



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ
DEPARTAMENTO DE LETRAS E ARTES
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS**

ROSANGELA SANTOS SOUZA COSTA

CHARGE: GÊNERO MULTIMODAL COMO ESTRATÉGIA DE APRENDIZAGEM

**ILHÉUS-BAHIA
2020**

ROSANGELA SANTOS SOUZA COSTA

CHARGE: GÊNERO MULTIMODAL COMO ESTRATÉGIA DE APRENDIZAGEM

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação- Mestrado Profissional em Letras-PROFLETRAS- da Universidade Estadual de Santa Cruz, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Prof^a Dra. Fernanda Luzia Lunkes.

**ILHÉUS-BAHIA
2020**

C837

Costa, Rosangela Santos Souza.

Charge: gênero multimodal como estratégia de aprendizagem / Rosangela Santos Souza Costa. – Ilhéus, BA: UESC, 2020.

90 f.: il.

Orientadora: Fernanda Luzia Lunkes.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Santa Cruz. Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras.

Inclui referências.

1. Material didático. 2. Letramento. 3. Prática de ensino.
4. Estratégias de aprendizagem. I. Título.

CDD 371.33

ROSANGELA SANTOS SOUZA COSTA

CHARGE: GÊNERO MULTIMODAL COMO ESTRATÉGIA DE APRENDIZAGEM

Ilhéus, 17/03/2020.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a Dra. Fernanda Luzia Lunkes (UFSB)
(Orientadora)

Prof^a Dra. Ana Cristina Santos Peixoto (UESC)
(Avaliadora interna)

Prof^a Dra. Keila Maria de Souza Araújo Maciel (UFSB)
(Avaliadora externa)

À minha família, em especial, meus pais, meus irmãos, meu esposo, Mario e aos meus filhos Julia e Raffael. A vocês, todo o meu amor e dedicação.

AGRADECIMENTOS

Especialmente a Deus e a minha família pela força durante os momentos difíceis enfrentados nesta caminhada.

A Universidade Estadual de Santa Cruz, lugar de minhas primeiras descobertas acadêmicas, pela oportunidade de retornar e realizar mais um sonho.

A minha orientadora, Fernanda Luzia Lunkes, pela confiança, generosidade e carinho com que me acompanhou em minhas novas descobertas.

Aos professores do PROFLETRAS, Eduardo Pires, Nair Floresta, Gessilene Kanthack, Sandra Sacramento, Wolney Almeida, Rosenaide Ramos, Rodrigo Aragão e Rogério por contribuírem grandemente com minha formação.

Aos meus companheiros de curso, Milena, Help, Keila, Danúbia, Kátia, Jackson, Jamille, Raphaela, Roberta, Jozi Mares (in memoriam), Marcos, Soade, Daniela Evangelista, Lúcia Helena, Marluce, Rita, Glece, Dani Carvalho e Izabel pela cumplicidade e apoio durante esta caminhada.

Às professoras Ana Cristina Peixoto e Keila Maciel, avaliadoras desta dissertação, pelas valiosas contribuições.

Aos meus colegas do CIOMF, pela torcida e compreensão.

Minha gratidão.

RESUMO

Os atuais exames e provas que testam o desempenho linguístico e crítico dos estudantes brasileiros nos últimos anos têm revelado resultados preocupantes em aspectos como compreensão, interpretação, reflexão e análise. Esse quadro sugere a necessidade de propostas didáticas capazes de aprimorar a capacidade de análise e crítica nos estudantes. Neste sentido, este trabalho, desenvolvido no Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, tem como proposta a produção de um caderno pedagógico destinado a professores de língua portuguesa do nono ano do ensino fundamental II e que utilize a charge enquanto recurso didático norteador. Com base teórica nos gêneros do discurso ancorada em Bakhtin (1997) e Marcuschi (2008), visa fomentar, através de sequências didáticas com o uso de charges com a temática da corrupção no Brasil, práticas didáticas que privilegiem o letramento visual e ampliem as possibilidades de análise e compreensão nos estudantes. Espera-se que a proposta apresentada no caderno pedagógico se converta, através de diálogos teórico-metodológicos sobre letramento e multimodalidade, em práticas de letramento visual mais eficazes.

Palavras-chave: Caderno pedagógico; Charges; Letramento visual.

ABSTRACT

The current exams and tests that test the linguistic and critical performance of Brazilian students in recent years have revealed worrying results in aspects such as comprehension, interpretation, reflection and analysis. This picture suggests the need for didactic proposals capable of improving the students' capacity for analysis and criticism. In this sense, this work, developed in the Professional Master's Program in Letters – PROFETRAS, has as its proposal the production of a pedagogical notebook for Portuguese-speaking teacher of the ninth grade of elementary school II and that uses the charge as a guiding didactic resource. Based on the genres of discourse anchored in Bakhtin (1997) and Marcuschi (2008), it aims to foster, through didactic sequences with the use of cartoons, didactic practices that privilege visual literacy and expand the possibilities of analysis and comprehension in students. As a result of this proposal, it is expected that the pedagogical notebook will be converted, through theoretical and methodological dialogues on literacy practices.

Keywords: Pedagogical notebook; Charges; Visual literacy.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1-Pôster de recrutamento Kitchener	40
Figura 2: Retrato de Lorde Kitchener.....	40
Figura 3: charge SponHolz.arq.br.....	46
Figura 4: Charge do dia – Blog do Lute.....	49
Figura 5: Charge: Vazamento de óleo no Brasil.....	53

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Mapa de multiletramentos	38
Quadro 2- Contexto de outros gêneros relacionados à charge.....	47
Quadro 3- Estrutura do Caderno Pedagógico	57

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO 1 - PERSPECTIVA TEÓRICA.....	16
1.1 GÊNEROS DISCURSIVOS A PARTIR DE BAKHTIN	
1.2 GÊNEROS DO DISCURSO COMO OBJETO DE ENSINO.....	22
1.3 O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS OFICIAIS?.....	26
CAPÍTULO 2 - LETRAMENTOS.....	30
2.1 PERCURSO CONCEITUAL DO LETRAMENTO NO BRASIL	
2.2 LETRAMENTO ESCOLAR.....	32
2.3 LETRAMENTO VISUAL.....	35
2.4 MULTILETRAMENTOS E MULTIMODALIDADE.....	37
CAPÍTULO 3 - O GÊNERO CHARGE.....	42
3.1 O LUGAR HISTÓRICO DAS CHARGES	
3.2 AS BASES DA CORRUPÇÃO NO BRASIL.....	43
3.3 A CHARGE: ASPECTOS ESTRUTURAIS.....	45
3.4 O PAPEL DO HUMOR NA CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS.....	51
3.5 A CHARGE EM DISSERTAÇÕES NO PROFLETRAS.....	53
CAPÍTULO 4 - METODOLOGIA.....	56
4.1 FUNDAMENTOS E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	
4.2 CADERNO PEDAGÓGICO: UMA PROPOSTA DE APLICAÇÃO.....	58
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	86
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	88

