimodal**. 2005. Disponível em: <[http://www.letramento.iel.unicamp.br/publicacoes/artigos/Retextualizacao\\_e\\_ensino\\_SocorroOliveira.pdf](http://www.letramento.iel.unicamp.br/publicacoes/artigos/Retextualizacao_e_ensino_SocorroOliveira.pdf)>. Acesso em: 3 out. 2013.

ORLANDI, E. P. **Discurso e leitura**. São Paulo: Cortez: Ed. Unicamp, 1988.

OTTONI, M. A. R. Os gêneros do humor em livros didáticos de língua portuguesa utilizados no Brasil e em Portugal. In: ENCONTRO DO CÍRCULO DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS DO SUL, 9., 2010, Palhoça, SC. **Anais...** Palhoça: Ed. da Unisul, 2010. p. 1-11. Disponível em: <<http://www.celsul.org.br/Encontros/09/artigos/Maria%20Ottoni.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2013.

OTTONI, M. A. R. **Os gêneros do humor no ensino de língua portuguesa: uma abordagem discursiva crítica**. 2007. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2007.

OTTONI, M. A. R. et al. A presença e a abordagem de gêneros multimodais em livros didáticos de língua portuguesa do ensino médio. **Polifonia**, Cuiabá, v. 17, n. 21, p. 101-132, 2010.

PEREIRA, T. M. A. O discurso das charges: um campo fértil de intertextualidade. In: SILVA, A. de P. D. da et al. **Ensino de língua: do impresso ao virtual**. Campina Grande, PB: EDUEP, 2006.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Ates Médicas Sul, 1999.

POSSENTI, S. **Humor, língua e discurso**. São Paulo: Contexto, 2013.

PRENSKY, M. Digital natives, digital immigrants. **On the Horizon**, [s.l.], v. 9, n. 5, p. 1-6, 2001.

RASKIN, V. **Semantic mechanisms of humor**. Dordrecht: D. Reidel Publishing Company, 1985.

RAZZINI, M. de P. G. **Práticas de leitura e memória escolar**. 2002. Disponível em: <<http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe2/pdfs/Tema3/0303.pdf>>. Acesso em: 5 mar. 2015.



REIS, S. L.; BIDARRA, J. Gênero charge: construção de significados a partir de uma perspectiva interdisciplinar e dinâmica. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 38, n. 64, p. 150-168, 2013. Disponível em: <<http://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/3409>>. Acesso em: 30 abr. 2014.

RIBEIRO, P. B. Funcionamento do gênero do discurso. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 1, n. 3, p. 54-67, 1. sem. 2010. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/viewFile/3370/2240>>. Acesso em: 2 dez. 2014.

ROJO, R. H. R. **De a virada comunicativa ou pragmática (dos anos 60 aos anos 90)**: Tema 2. Campinas, SP: REDEFOR-LP/UNICAMP, 2011. Conteúdo AVA da disciplina LP001-História da disciplina de Língua Portuguesa no Brasil. Disponível em: <<https://autoria.ggte.unicamp.br/unicampredefor/pages/public/main.jsf?hash=nzqexqExC2W2FINb54Qd8w%3D%3D>>. Acesso em: 9 out. 2014.

ROJO, R. H. R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROJO, R. H. R. Pedagogia dos multiletramentos. In: ROJO, R.; MOURA, E. (Org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012. p. 11-31.

SILVA, J. R. F. **O espaço geográfico expresso nas histórias em quadrinhos**: uma experiência com Chico Bento. 2004. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Estadual de São Paulo, Presidente Prudente, SP, 2004.

SILVA, M. R.; ASEVÊDO, A. T. **Charges virtuais e redes sociais na internet**: acesso e mobilidade. 2010. Disponível em: <<http://www.ufpe.br/nehte/simposio/anais/Anais-Hipertexto-2010/Marcelo-Rodrigo-Silva&Flavio-Aurelio-Asevedo.pdf>>. Acesso em: 9 jun. 2014.

SILVA, W. B. **A referenciação em textos verbo-imagéticos**. 2014. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2014.

SIMÕES, A. C. **A configuração de gêneros multimodais**: um estudo sobre a relação gênero-suporte nos gêneros discursivos tira cômica, cartum, charge e caricatura. 2010. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2010. Disponível em: <<http://www.novoscursos.ufv.br/posgrad/ufv/posletras/www/wp-content/uploads/2012/02/Disserta%C3%A7%C3%A3o-Alex-Caldas.pdf>>. Acesso em: 30 jan. 2014.

SOARES, L. S. P. **O leitor e o sentido do texto**: o uso de estratégias de raciocínio. 2005. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2005.

SOARES, M. Concepções de linguagem e o ensino de língua portuguesa. In: BASTOS, N. (Org.). **Língua portuguesa**: história, perspectivas, ensino. São Paulo: EDUC, 1998. p. 53-60.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.



- SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 25, p. 5-17, jan./abr. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>>. Acesso em: 30 abr. 2014.
- SOUZA, H. V. A. **A charge virtual e a construção de identidades**. 2007. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2007.
- STREET, B. Eventos de letramento e práticas de letramento: teoria e prática nos novos estudos do letramento. In: MAGALHÃES, I. (Org.). **Discursos e práticas de letramento**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012. p. 69-92.
- STREET, B. **Social Literacies: Critical Approaches to Literacy Development, Ethnography and Education**. London: Longman, 1995.
- TEODORO, G. L. M.; ROCHA, L. C. D. **Moodle: manual do professor**. Belo Horizonte: UFMG, 2007.
- TFOUNI, L.V. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1995.
- THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 11. ed. São Paul : Cortez, 2002.
- TRAVAGLIA, L. C. Uma introdução ao estudo do humor pela linguística. **DELTA: Revista de Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, São Paulo, v. 6, n. 1, p. 55-82, 1990.
- VALOURA, L. C. **Paulo Freire, o educador brasileiro autor do termo empoderamento, em seu sentido transformador**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2006. Disponível em: <[http://tupi.fisica.ufmg.br/michel/docs/Artigos\\_e\\_textos/Comportamento\\_organizacional/empowerment\\_por\\_paulo\\_freire.pdf](http://tupi.fisica.ufmg.br/michel/docs/Artigos_e_textos/Comportamento_organizacional/empowerment_por_paulo_freire.pdf)>. Acesso em: 2 jun. 2013.
- VASCONCELOS, D. C. B. de. **A charge na televisão: adaptações, características e função**. **Temática**, João Pessoa, v. 5, 2009. Disponível em: <[www.insite.pro.br/2009/Novembro/Artigo%20DENNISE.pdf](http://www.insite.pro.br/2009/Novembro/Artigo%20DENNISE.pdf)>. Acesso em: 5 abr. 2015.
- VIEIRA, D. A discursividade do gênero charge em ambientes digitais. **Revista Philologus**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 58, jan./abr. 2014. Supl.: Anais do VI SINEFIL. Rio de Janeiro: CiFEFiL.
- XAVIER, A. C. **Como fazer e apresentar trabalhos científicos em eventos acadêmicos**. Recife: Rêspel, 2012.

## ANEXOS

### **ANEXO 1 - Termo de consentimento livre e esclarecido para o/a responsável pelo/a menor participante da pesquisa**

Prezado(a) senhor(a), o(a) menor, pelo qual o(a) senhor(a) é responsável, está sendo convidado(a) para participar da pesquisa intitulada “Gênero Discursivo Charge: Do Portal Do Professor Para A Sala De Aula” sob a responsabilidade dos pesquisadores Profa. Dra. Maria Aparecida Resende Ottoni (orientadora) e do prof. Mestrando Cléverson Alves Silva.

Nesta pesquisa nós estamos buscando investigar se os alunos, do 9ºano do Ensino Fundamental da escola pública da rede estadual, conseguem perceber o efeito de sentido humorístico construído em charges e compreendê-las, para, em seguida, elaborar e aplicar uma proposta de leitura do gênero charge que possa contribuir para minimizar as dificuldades dos alunos de compreensão desse gênero, tomando como foco o efeito de humor.

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será obtido pelo pesquisador Cléverson Alves Silva, na própria escola ou em local de preferência do senhor/a, logo após a aceitação do convite.

Na participação do(a) menor, ele(a) será responderá a algumas questões de compreensão de textos do gênero charge e participará de uma entrevista, a qual será gravada em áudio ou vídeo e desgravada logo após a análise dos dados.

Em nenhum momento o(a) menor será identificado(a). Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada.

O(A) menor não terá nenhum gasto e ganho financeiro por participar na pesquisa.

Os riscos da participação do(a) menor na pesquisa consistem apenas na possibilidade de identificação, o que será evitado por meio da garantia do sigilo quanto a sua identidade. Quanto aos benefícios, acreditamos que o estudo trará muitos para os participantes e para muitos outros professores de LP, especialmente àqueles das séries finais do ensino fundamental. Dentre os benefícios, podemos citar: a oportunidade de desenvolverem atividades de leitura que possam contribuir para minimizar as suas possíveis dificuldades de compreensão do gênero charge; a participação em atividades que buscam desenvolver habilidades para um leitor crítico, reflexivo e atento para a construção de sentidos; o acesso a vários exemplares de um texto que agrada à maioria dos estudantes; a participação em aulas que foram planejadas exclusivamente para os participantes da pesquisa, que buscam despertar no aluno/sujeito participante a motivação e prazer nas práticas de leituras do gênero charge e, ainda, o estudo poderá auxiliar muitos professores de Língua Portuguesa.