INTRODUÇÃO

Quando compreendemos o estudo da língua(gem) enquanto um fenômeno social que envolve, entre outros aspectos, o entendimento de que há uma relação dialógica entre a língua e as condições de produção de determinada prática, os propósitos sociocomunicativos e os processos de interação humana, percebemos, nos gêneros discursivos, elementos capazes de trazer para as atividades de estudo e análise da língua(gem) em sala de aula uma ferramenta capaz de produzir estudos bastante positivos. A escola é o espaço onde o ensino formal se efetiva, mas, acima de tudo, deve atender as demandas de um mundo que exige postura crítica diante dos fatos.

No entanto, a recente divulgação pelo Ministério da Educação dos resultados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), de 2017, revelou um quadro preocupante no que se refere ao desempenho dos estudantes brasileiros. Segundo ela, cerca de 70% dos estudantes da série final do ensino médio tiveram desempenho insuficiente após 12 anos de escolaridade. Apenas 1,62% dos estudantes que se submeteram aos testes com o componente curricular de língua portuguesa apresentou resultado considerado satisfatório. Na etapa final do ensino fundamental, apesar de avanços, os alunos alcançaram nível 3 de proficiência média, também considerado insuficiente pelo MEC. Estes dados nos colocam diante de uma realidade que deve urgentemente ser analisada no sentido de melhorarmos tais resultados, promovendo, de fato, uma educação que mobilize as potencialidades dos estudantes.

O MEC vem trabalhando a partir de 9 níveis cujas habilidades se ampliam à medida que os níveis avançam. No nível 1, por exemplo, deve-se identificar elementos de uma narrativa em quadrinhos, reconhecer a finalidade de recursos gráficos em artigos ou inferir o sentido de uma palavra em letra de música e reportagens. No nível 2, por exemplo, espera-se que o estudante reconheça a ideia comum entre textos de gêneros diferentes e a ironia em tirinhas, inferir o efeito de sentido da linguagem verbal e não verbal em notícias e charges. E no nível 3, além das habilidades anteriores, espera-se que se localize informação explícita em artigos de opinião, a finalidade de textos de gêneros diferentes, relação de sentido de

conjunções e seu referente. Na medida em que os níveis aumentam, as habilidades requeridas são mais complexas.

Como resultado das avaliações em 2017, o MEC afirma que $\frac{1}{4}$ dos estudantes avaliados estavam no nível 0, ou seja, abaixo da expectativa mínima. Na Bahia, a maior concentração de resultados está no nível 3, com 18,7 dos estudantes. Já o resultado da região Nordeste aponta que apenas Pernambuco tem maior número no nível 4 e apenas o Ceará tem um número maior de estudantes no nível 5.

Em um mundo que exige múltiplas leituras e uma visão mais ampla e crítica sobre os fenômenos sociais, urge que tenhamos propostas que atendam a essa demanda. Propostas capazes de mobilizar conceitos e ampliar a capacidade de análise e crítica dos estudantes. Como observamos, os atuais resultados dos exames e provas que testam o desempenho linguístico e crítico dos estudantes nos últimos anos é revelador dessa urgência.

Para além de uma visão que contemple o indivíduo estudante, cabe também um olhar sobre aquele que articula, seleciona, mobiliza e apresenta os saberes aos alunos: o (a) professor (a). Apresenta-se com igual importância ampliar o olhar dos professores no sentido de empoderá-los do ponto de vista teórico/metodológico. Neste sentido, toda proposta didática deve dialogar e articular-se claramente com um pressuposto teórico. Compreender conceitos como multimodalidade discursiva, letramentos múltiplos ou letramento multimodal pode produzir práticas de leitura e escrita com diferentes formas de representação.

Se considerarmos o universo de exploração do texto chargístico, podemos perceber as muitas possibilidades de o mesmo se converter em práticas didáticas capazes de ampliar o letramento dos estudantes para além das imagens. Desse modo, a utilização de charges no EF II como estratégia de aprendizagem pode se converter em práticas didáticas capazes de promover a ampliação das capacidades de compreensão e criticidade dos estudantes.

Apesar da recorrência ao uso de charges desde há muito tempo em livros didáticos e/ou materiais impressos, temos aqui a ideia de se trabalhar aspectos pontuais da vida social, política e comportamental no Brasil sobretudo no que se refere à corrupção- com alunos do 9º do ensino fundamental.

Para atender a esta demanda, este trabalho propõe a construção de um caderno pedagógico com uma seleção de charges que abordem a corrupção no

Brasil, numa sequência de questionamentos acerca de aspectos textuais e intertextuais que dialogam com outras imagens e que promovam o entendimento para além de leitura de textos verbais de modo a ampliar e/ou compreender os fatos abordados nas imagens e ajudem a relacionar os diversos elementos que a compõem numa visão crítico-analítica.

A escolha pela temática anteriormente apresentada decorre de uma inquietação pessoal acerca da naturalização ou aceitação do comportamento corrupto no Brasil sem que haja a percepção sobre os impactos desse comportamento sobre as relações sociais e sobre os aspectos que figuram na sociedade como educação, saúde e segurança pública. Tais aspectos muitas vezes discutidos na superficialidade com os alunos do ensino fundamental II, acabam por repetir ideias culturalmente arraigadas em nossa sociedade.

Na visão de Romualdo (2000), a charge enquanto recurso didático que tem desde sua configuração criatividade, concilia texto visual e verbal, humor e sátira ao propósito comunicativo, consegue trazer para a análise textual condições necessárias para atrair a atenção dos estudantes ao tempo que pode promover maior alcance em termos de compreensão responsiva e assegurar a dinâmica do trabalho com os conhecimentos textuais necessários à ampliação dos domínios produzidos pelos/com/nos estudantes.

No capítulo 1, temos a apresentação dos pressupostos que embasam a concepção de gêneros discursivos através das pesquisas de Bakhtin (2006). Nelas, o autor aborda, além do conceito de gênero do discurso, os processos de interação que permeiam as relações sócio comunicativas e também insere a existência do sujeito situado, responsável pela dinâmica nas relações discursivas. O capítulo contempla também as contribuições de Marcuschi (2008) e Faraco (2009) que ampliam as discussões na perspectiva das relações dialógicas decorrentes da responsividade. Azevedo (2018) explora o princípio dialógico proposto por Bakhtin e discute sobre a percepção de gêneros do discurso como objeto de ensino. Nesse sentido, apresentamos também as ideias de Faraco (2028), Kleiman (2006), Bunzen (2006) e Antunes (2009). Além disso, apresentamos o que dizem os documentos oficiais, em especial os PCNs e a BNCC, a propósito da inclusão de gêneros discursivos nas atividades didático-pedagógicas.

O capítulo 2 está subdividido em cinco itens. No primeiro (2.1) discutimos o processo de inclusão do termo letramento em estudos linguísticos no Brasil

destacando o importante papel desempenhado por Kleiman (1995) e Soares (1999). No segundo item (2.2), abordamos o letramento escolar destacando os aspectos que dificultam as práticas de letramento nas escolas. Em seguida (2.3), passamos para o letramento visual, diretamente relacionado ao gênero eleito para nosso trabalho pedagógico. Aqui, Silvino (2012) e Belmiro (2014) chamam a atenção para a necessidade de inserção do letramento visual no currículo das escolas. No item 2.4, Rojo (2012) apresenta-nos a necessidade de instauração da pedagogia dos multiletramentos para uma formação mais ampla dos estudantes. No último item, ainda a partir das contribuições de Rojo (2012), discutimos a relação entre os multiletramentos e os gêneros do discurso. Contribuí também os estudos de Dionísio (2007) sobre multimodalidade discursiva em sala de aula.

O capítulo 3 é destinado ao gênero charge, objeto de nossa pesquisa, a partir dos trabalhos de Romualdo (2000), Cavalcanti (2008) e Alves Filho (2011), buscamos apresentar os aspectos que favorecem a compreensão desse gênero. Dos aspectos centrados no texto ou centrados no usuário aos elementos composicionais e a relação com outros textos, podemos observar a dinâmica discursiva das charges e a possibilidade de utilização da mesma enquanto recurso didático-pedagógico. Entre os diversos elementos que se apresentam damos especial destaque ao papel do humor na construção dos sentidos. Sobre esse item, trazemos na seção 3.1 as observações de Possenti (2014) sobre o lugar do humor para a produção de sentido ao tempo em que discute o papel cultural deste aspecto. Em 3.2, apresentamos dois trabalhos oriundos do Profletras que também tratam da relevância do uso de charges para a ampliação das habilidades de análise crítica dos estudantes.

No capítulo 4, referente à metodologia, apresentamos os fundamentos metodológicos, ressaltando o caráter bibliográfico bem como os procedimentos para a construção do caderno pedagógico. Além da proposta de intervenção com o caderno pedagógico, estruturado em cinco módulos de atividades de análise e compreensão que orbitam em torno de charges com a temática da corrupção no Brasil. Cada módulo tem a seguinte configuração:

- 1- Uma charge com a temática norteadora;
- 2- Um outro texto que explora, preferencialmente, aspectos imagéticos e que contribuem para a análise da charge;

- 3- Atividades de compreensão e análise que estabeleçam diálogo entre a charge e o segundo texto, além de produzirem ampliação da criticidade dos estudantes ao tempo em que exploram aspectos textuais e visuais.

A construção de uma sociedade capaz de compreender e modificar os fatos da vida sócio-político-cultural através da educação é, talvez, a mais absoluta e incontestável razão da docência. Nesta perspectiva, a proposta aqui defendida se apresenta enquanto uma possibilidade de intervenção didática capaz de alcançar esse objetivo.

Do trabalho de embasamento teórico que alicerça esta pesquisa até a produção do caderno pedagógico, percorremos um caminho de descobertas que ratificam nosso entusiasmo pela escolha de gêneros discursivos na análise da língua(gem) em sala de aula. Ao mesmo tempo, pudemos perceber a dinâmica dos gêneros multimodais, em especial a charge, e sua contribuição nesse sentido.

CAPÍTULO 1 – PERSPECTIVA TEÓRICA

1.1 Gêneros discursivos a partir de Bakhtin

Este capítulo dedica-se à exposição dos fundamentos teóricos que alicerçam esta dissertação. Iniciamos a partir das proposições de Bakhtin a respeito dos gêneros discursivos e, em seguida, passamos às contribuições de outros teóricos que, a partir dos conceitos apresentados pelo autor, ampliam esta discussão para o papel dos gêneros do discurso nos processos enunciativos como objetos de ensino.

Há muito, Bakhtin (2006) já afirmava que o emprego da língua se dá em forma de enunciados, orais ou escritos, únicos e concretos. Tais enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada campo da atividade humana; seja através do seu conteúdo ou pelo estilo da linguagem, referindo-se à seleção de recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais, ou seja, sua construção composicional. Para ele, cada enunciado é particular e individual, mas cada campo de utilização da língua elabora tipos relativamente estáveis de enunciados, o que chamou de gêneros do discurso.

Em relação à heterogeneidade dos gêneros discursivos (orais ou escritos) Bakhtin explica que os mesmos têm inesgotáveis possibilidades considerando-se a multiplicidade das atividades humanas, fato não observado em épocas anteriores. Anteriormente a Bakhtin, não se levava em conta a questão linguística geral do enunciado e dos seus tipos. Na análise de gêneros discursivos, estudava-se apenas, num corte da especificidade artístico-literária dos gêneros, as diferenças entre eles. Não eram vistos como tipos de enunciação diferentes, mas com natureza verbal comum.

Os estudos de Bakhtin avançaram para uma diferenciação dos gêneros discursivos em primários (simples) e secundários (complexos). Para Bakhtin, os secundários estão ligados aos romances, dramas, pesquisa científica, gêneros publicitários etc, que derivam das condições de convívio cultural mais complexo e, portanto, são mais desenvolvidos e organizados, situando-se predominantemente na

modalidade escrita. Tais gêneros podem também incorporar e reelaborar diversos gêneros primários, atribuindo-lhes um caráter especial, convertendo-se em um acontecimento artístico literário. Já os gêneros primários, mais simples, estão ligados à vida cotidiana, à realidade concreta.