O(A) menor é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou coação.

Uma via original deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com o(a) senhor(a), responsável legal pelo(a) menor.

Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, o(a) senhor(a), responsável legal pelo(a) menor, poderá entrar em contato com o prof. pesquisador Cléverson Alves Silva, pelo telefone (34) 32345968 ou no seguinte endereço: Avenida Ortízio Borges, 1284 - Santa Mônica - Uberlândia, MG, 38408-164, ou com a professora orientadora Dra. Maria Aparecida Resende Ottoni, pelo telefone (34) 3239-4162 ou no seguinte endereço: Av. João Naves de Ávila, 2121, Bloco U, sala 220, bairro Santa Mônica, Uberlândia, M.G., CEP: 38.408.144. Poderá também entrar em contato com o Comitê de Ética na Pesquisa com Seres-Humanos – Universidade Federal de Uberlândia: Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco A, sala 224, Campus Santa Mônica – Uberlândia –MG, CEP: 38408-100; fone: 34-32394131

Uberlândia, ..... de .....de 201....

\_\_\_\_\_  
Assinatura dos pesquisadores

Eu, responsável legal pelo(a) menor \_\_\_\_\_, consinto na sua participação no projeto citado acima, caso ele(a) deseje, após ter sido devidamente esclarecido.

\_\_\_\_\_  
Responsável pelo(a) menor participante da pesquisa

## ANEXO 2 - Termo de assentimento para o menor

Você está sendo convidado (a) para participar da pesquisa intitulada “Gênero Discursivo Charge: Do Portal Do Professor Para A Sala De Aula” sob a responsabilidade dos pesquisadores Profa. Dra. Maria Aparecida Resende Ottoni (orientadora) e do prof. Mestrando Cléverson Alves Silva.

Nesta pesquisa nós estamos buscando investigar se os alunos, do 9ºano do Ensino Fundamental da escola pública da rede estadual, conseguem perceber o efeito de sentido humorístico construído em charges e compreendê-las, para, em seguida, elaborar e aplicar uma proposta de leitura do gênero charge que possa contribuir para minimizar as dificuldades dos alunos de compreensão desse gênero, tomando como foco o efeito de humor.

O Termo de Esclarecimento para Menor será obtido pelo pesquisador Cléverson Alves Silva, na própria escola, logo após a aceitação do convite pelo menor e a aprovação pelos pais ou responsáveis.

Na sua participação, você responderá a algumas questões de compreensão de textos do gênero charge e participará de uma entrevista, a qual será gravada em áudio ou vídeo e desgravada logo após a análise dos dados. Em nenhum momento você será identificado(a). Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada.

Você não terá nenhum gasto e ganho financeiro por participar na pesquisa.

Os riscos da sua participação na pesquisa consistem apenas na possibilidade de identificação, o que será evitado por meio da garantia do sigilo quanto a sua identidade. Quanto aos benefícios, acreditamos que o estudo trará muitos para os participantes e para muitos outros professores de LP, especialmente àqueles das séries finais do ensino fundamental. Dentre os benefícios, podemos citar: a oportunidade de desenvolverem atividades de leitura que possam contribuir para minimizar as suas possíveis dificuldades de compreensão do gênero charge; a participação em atividades que buscam desenvolver habilidades para um leitor crítico, reflexivo e atento para a construção de sentidos; o acesso a vários exemplares de um texto que agrada à maioria dos estudantes; a participação em aulas que foram planejadas exclusivamente para os participantes da pesquisa, que buscam despertar no aluno/sujeito participante a motivação e prazer nas práticas de leituras do gênero charge e, ainda, o estudo poderá auxiliar muitos professores de Língua Portuguesa.

Mesmo seu responsável legal tendo consentido na sua participação na pesquisa, você não é obrigado a participar da mesma se não desejar. Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou coação.

Uma via original deste Termo de Esclarecimento ficará com você.

Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com o prof. pesquisador Cléverson Alves Silva, pelo telefone (34) 32345968 ou no seguinte endereço: Avenida Ortízio Borges, 1284 - Santa Mônica - Uberlândia, MG, 38408-164, ou com a professora orientadora Dra. Maria Aparecida Resende Ottoni, pelo telefone (34) 3239-4162 ou no seguinte endereço: Av. João Naves de Ávila, 2121, Bloco U, sala 220, bairro Santa Mônica, Uberlândia, M.G., CEP: 38.408.144.

Poderá também entrar em contato com o Comitê de Ética na Pesquisa com Seres-Humanos – Universidade Federal de Uberlândia: Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco A, sala 224, Campus Santa Mônica – Uberlândia –MG, CEP: 38408-100; fone: 34-32394131

Uberlândia, ..... de .....de 201....