Para Bakhtin (2006), a diferenciação entre os gêneros é uma questão ideológica e muito importante para a definição da natureza do enunciado. Para o autor, esta seria a condição para se chegar à natureza complexa e profunda do enunciado. Uma visão unilateral em relação aos gêneros primários e secundários é colocada pelo autor como uma vulgarização, uma visão que não promove o entendimento sobre a natureza do enunciado e a relação de reciprocidade entre linguagem e ideologia. Em *Os gêneros do discurso*, afirma:

Achamos que em qualquer corrente especial de estudo faz-se necessária uma noção precisa da natureza do enunciado em geral e das particularidades dos diversos tipos de enunciado (primários e secundários), isto é, dos diversos gêneros do discurso. O desconhecimento da natureza do enunciado e a relação diferente com as peculiaridades das diversidades de gênero do discurso em qualquer campo de investigação linguística redundam em formalismo e em uma abstração exagerada, deformam a historicidade da investigação, debilitam as relações da língua com a vida. (BAKHTIN, 2006, p. 265).

Examinando agora o campo da estilística, Bakhtin (2006) propõe que há uma relação indissolúvel entre estilo, enunciado e às formas típicas dos enunciados, entendidos aqui como os gêneros do discurso. Segundo ele, todo enunciado, na modalidade oral ou escrita, de natureza primária ou secundária, pertencente a qualquer campo da comunicação, é individual e, portanto, reflete a individualidade do enunciadador e, em consequência, de um estilo. Apesar dessa afirmação, considera que nem todos os gêneros são propícios a ter um estilo individual, a exemplo de documentos oficiais, ordens militares etc. Com exceção dos gêneros artísticos e literários, as marcas de individualidade não são um objetivo. Neste sentido, “diferentes gêneros podem revelar-se diferentes camadas e aspectos de uma personalidade individual”. (*ibidem.*,p.266).

Uma outra concepção importante proposta por Bakhtin (2006) diz respeito à existência de um sujeito situado. Ele afirma que a ideia de um ouvinte de

compreensão passiva não corresponde à real condição de comunicação. Em *Os gêneros do discurso*, defende que:

[...]o ouvinte, ao perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso, ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo, etc; essa posição responsiva de ouvinte se forma ao longo de todo o processo de audição e compreensão desde o seu início, às vezes literalmente a partir da primeira palavra do falante. Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva (embora esse ativismo seja bastante diverso); toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma e fera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante. (BAKHTIN, 2006, p. 271)

A propósito da “resposta” dada pelo ouvinte, Bakhtin chama a atenção para a possibilidade de ser realizada imediatamente à ação, logo depois de ser pronunciado o enunciado ou ter efeito retardado. O fato é que “cedo ou tarde, o que foi ouvido e ativamente entendido responde aos discursos subsequentes ou no comportamento do ouvinte” (BAKHTIN, 2006, p. 272).

Para Bakhtin (2006), o discurso só pode existir em forma de enunciações concretas de determinados falantes, sujeitos do discurso e, fora desta forma, não pode existir. Para o autor, a alternância dos sujeitos do discurso é o que determina os limites de cada enunciado concreto. Nessa perspectiva, todo enunciado tem um princípio absoluto e um fim absoluto. Dessa relação de interação, quando do fim da enunciação, um falante passa a palavra para o outro e dá lugar a uma compreensão ativamente responsiva. Essa abordagem concebe o discurso numa perspectiva sócio-histórica e dialógica.

Corroborando com a proposta de Bakhtin sobre o papel dos gêneros do discurso nos processos enunciativos, Marcuschi (2008) assevera que o estudo dos gêneros tem se tornado um empreendimento multidisciplinar: dado o interesse de estudiosos de diversas áreas por esse campo de estudos. “O trato dos gêneros diz respeito ao trato da língua em seu cotidiano nas mais diversas formas” (*ibidem*, p.149). Desse modo, o autor defende que a análise de gêneros inclui também análise do texto e do discurso, a descrição da língua e visão de sociedade para responder à questão da natureza sociocultural no uso da língua.

Marcuschi (2008) coloca ainda o gênero textual como uma ponte entre o discurso como uma atividade mais universal e o texto enquanto peça empírica particularizada. Conceitua-o como modelos correspondentes a formas sociais reconhecíveis nas situações de comunicação em que ocorrem. Para o autor, quando ensinamos alguém a lidar com textos, estamos ensinando mais do que usos linguísticos: ensinamos operações discursivas de produção de sentido em uma dada cultura. Trabalhar com textos em gêneros variados significaria um ato de inserção em uma cultura e domínio da língua. A análise do gênero passa pela análise do texto e do discurso até uma visão de sociedade. “O trato dos gêneros diz respeito ao trato da língua em seu cotidiano nas mais diversas formas” (MARCUSCHI, 2008, p.149). O autor continua sua análise afirmando que, caso trabalhemos os gêneros enquanto formas culturais e cognitivas de ação social, temos uma fértil área interdisciplinar.

Além disso, Marcuschi discute sobre a necessidade de elucidar alguns conceitos relacionados a esse estudo e que considera pertinentes. Um deles diz respeito ao tipo textual enquanto uma “construção teórica definida pela natureza linguística de sua composição” (2008, p.154), caracterizando-se como sequência linguística e que abrange categorias como narração, argumentação, exposição, descrição e injunção. Já o conceito de gêneros textuais refere-se aos textos materializados em situações comunicativas e que se expressam em situações diversas. Todos os textos dos quais fazemos uso se enquadram nessa definição. Além desses, há ainda a ideia de domínio discursivo compreendido como práticas discursivas que abarcam um conjunto de gêneros textuais e que indicam instâncias discursivas a exemplo do discurso jurídico, religioso, jornalístico, etc. Corroborando, desse modo, com Bakhtin no que diz respeito a ideia de que todas as atividades humanas se relacionam por meio da língua e se efetivam por meio de enunciados orais ou escritos.

Para além da utilização dos gêneros discursivos, a ideia de discurso na perspectiva sócio-histórica e dialógica tem Bakhtin como idealizador. Em uma referência ao Círculo de Bakhtin¹, Faraco (2009) diz que o mesmo já colocava o fenômeno social da interação verbal como realidade fundamental da linguagem. Assim, a linguagem verbal não seria vista apenas como um sistema formal, mas um

¹ Grupo multidisciplinar de intelectuais russos que se reuniam entre 1919 a 1929 em torno de dois grandes projetos: o de construir uma filosofia e uma teoria da criação ideológica.

conjunto de práticas socioculturais com diferentes gêneros do discurso e diferentes vozes sociais. Nesse sentido, a interação é aqui entendida como “toda a comunicação verbal, de qualquer tipo que seja” (p.120).