---

Assinatura dos pesquisadores

Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido.

---

Participante da pesquisa

## ANEXO 3 - A sugestão de aulas do Portal

Como nosso foco de trabalho não é a produção textual, não aplicaremos a parte referente à produção presente na sugestão de aula. Da mesma forma, como queremos fazer uma sondagem acerca da habilidade de compreensão dos alunos e das dificuldades apresentadas quando da leitura do gênero, não aplicaremos a parte referente à atividade oral, tão pouco a parte que se refere à pesquisa no computador (aula 2). Abaixo apresentamos a sugestão de aulas selecionada para a nossa pesquisa.

### Leitura e produção de charges

18/11/2010

**Autor e Coautor(es)**

Autor: [Lazuita Goretti de Oliveira](#)

UBERLANDIA - MG ESC DE EDUCACAO BASICA

Coautor(es): Eliana Dias

### Estrutura Curricular

MODALIDADE / NÍVEL DE ENSINO	COMPONENTE CURRICULAR	TEMA
Ensino Fundamental Final	Língua Portuguesa	Análise linguística: modos de organização dos discursos
Educação de Jovens e Adultos - 2º ciclo	Língua Portuguesa	Linguagem escrita: leitura e produção de textos

### Dados da Aula

#### O que o aluno poderá aprender com esta aula

- identificar a charge como um gênero;
- analisar alguns recursos expressivos da charge - hipérbole, metáfora, ironia -, bem como os efeitos persuasivos produzidos por esses recursos;
- analisar e produzir charges, considerando as especificidades do gênero

#### Duração das atividades

05 aulas de 50 minutos

#### Conhecimentos prévios trabalhados pelo professor com o aluno

- Estrutura textual
- Ativação de conhecimentos prévios
- Antecipação/constatação e refutação de hipóteses.

#### Estratégias e recursos da aula

- utilização do laboratório de informática e sala de vídeo;
- atividades realizadas em grupo ou duplas de alunos;
- utilização de charges, caricaturas veiculadas na internet.

#### Aula 01 (50 minutos)

O gênero discursivo **charge** está presente nos principais jornais e revistas de informação geral que circulam no país. Refere-se a fatos ocorridos em uma época definida, em um determinado contexto cultural, econômico e

social, portanto, depende do conhecimento desses fatores para ser entendida. Fora desse contexto, ela provavelmente perderá sua força comunicativa. Justamente por conta desta característica, a charge tem um papel importante como registro histórico. Vale lembrar que, como texto de caráter humorístico, a charge pode também manifestar preconceitos e visões de mundo de forma implícita.

#### Atividade Oral

1. Para apresentar o gênero **charge** aos alunos, o professor poderá perguntar a eles:
  - a. O que vocês sabem sobre charges?
  - b. Em que suportes textuais as charges são veiculadas?
  - c. A charge é um texto constituído por linguagem verbo-visual, mas principalmente por imagens. Por que é importante aprender a ler imagens?
  - d. As charges se assemelham às histórias em quadrinhos? Em que sentido?
2. O professor deverá reproduzir para os alunos a cópia da charge abaixo. E a seguir, analisá-la oralmente juntamente com os alunos.



Disponível em:

<http://maryvillano.blogspot.com/2009/04/violencia-na-escola.html>

Para ajudá-la a analisar a charge com os alunos, veja as questões abaixo.

- a. Qual é o tema da charge lida?
- b. De acordo com a charge, a violência é um fato. Qual é o contexto-histórico social em que se insere esse fato?
- c. Observe as imagens utilizadas na charge. Por que a professora não tem coragem de dizer a nota para o aluno? Explique como você chegou a essa conclusão.
- d. O que produz o efeito humorístico na charge lida?
- e. Conclua: qual é a realidade social representada pela charge?

#### Aula 02 (50 minutos)

##### Atividade no computador

O professor deverá levar os alunos ao laboratório de informática para, em dupla, pesquisarem sobre **charge**, seguindo o roteiro seguinte.

Professor, xeroque o roteiro abaixo para os alunos.

##### ROTEIRO

1. Charge: definição; origem; função.

Disponível em:

<http://pt.wikipedia.org/wiki/Charge>

2. Caricatura: definição; função.

Disponível em:

<http://pt.wikipedia.org/wiki/Caricatura>

3. Diferenças entre charge, caricatura e cartum.

Disponível em:

<http://cafecomnoticias.blogspot.com/2009/03/caricatura-charge-cartoon-no-mundo-da.html>

4. Hipérbole, metáfora e ironia: definição.

Disponível em:

[http://pt.wikipedia.org/wiki/Figura\\_de\\_linguagem](http://pt.wikipedia.org/wiki/Figura_de_linguagem)

#### Aula 03 (50 minutos)

##### Atividade escrita

I - O professor deverá reproduzir para os alunos a cópia das charges/caricatura apresentadas na sequência. Os alunos, em grupo, deverão analisá-las, com base na pesquisa realizada sobre o assunto, respondendo às questões propostas no caderno.