Faraco (2009) ratifica as ideias do Círculo, afirmando que o foco de atenção são as relações dialógicas, relações de sentido que decorrem da responsividade, entendida aqui como a tomada de posição axiológica, inerente a qualquer enunciado, uma resposta ao já dito, um aspecto valorativo dado tanto pela estrutura (verbal) quanto pela correlação desta os horizontes sociais de valor. Para ele, o enunciado “espera uma resposta”. Para os integrantes do Círculo, os sujeitos que se envolvem nessas relações se definem como feixes múltiplos e heterogêneos. Da heterogeneidade das relações sociais que surgiram os gêneros do discurso, aqui colocado como formas relativamente estáveis de dizer. Em *Linguagem & Diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin*, Faraco afirma:

Como os sujeitos são plurativos (envolvem-se em múltiplas dessas esferas da atividade humana), são também seres que transitam por múltiplos gêneros do discurso, isto é, realizam seu dizer por meio de diferentes gêneros correlacionados às diferentes esferas da atividade. (FARACO, 2009. p. 121)

Nessa referência às ideias do Círculo de Bakhtin temos os gêneros enfocados principalmente pelo viés dinâmico da produção e não apenas pelo viés estático (formas). Aqui, percebe-se uma relação entre os gêneros e suas funções na interação sócioverbal. Faraco (2009) propõe que o ponto de partida é a estipulação de um vínculo entre a utilização da linguagem e a atividade humana. Essa utilização se dá em forma de enunciados que partem de integrantes de uma ou outra esfera da atividade humana. Daí a importância de se considerar tanto o conteúdo quanto a organização composicional, estilo e finalidades de cada esfera de atividade. Falar não se restringe apenas a utilizar um código gramatical num vazio, mas moldar os dizeres às formas de um gênero no interior de uma atividade. Essa visão, de certo, ampliou em muito os limites iniciais sobre gêneros do discurso desde a época de Platão ou Aristóteles, atribuindo-lhes um sentido axiológico mais amplo.

A visão de gênero do discurso se situa enquanto “tipos relativamente estáveis de enunciados que se elaboram no interior de cada esfera da atividade humana”

(FARACO, 2009, p. 127) numa contínua remodelagem, respondendo ao novo e às mudanças. Neste sentido, Faraco (2009) põe luz ainda sobre a necessidade de não se observar o gênero abstraído da esfera que o cria e usa, nem das coordenadas tempo-espço, nem das relações entre os interlocutores. O enunciado seria, antes de tudo, um ato sócio-histórico. Nessa perspectiva, os gêneros, enquanto meios de orientação coletiva, são também meios de conhecimento situado. São internalizados como modos e meios de se conhecer a realidade. Em função da dinâmica dos usos, os gêneros também sofrem modificações, o que exigiria uma constante exposição às modificações e aos repertórios dos gêneros atualizados.

Contribuindo ainda nos estudos sobre gêneros do discurso, Azevedo (2018) acrescenta a necessidade, antes de se discutir a noção de gêneros do discurso, tratar de outros conceitos. O primeiro deles trata do “diálogo” ou “princípio dialógico” como sendo um conceito primordial de Bakhtin. A autora apresenta a ideia de Volochínov que coloca o diálogo enquanto uma das formas de interação verbal, mas, segundo a autora, o Círculo amplia esta ideia para toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja. Numa analogia a um livro que se constitui enquanto parte da comunicação discursiva, responde a diferentes concepções de mundo em diferentes esferas de comunicação e, na medida em que responde a enunciados anteriores, cada enunciado responde a uma cadeia de enunciados que constituem a comunicação verbal humana

Desse modo, todas as interações discursivas respondem a algo dito anteriormente num elo de interações e, delas advém o sentido, resposta a alguma coisa. Em qualquer das situações, se ouvimos a voz do outro é porque há diálogo entre as posições semânticas. Essas relações se expressam no discurso, apresentado aqui como a língua em sua integridade concreta e viva, com autor e destinatário, “cujo sentido é dado na interação do verbal com o extraverbal” (AZEVEDO, p.28). Os gêneros deveriam ser estudados “em conexão com o problema da enunciação e do diálogo” (*Ibidem*, p. 29) dado que cada época e grupo social tem seu repertório na comunicação sócio-ideológica.

Uma outra consideração importante advém de outro pensamento de Bakhtin, o fato de que o gênero vive do presente, mas sempre recorda o seu passado, o seu começo é velho e novo ao mesmo tempo. Citando Medviédev, Azevedo (2018) afirma que os gêneros têm uma dupla orientação ideológica. Uma externa, ligada ao tempo, espaço e às ideologias, e uma outra esfera interna, relacionada à forma,

estrutura e ao conteúdo temático. A língua é usada para dar ao enunciador a condição de sujeito. O gênero, através de sua estrutura, recursos lexicais e gramaticais expressam a relação valorativa do locutor com o objeto do discurso.

Todas essas considerações se materializam na medida em que passamos a pensar os gêneros discursivos na perspectiva das ações didáticas. Nesse sentido, passaremos a tratar da inclusão dos gêneros nos processos educativos.

1.2 Gêneros do discurso como objetos de ensino

Nesta seção, passaremos a discussão sobre a utilização de gêneros do discurso enquanto material pedagógico. Sabe-se que, principalmente a partir da implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa - PCNs (Brasil, 1998), a utilização dos gêneros discursivos como objeto de ensino teve ampla adesão nas escolas de nível básico. Este posicionamento dialoga com a ideia proposta por Marcuschi quando afirma que “é impossível comunicar verbalmente a não ser por um gênero” (2002, p. 22) dando uma dimensão imperativa quanto da importância do estudo de gêneros nos processos de ensino de língua(gem).

No entanto, o fenômeno da utilização de gêneros nas aulas de língua portuguesa por si só não representa garantia de sucesso. Questões relacionadas à concepção de linguagem são extremamente relevantes nesse processo. Geraldi (2002) apresenta-nos três dessas concepções que correspondem, respectivamente às três grandes correntes de estudos linguísticos: a gramática tradicional, o estruturalismo e a linguística da enunciação. A primeira das concepções de linguagem é aquela que considera a linguagem como expressão do pensamento e, na visão do autor, parte-se do princípio que “as pessoas que não conseguem se expressar não pensam” (p. 41). Na segunda, a linguagem é considerada instrumento de comunicação e vê a língua como um código capaz de transmitir ao receptor uma mensagem. E a terceira percebe a linguagem como forma de interação humana. Em consonância com a terceira concepção, em *O texto na sala de aula*, Geraldi afirma:

Acredito que ela implicará uma postura educacional diferenciada, uma vez que situa a linguagem como o lugar de constituição de relações sociais, onde os falantes se tornam sujeitos”. (GERALDI, 2002, p. 41)

Nesse sentido, Geraldi propõe mudanças não apenas nas técnicas e nos métodos. Para ele, “uma diferente concepção de linguagem constrói não só uma nova metodologia, mas principalmente um “novo conteúdo” de ensino”. (2002, p. 45)

Para além das considerações teóricas sobre linguagem ou em relação aos gêneros com o objeto de estudo, Azevedo (2018) aponta um aspecto importante e que gira em torno da noção de discurso citado em livros didáticos de português, visto aqui como formas de representação linguística do discurso alheio, o discurso de um enunciador diferente daquele responsável pelo enunciado. Esta contribuição corrobora com o objeto de análise proposto nesta dissertação na medida em que joga luz sobre um aspecto relevante na análise discursiva e, no caso da charge, temos um vasto campo de análise sobre os recursos linguísticos utilizados e dos efeitos que produzem.