A.



Disponível em:

<http://www.lucaslima.com/>

B.



Disponível em:

<http://novacharges.wordpress.com/2008/11/20/somos-os-melhores/>

C.



Disponível em:

[http://www.jornalolince.com.br/humor/charges/6maurilio\\_charge\\_2008\\_bolsopolitico.php](http://www.jornalolince.com.br/humor/charges/6maurilio_charge_2008_bolsopolitico.php)

D.





Disponível em:

<http://blog10.wordpress.com/2009/12/09/imagens-charges-bala-perdida/>  
E.



Disponível em:

<http://luiz33.files.wordpress.com/2007/10/gerundismo.jpg>  
F.



Disponível em:

[http://2.bp.blogspot.com/\\_675JbCEgkmG/SdIgCqzfBil/AAAAAAAAACs/I3SubzkOYyg/s1600-h/charge055.jpg](http://2.bp.blogspot.com/_675JbCEgkmG/SdIgCqzfBil/AAAAAAAAACs/I3SubzkOYyg/s1600-h/charge055.jpg)  
G.



Disponível em:

[http://2.bp.blogspot.com/\\_675JbCEgkmG/Sdlf9omDsPI/AAAAAAAAACK/mC6-oaYOhUE/s1600-h/charge049.jpg](http://2.bp.blogspot.com/_675JbCEgkmG/Sdlf9omDsPI/AAAAAAAAACK/mC6-oaYOhUE/s1600-h/charge049.jpg)

H.



Disponível em:

[http://3.bp.blogspot.com/\\_675JbCEgkmG/Sdlho5-zK1I/AAAAAAAAADU/n1Gp3-hDxjY/s1600-h/autosponholzae6.jpg](http://3.bp.blogspot.com/_675JbCEgkmG/Sdlho5-zK1I/AAAAAAAAADU/n1Gp3-hDxjY/s1600-h/autosponholzae6.jpg)

I.



Disponível em:

[http://2.bp.blogspot.com/\\_675JbCEgkmG/SdlgHlcZn2I/AAAAAAAAAC0/BWZJQb8Om6Q/s1600-h/charge057.jpg](http://2.bp.blogspot.com/_675JbCEgkmG/SdlgHlcZn2I/AAAAAAAAAC0/BWZJQb8Om6Q/s1600-h/charge057.jpg)

J.





Disponível em:

<http://radioloandafm.files.wordpress.com/2008/03/charge-o-que-ser-quando-crescer.jpg>

L.

## FAÇA A COMPARAÇÃO:

<b>TRABALHADOR</b> <b>( patrão do político )</b>	<b>POLÍTICO</b> <b>( empregado do trabalhador )</b>
1- Salário Mínimo - R\$ 350,00 2- 40 horas de trabalho/semana 3- Aposentadoria após 65 anos 4- Férias de 30 dias 5- Casa própria impossível 6- Vale-transporte 7- Fila pra hospital público 8- Salário família - R\$ 28,00 9- Desemprego na família 10- Se roubar um pão pode ser preso 11- Sem conseguir empréstimo 12- Não tem telefone 13- Paga I.R. sobre salário 14- Salário estabelecido por seu empregado ( político ) 15- Em crise pode ter seu salário atrasado e direitos não pagos	1- Salário Mínimo - R\$ 12.847,00 2- Horário livre ao gosto do político. 3- Aposentadoria em poucos anos 4- Férias de 90 dias 5- Auxílio moradia- R\$ 3.000,00/mês 6- Verba pass.aéreas-R\$ 9.947,00/m 7- Assistência médica no serviço 8- Verba/gabinete- R\$ 44.187,00/mês 9- Pode empregar toda a família 10- Imunidade parlamentar- não é preso 11- Verba p/montar escritório- R\$ 15.000,00 12- Cota/correio-tel.-R\$ 4.268,00/m 13- Paga I.R. apenas sobre salário 14- Dá seu próprio aumento de salário 15- Nunca teve salário atrasado e tem todos os direitos pagos.

**SEJA PATRÃO DE VERDADE-[www.prereformapolitica.com.br](http://www.prereformapolitica.com.br)**

Disponível em:

<http://radioloandafm.files.wordpress.com/2008/03/charge-cidadao-e-politico.jpg>

M.