O funcionamento deste aspecto está, segundo a autora, ligado às coerções dos gêneros discursivos e do contexto sócio-histórico revelando o papel da construção discursiva na construção da argumentação, o posicionamento discursivo e o próprio discurso. Azevedo observa que, de modo geral, propostas de atividades em materiais didáticos limitam-se a exercícios de transformação de frases com discurso direto em indireto e vice-versa. Para a autora, exercícios como estes mobilizam apenas conhecimentos sobre marcas linguísticas e categorias de pessoa, tempo, espaço e recursos gráficos marcadores da inserção das diversas vozes no texto. Desse modo, critica a ausência da reflexão sobre os usos de uma ou outra forma linguística. Em *Práticas dialógicas de linguagem*, Azevedo afirma:

[...] é pertinente questionar se esse tipo de atividade favorece o aprimoramento dos conhecimentos do estudante no que se refere às práticas sociais de leitura, escrita e oralidade. De partida, é possível apontar que um dos prejuízos decorrentes dessa prática de ensino é o embotamento das capacidades de leitura do estudante, sobretudo no que tange à identificação dos pontos de vista e dos posicionamentos ideológicos presentes no texto (2018, p. 60).

Ainda nesta direção, Azevedo (2018) diz que, na análise do discurso citado em uma charge, por exemplo, temos um posicionamento sobre este gênero apontando-o enquanto um gênero de humor e de opinião, dado o fato de produzir discurso sobre fatos ligados à política, posicionando-se em relação a estes e estar colocado junto a textos que também emitem opinião. A autora apresenta ainda a estratégia de utilização do discurso citado em charges enquanto alvo do humor do chargista. A estratégia de polemização com o discurso do outro é comum nesse gênero e deve ser observada. Azevedo (2018) reafirma a falha de livros didáticos que, de modo geral, negligenciam a importância de se perceber no discurso citado um recurso linguístico e discursivo, importante na construção do texto e seu entendimento na dimensão discursiva.

Azevedo (2018) reafirma que a exploração do discurso citado em livros didáticos, apresenta-se, de maneira geral, enquanto um processo de mecanização recorrente e pouco eficaz para a ampliação da competência discursiva do aluno. Da análise de materiais didáticos, a autora sugere uma prática escolar que, utilizando-se do discurso citado, possibilite, além do aspecto morfossintático, o discursivo e argumentativo por trás deste elemento.

Azevedo (2018) considera ainda que as práticas de linguagem orais e escritas se realizam por meio de gêneros textuais variados, mas para interagir com os seus interlocutores, é necessário conhecer as funções, especificidades e intenções desses gêneros. Ao tempo em que atuam como produtos, são também reguladores de atividades comunicativas. Assim, os gêneros não seriam apenas reproduzidos, são adaptados à situação comunicativa em que o produtor se encontra, modificando-o ao longo do tempo. Dessa forma, o aluno pode conhecer a funcionalidade discursiva do gênero e os aspectos linguísticos e textuais que o caracterizam. Em uma segunda fase de análise, passa-se a observar as capacidades mobilizadas pelas ações de linguagem e em que condições essas capacidades foram construídas. Tudo isso na perspectiva de produção do gênero.

Em consonância com Azevedo (2018), Faraco, em *Práticas dialógicas de Linguagem: possibilidades para o ensino de língua portuguesa*, afirma:

Para nós, a única carência diz respeito à dimensão argumentativa do discurso citado, no sentido de que o discurso alheio está na constituição da identidade

discursiva e também na construção dos efeitos de adesão do leitor a certos posicionamentos ideológicos. (FARACO, 2018, p. 75)

Coutinho (2004) reitera a ideia de não utilização dos gêneros como propriedades estanques ou rígidas, mas como formas culturais e cognitivas de ação social, entidades dinâmicas. Chega-se, desse modo, à união entre o gênero ao seu envolvimento social. Mais recentemente pode-se até apontar para a multimodalidade de determinados gêneros, uma diversa e interessante possibilidade de ampliação do domínio discursivo dos educandos.

Ainda nesta perspectiva, Bunzen (2006) afirma que não se pode enfatizar uma tipologia deixando de lado a diversidade das condições de produção socio-históricas dos gêneros. E, nesse sentido, em *Da era da composição à era dos gêneros: o ensino de produção de texto no ensino médio*, propõe que:

Para os alunos utilizarem a língua escrita de forma dialógica e situada, os professores teriam de criar situações e estratégias em que os alunos utilizassem os gêneros em diferentes situações, ou seja, um trabalho de língua materna voltado para o uso dos textos em gêneros específicos” (BUNZEN, 2006, p.157).

Isso permite ao aprendiz compreender o caráter dialógico da linguagem: “Aprende-se a escrever por meio de interação verbal (em contextos formais e informais) e do uso de gêneros” (BUNZEN, p.158). Em relação ao percurso das discussões sobre o ensino de gêneros, Bunzen (2006) explica que a partir de 1980, com o surgimento da pedagogia da diversidade, adotou-se a ideia de texto como unidade para o ensino de gênero, mas a produção, circulação e recepção de determinados gêneros devem ser pensados em relação às práticas socioculturais do grupo social atendido na comunidade escolar. Geralmente não se leva em conta a possibilidade de hibridismo ou intercalação de tais formas. Para ele, deve-se considerar o papel dos alunos enquanto sujeitos envolvidos na construção de sentido. Legitimando sua posição, afirma:

Quando falamos em tomar os gêneros como objetos de ensino, estamos apontando para um processo de ensino-aprendizagem que permite ao sujeito aluno utilizar atividades de linguagem que envolvam tanto capacidades linguísticas ou linguístico-discursivas, como capacidades propriamente discursivas, relacionadas à apreciação valorativa da situação

comunicativa e como, também, capacidades de ação em contexto. (BUNZEN, 2006, p.155)

Em consonância com este posicionamento, Kleiman (2006, p. 155) assegura que ao se tomar os gêneros como objetivo de ensino “estamos apostando em um processo de ensino-aprendizagem de língua materna que permita ao sujeito aluno utilizar atividades de linguagem que “envolvam tanto capacidades linguísticas ou linguístico-discursivas, como capacidades propriamente discursivas, relacionadas à apreciação valorativa da situação comunicativa e como, também, capacidades de ação em contexto”.