Disponível em:

<http://www.oreconcavo.com.br/category/charges/>

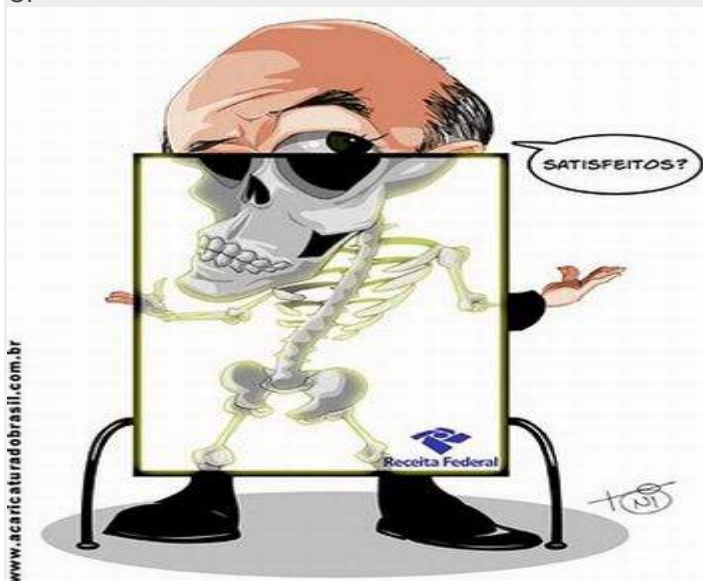
N.



Disponível em:

[http://4.bp.blogspot.com/\\_THqcfg9sIbQ/TF3oKtBGixI/AAAAAAAAABO4/cJLpdrHBPtE/s1600/1\\_debate\\_2010\\_web.jpg](http://4.bp.blogspot.com/_THqcfg9sIbQ/TF3oKtBGixI/AAAAAAAAABO4/cJLpdrHBPtE/s1600/1_debate_2010_web.jpg)

O.



Disponível em:

<http://www.acaricaturadoBrasil.com/2009/01/eleicoes-2010.html>

P.



Disponível em:

<http://www.acaricaturadobrasil.com/2009/01/eleicoes-2010.html>

II – Questões sobre as charges.

1. Geralmente, nas charges, são representados fatos ocorridos numa determinada época, num dado contexto econômico, cultural e social. O conhecimento desses fatores é fundamental para a compreensão de uma charge. Analise cada uma das charges apresentadas e responda em seu caderno :

- Quais são os conhecimentos prévios necessários para que o leitor compreenda as charges apresentadas?
- Uma pessoa que não more no Brasil e que não esteja a par dos conhecimentos deste país, entenderia as charges? Justifique sua resposta.

2. Cada uma das charges – **C, F, H, M, N, O, P** – está elaborada a partir de um fato específico. Identifique cada um desses casos.

3. Conforme a pesquisa realizada, você pôde verificar que caricatura é um desenho de uma pessoa ou personalidade, que enfatiza as características pessoais de uma forma bem humorada, dando evidência para detalhes da fisionomia, gestos, vícios e hábitos particulares.

Responda:

- Quem são as pessoas públicas que inspiraram as caricaturas em **A, M, N, O e P**?
  - Identifique o contexto que motivou os desenhistas a escolherem essas pessoas para caricaturar.
  - Que características físicas dessas personalidades são acentuadas em cada desenho?
  - Por que o leitor consegue identificar a pessoa caricaturada?
  - Que função cumpre a caricatura em nossa sociedade?
  - Explique a afirmação abaixo. Pode-se dizer que as charges surgiram a partir da caricatura e tem como fim específico criticar ou zombar de fatos ou situações reais.
  - Reveja o que você pesquisou sobre hipérbole e conclua: podemos afirmar que a caricatura é uma hipérbole visual? Justifique sua resposta.
4. O chargista, por meio da linguagem verbo-visual, utiliza o humor para buscar o que está por trás dos fatos ou personagens representados. Dessa forma, pode-se dizer que o conteúdo veiculado nesse gênero expressa muito mais a opinião do enunciador do que uma informação.

a. Com base nessa afirmação interprete as charges **C, F, G, J, L, M, N, O e P**.

b. Qual é a realidade focalizada e sintetizada em cada uma dessas em cada uma dessas charges?

c. Sem o conhecimentos dos fatos focalizados nessas charges seria possível para o leitor compreendê-las? Justifique sua resposta.

5. A ironia é uma figura de linguagem que consiste em dizer o contrário daquilo que se pensa, mostrando que há uma distância intencional entre aquilo que se diz e aquilo em que realmente se pensa.

a. Explique a ironia presente na charge B.

6. Charges são representações pictóricas, de caráter cômico e caricatural em que se satiriza um fato específico, em geral de caráter político o qual é de conhecimento público.

a. Com base nessa afirmação, interprete as charges F, G, H e I.

b. O que produz o efeito humorístico nessas charges?

7. Observe a charge E e responda:

a. Qual é o conhecimento prévio que o leitor precisa para compreendê-la?