Numa referência ao que poderia ser feito em termos de um ensino escolar mais eficaz da língua escrita, Antunes (2009, p. 213) propõe que o mesmo “deveria privilegiar a produção, a leitura e a análise dos diferentes gêneros, de cuja circulação social somos agentes e testemunhas”. A autora prossegue afirmando que o conhecimento de diversos gêneros em circulação também faz parte do nosso conhecimento de mundo, parcela de nossa cultura social, daí a importância de se trabalhar nessa perspectiva. Para a autora, a ausência de traços de singularidade autoral, tão comum na produção escrita nas escolas, deve ser melhor analisada.

Sabemos que o fazer didático deve se estruturar com base em parâmetros definidos nacionalmente e, nesse sentido, a discussão sobre a inclusão de gêneros discursivos ou habilidades e competências necessárias à ampliação das capacidades linguísticas e discursivas dos estudantes tem respaldo em alguns documentos. Saber o que assegura legalidade a nossas propostas didático-pedagógicas e quais objetivos esses documentos propõem é o que faremos a seguir.

1.3 O que dizem os documentos oficiais?

Já em 1997, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) atentavam para o ensino de língua portuguesa embasado no tripé aluno, língua e ensino, além de também incorporar o conceito de discurso e a necessidade de se trabalhar com

gêneros discursivos numa proposta assertiva de ampliação das possibilidades analíticas dos educandos.

[...] as escolhas feitas ao dizer, ao produzir um discurso, não são aleatórias — ainda que possam ser inconscientes —, mas decorrentes das condições em que esse discurso é realizado. Quer dizer: quando se interage verbalmente com alguém, o discurso se organiza a partir dos conhecimentos que se acredita que o interlocutor possua sobre o assunto, do que se supõe serem suas opiniões e convicções, simpatias e antipatias, da relação de afinidade e do grau de familiaridade que se tem, da posição social e hierárquica que se ocupa em relação a ele e vice-versa. Isso tudo pode determinar as escolhas que serão feitas com relação ao gênero no qual o discurso se realizará, à seleção de procedimentos de estruturação e, também, à seleção de recursos linguísticos. (BRASIL, 1997, p.22).

Se o objetivo principal do trabalho de análise e reflexão sobre a língua é imprimir maior qualidade ao uso da linguagem, as situações didáticas devem, principalmente nos primeiros ciclos, centrar-se na atividade epilinguística, na reflexão sobre a língua em situações de produção e interpretação, como caminho para tomar consciência e aprimorar o controle sobre a própria produção linguística. (BRASIL, 1997, p. 31).

O texto do documento observa a importância das atividades epilinguísticas voltadas para os usos e o próprio interior da atividade linguística, trazendo luz à necessidade de atividades que possibilitem a reflexão sobre os recursos expressivos utilizados pelo produtor do texto para além da categorização, classificação ou levantamento de regularidades no texto.

Mais recentemente, nas orientações da Base Nacional Comum Curricular, BNCC (2016) sobre língua(gem) se reconhece que, a partir das estruturas profundas das linguagens (as formas e os valores implícitos), o aluno pode compreender melhor as estruturas de superfície que se manifestam em textos, tornando-se capaz, se quiser, de manipulá-las, aceitá-las, contestá-las e transformá-las. Temos pressuposta uma abordagem de utilização da língua(gem) que promova transformações e significado prático. O presente documento considera que o homem se constitui enquanto sujeito social quando mediado pela linguagem e é através dela que ele interage consigo e com os outros.

Com relação ao eixo integrador leitura, que especialmente nos interessa, a BNCC (2016) propõe ainda que o desenvolvimento de habilidades de compreensão e interpretação de textos verbais e multimodais que esclarecem a contextualização dos mesmos na situação comunicativa é essencial para compreendê-los. Nesse sentido, assume a perspectiva enunciativo-discursiva da linguagem concebida enquanto processo de interlocução que se realiza através das práticas sociais

existentes. O texto mantém a centralidade relacionando-se com os contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades.

Para tanto, no tratamento das práticas leitoras, o documento apresenta-nos a necessidade de se trabalhar, entre outras, as seguintes competências:

- 1- Reconstrução e reflexão sobre as condições de produção e recepção dos textos pertencentes a diferentes gêneros e que circulam nas diferentes mídias e esferas/ campos de atividade humana;
- 2- Dialogia e relação entre textos;
- 3- Compreensão dos efeitos de sentido provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos em textos pertencentes a gêneros diversos.

Assim como em documentos anteriores, a BNCC reafirma a importância da utilização dos gêneros discursivos no processo de ampliação da capacidade de análise e reflexão dos educandos. Desse modo, a proposta de utilização da charge defendida em nosso trabalho está em consonância com o que preconiza esses documentos.

Para atender a esses princípios e orientar o trabalho didático- pedagógico sobre as habilidades que os estudantes devem dominar em cada série ou nível, também o SAEB² preconiza que no 9º ano, série a que se dedica nosso trabalho, deve-se trabalhar na perspectiva de promover o desenvolvimento de habilidades específicas e, no caso do eixo de conhecimento leitura, por exemplo, identificar o uso de recursos persuasivos em textos verbais e não verbais; identificar elementos constitutivos de textos pertencentes ao domínio jornalístico/midiático; Identificar teses/opiniões/posicionamentos explícitos e argumentos em textos; analisar a intertextualidade entre textos literários ou entre estes e outros textos verbais ou não verbais; Inferir, em textos multissemióticos, efeitos de humor, ironia e/ou crítica além de analisar os efeitos de sentido decorrentes dos mecanismos de construção de textos jornalísticos/midiáticos. Segundo esse documento de referência, a proposta para a matriz de linguagens se concretizou a partir de estudos com base em concepções de avaliação educacional e na própria BNCC.