8. Reveja sua pesquisa sobre metáfora para responder as questões seguintes.

a. Muitos verbos podem ser utilizados no sentido metafórico. Qual o sentido do verbo limpar na charge G.

9. Discuta com seus colegas e responda:



- a. Quais são as características composicionais do gênero charge?  
 b. Qual é a função social desse gênero?

#### **Aula 04 (50 minutos)**

#### **Atividade Escrita**

#### **Produção de texto**

I – O professor deverá reproduzir para os alunos a cópia da caricatura do presidente Lula.



Disponível em:

[http://2.bp.blogspot.com/\\_750Dtcao1Gg/SPiK9PHb9cl/AAAAAAAADwI/5QSOZUXe4f4/s1600-h/lula.JPG](http://2.bp.blogspot.com/_750Dtcao1Gg/SPiK9PHb9cl/AAAAAAAADwI/5QSOZUXe4f4/s1600-h/lula.JPG)

II - A seguir, o professor deverá apresentar aos alunos a seguinte proposta de produção de texto – que deverá ser feita em dupla.

Considerando o momento político atual vivido pelo Brasil, com o fim do governo de Luiz Inácio Lula da Silva, crie um texto verbal para ser associado à caricatura do presidente.

Lembre-se de que independentemente de ser um governo vitorioso ou fracassado, o governo Lula foi uma importante etapa para a experiência democrática do país.

Professor, as charges serão expostas no mural da sala para ser apreciada pelos colegas e professor(a).

As mais criativas poderão ser divulgadas no jornalzinho da escola.

#### **Recursos Complementares**

Para ampliar os conhecimentos sobre caricatura, o professor poderá exibir para os alunos os vídeos seguintes:

- a. Curso de desenho - aula caricaturas

Disponível em:

[http://www.youtube.com/watch?v=GENIS\\_JnVXI&feature=related](http://www.youtube.com/watch?v=GENIS_JnVXI&feature=related)

- b. como fazer uma caricatura em poucos segundos

Disponível em:

<http://www.youtube.com/watch?v=I-L64dMFsbQ&feature=related>

#### **Avaliação**

Os alunos serão avaliados coletivamente durante a realização das atividades de interpretação e análise das charges apresentadas e, individualmente, por meio da produção de uma charge a partir de uma caricatura do presidente Lula, quando eles poderão demonstrar o conhecimento a respeito da composição e funcionamento do gênero estudado – **charge**.

## ANEXO 4 – Questionário *Googledocs*

Levando em consideração que o nosso foco é a leitura do gênero e não a sua produção não utilizamos a proposta de produção sugerida pelas autoras. Além disso, para facilitar a leitura dos textos e as respostas aos questionamentos, reorganizamos a apresentação das atividades alterando o *layout* e a disposição de cada uma delas.

Organizamos o questionário colocando as charges e, em seguida, as questões que se referiam a cada uma delas. Como algumas das questões se repetiam para várias charges, como por exemplo, a questão 2 “Cada uma das charges – C, F, H, M, N, O, P – está elaborada a partir de um fato específico. Identifique cada um desses casos”, e a questão 4 a) “Com base nessa afirmação interprete as charges C, F, G, J, L, M, N, O e P”, optamos por não repeti-las, selecionando apenas algumas charges para essas questões.

A fim de evitar que a atividade se tornasse cansativa para o aluno colaborador, não utilizamos a charge de letra O que trazia a caricatura do candidato a presidência de 2010, José Serra, pelo fato de ele fazer parte de outra charge e também de uma caricatura.

Abaixo apresentamos o link de acesso para o formulário do *google docs* e na sequência como ficou organizado o questionário.

Parte 1 - <http://goo.gl/forms/K5TVVXO2wq>

Parte 2 - <http://goo.gl/forms/wynTBPio1f>



## DO PORTAL DO PROFESSOR PARA A SALA DE AULA.

O gênero discursivo charge está presente nos principais jornais e revistas de informação geral que circulam no país. Refere-se a fatos ocorridos em uma época definida, em um determinado contexto cultural, econômico e social, portanto, depende do conhecimento desses fatores para ser entendida. Fora desse contexto, ela provavelmente perderá sua força comunicativa. Justamente por conta desta característica, a charge tem um papel importante como registro histórico. Vale lembrar que, como texto de caráter humorístico, a charge pode também manifestar preconceitos e visões de mundo de forma implícita.

Para garantir a preservação da sua identidade usaremos um código de identificação, que deverá ser digitado no campo abaixo. \*Obrigatório



1- Qual é o tema da charge lida?

2- De acordo com a charge, a violência é um fato. Qual é o contexto-histórico social em que se insere esse fato?

3- Observe as imagens utilizadas na charge. Por que a professora não tem coragem de dizer a nota para o aluno? Explique como você chegou a essa conclusão.

4- O que produz o efeito humorístico na charge lida?

5- Conclua: qual é a realidade social representada pela charge?

Geralmente, nas charges, são representados fatos ocorridos numa determinada época, num dado contexto econômico, cultural e social. O conhecimento desses fatores é fundamental para a compreensão de uma charge. Analise cada uma das charges apresentadas a seguir e responda.



6- Quais são os conhecimentos prévios necessários para que o leitor compreenda a charge apresentada?

7- Explique a ironia presente na charge anterior. A ironia é uma figura de linguagem que consiste em dizer o contrário daquilo que se pensa, mostrando que há uma distância intencional entre aquilo que se diz e aquilo em que realmente se pensa.



8- Essa charge foi elaborada a partir de um fato específico, identifique-o.





9- Essa charge foi elaborada a partir de um fato específico, identifique-o.



11- Quais são os conhecimentos prévios necessários para que o leitor compreenda a charge apresentada?



12- Quais são os conhecimentos prévios necessários para que o leitor compreenda a charge apresentada?

## DO PORTAL DO PROFESSOR PARA A SALA DE AULA

### Parte 2

O gênero discursivo charge está presente nos principais jornais e revistas de informação geral que circulam no país. Refere-se a fatos ocorridos em uma época definida, em um determinado contexto cultural, econômico e social, portanto, depende do conhecimento desses fatores para ser entendida. Fora desse contexto, ela provavelmente perderá sua força comunicativa. Justamente por conta desta característica, a charge tem um papel importante como registro histórico. Vale lembrar que, como texto de caráter humorístico, a charge pode também manifestar preconceitos e visões de mundo de forma implícita.

Para garantir a preservação da sua identidade usaremos um código de identificação, que deverá ser digitado no campo abaixo. **\*Obrigatório**

*Charges são representações pictóricas, de caráter cômico e caricatural em que se satiriza um fato específico, em geral de caráter político o qual é de conhecimento público.*



12- Com base na afirmação acima, interprete a charge.

13- Essa charge, também, foi elaborada a partir de um fato específico, identifique-o.

14- O que produz o efeito humorístico nessa charge?



15- Ainda, como base na afirmação anterior, interprete a charge acima.

Empty text box for interpretation of the first cartoon.

16- O que produz o efeito humorístico nessa charge?

Empty text box for analysis of the humor in the second cartoon.



17- O que produz o efeito humorístico nessa charge?

18- Qual é a realidade focalizada e sintetizada em cada uma dessas em cada uma dessas charges?

*O chargista, por meio da linguagem verbo-visual, utiliza o humor para buscar o que está por trás dos fatos ou personagens representados. Dessa forma, pode-se dizer que o conteúdo veiculado nesse gênero expressa muito mais a opinião do enunciador do que uma informação.*



19- Com base na afirmação acima, interprete a charge.

20- Sem os conhecimentos dos fatos focalizados nessa charge seria possível para o leitor compreendê-la? Justifique sua resposta.



21- Qual é a realidade focalizada e sintetizada nessa charge?

22- Sem os conhecimentos dos fatos focalizados nessa charge seria possível para o leitor compreendê-la? Justifique sua resposta.

A caricatura é um desenho de uma pessoa ou personalidade, que enfatiza as características pessoais de uma forma bem humorada, dando evidência para detalhes da fisionomia, gestos, vícios e hábitos particulares.





23- Tomando como base a afirmação acima responda: Quem são as pessoas públicas que inspiraram as caricaturas da charge acima?

24- Identifique o contexto que motivou os desenhistas a escolherem essas pessoas para caricaturar.

25- Que função cumpre a caricatura em nossa sociedade?



26- Identifique o contexto que motivou os desenhistas a escolherem essas pessoas para caricaturar.

27- Quem são as pessoas públicas que inspiraram as caricaturas da charge acima?

28- Que características físicas dessas personalidades são acentuadas em cada desenho?



29- Por que o leitor consegue identificar a pessoa caricaturada?

30- Quais são os conhecimentos prévios necessários para que o leitor compreenda a charge apresentada?

**Questões relacionadas a todas as charges apresentadas neste questionário.**

**31- Uma pessoa que não more no Brasil e que não esteja a par dos conhecimentos deste país, entenderia as charges? Justifique sua resposta.**

**32- Que função cumpre a caricatura em nossa sociedade?**

**33- Quais são as características composicionais do gênero charge?**

**34- Qual é a função social desse gênero?**

Enviar

Nunca envie senhas em Formulários Google.

**Obrigado por sua participação!**

Powered by

Powered by  
Google Forms

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

[Denunciar abuso](#) - [Termos de Serviço](#) - [Termos Adicionais](#)