Como pudemos perceber, há uma rede de orientações que possibilitam, por um lado, nortear as ações didáticas ao tempo em que embasam nosso trabalho a

² Sistema de Avaliação da Educação Básica

partir de estudos e análises sobre o desempenho dos estudantes. No próximo capítulo passaremos a discussão sobre o conceito de letramentos e como, através dessa discussão, podemos ampliar ainda mais a possibilidade de implementação do que propõem as matrizes de referência.

CAPÍTULO 2 - LETRAMENTOS

2.1 Percurso conceitual de letramento no Brasil

Apesar de recorrente no Brasil, a adoção do termo “letramento” é um fenômeno relativamente recente. Soares (1999), um dos principais nomes na inserção do conceito de letramento no Brasil, afirma que o mesmo aparece nos estudos de linguística a partir de um texto de Mary Kato³ em 1986, mas sua definição só se dá a partir de Leda Tfouni em 1995. Em *Letramento e alfabetização*, Tfouni faz a primeira distinção entre alfabetização e letramento.

“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).

Desse modo, Soares atribui ao termo alfabetização a ideia de um indivíduo que apenas apreendeu a tecnologia de ler e escrever, o domínio de um código, enquanto o indivíduo letrado é “aquele que adquiriu o estado ou a condição de quem se apropriou da leitura e da escrita, incorporando as práticas sociais que as demandam” (SOARES, 1999, p. 19)

Além disso, Soares (1999) amplia essa visão quando sugere que um indivíduo pode não saber ler ou escrever, ser analfabeto e ainda assim ser um indivíduo letrado visto que vive em ambiente onde a leitura tem presença forte. Nesse sentido, ainda que apenas ouça a leitura de jornais ou cartas através de outros, ainda que peça a outros para que leiam avisos ou informes ou escrevam cartas é também considerado letrado. O que significa dizer que o de alguém se envolver em práticas sociais de leitura e escrita, quando percebe os usos e funções desses materiais, ainda que analfabeto, pertence ao mundo do letramento. A autora pondera ainda que nos processos educativos de ensino e aprendizagem deve-se

³ Mary Kato, em “*No mundo da escrita: Uma perspectiva psicolinguística*”, aborda as causas da variação linguística incluindo, entre outras, o grau de letramento.

observar a distinção entre letramento e alfabetização, enquanto fenômenos distintos e igualmente importantes. Percebe-se, desse modo, quão significativo é o reconhecimento desses dois processos para a prática educativa. Nesse sentido, ratificamos a importância do domínio das concepções teóricas que embasam o fazer pedagógico.

Seguindo o mesmo referencial de Magda Soares, Kleiman(1995) afirma que o termo *letramento* passou a ser usado nas academias do Brasil inicialmente numa tentativa de separar os estudos sobre impactos sociais da escrita dos estudos sobre a alfabetização no que se refere às competências individuais no uso e na prática da escrita. Com o tempo o fenômeno do letramento extrapolou o mundo da escrita. A oralidade passou também a ser objeto de análise de muitos estudos. No entanto, numa análise crítica sobre o posicionamento das escolas, a autora afirma que, de modo geral, a escola preocupa-se não com o letramento, prática social, mas com apenas um tipo de prática de letramento, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos” (KLEIMAN, 1995, p.20). Nesse sentido, faz a seguinte assertiva:

Acredito que é na escola, agência de letramento por excelência de nossa sociedade, que devem ser criados espaços para experimentar formas de participação nas práticas sociais letradas e, portanto, acredito também na pertinência de assumir o letramento, ou melhor, os múltiplos letramentos da vida social, como objetivo estruturante do trabalho escolar em todos os ciclos. (KLEIMAN, 1995, p. 20.)

De fato, a utilização do termo *letramento* passou a ser cada vez mais usado em estudos sobre língua(gem) em diferentes campos de investigação, como na Linguística, Linguística Aplicada e na Educação dada a amplitude e a dimensão voltadas para os usos sociais da língua. No entanto, Soares (2004) adverte para a impossibilidade de se dissociar o processo de alfabetização do processo de letramento, visto que são processos que ocorrem simultaneamente. Para a autora, a inserção da criança ou adulto no mundo da escrita passa:

[...]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. (SOARES, 2004, p. 14)

Desse modo, a autora reafirma a interdependência entre esses dois elementos, justificando, pois, a permanência do termo alfabetização na prática escolar desde que se considere a ressignificação do mesmo.

Os conceitos propostos pelas teóricas acima mencionadas permitiram uma ampliação significativa sobre os diversos letramentos aos quais estamos imersos. Nesse sentido, insere-se nesta proposta uma reflexão sobre os desdobramentos do conceito de letramento. Dedicaremos nosso estudo a compreender, de maneira especial, os letramentos escolar, visual e o conceito de multiletramentos.

2.2 Letramento escolar

Se tomamos como referência as proposições anteriores sobre a utilização dos gêneros discursivos na perspectiva da interação, como objeto de estudo, ou mesmo a concepção de letramento enquanto prática social mediado por gêneros do discurso, causa perplexidade perceber como a escola de ensino básico no Brasil, de maneira geral, ainda persiste em práticas não conectadas com os avanços de estudos neste sentido. Esta prática pode se justificar em função do distanciamento entre os objetivos de determinadas práticas de letramento dentro e fora do ambiente escolar.

No verbete *Letramento escolar*⁴, a professora Maria Lucia Castanheiro afirma que esse tipo de letramento refere-se “aos usos, às práticas e aos significados da língua escrita no contexto escolar” de acordo com o contexto em que ocorrem os eventos de letramento. No entanto, a autora chama-nos a atenção para as condições de realização da leitura e escrita fora e dentro da escola. Enquanto na escola as ações de ler e escrever são definidas a partir do que se quer ensinar e de como serão avaliadas, com o objetivo de ensinar estilos literários ou gêneros, ampliação de vocabulário ou da compreensão, fora da escola as ações são determinadas a partir de diferentes motivos e de situações comunicativas específicas de acordo com os usos. Para a autora, a excessiva subordinação do uso

⁴Disponível em: <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/letramento-escolar>

dos textos à lógica escolar torna-os artificializados. Neste sentido, Castanheiro faz a seguinte afirmação:

Diversos pesquisadores têm demonstrado que a distância entre o mundo escolar e aquilo que acontece para além dos muros da escola dificulta a aprendizagem por parte de alunos que têm uma vivência cultural diferenciada daquela esperada por essa instituição.

Diante desta constatação, cabe uma reflexão sobre a necessidade de se conhecer e valorizar os eventos de letramento realizados pelos alunos fora do ambiente escolar no que se refere aos usos e interlocutores envolvidos nas diversas situações comunicativas. Desse modo, pode-se avançar para uma prática de fato significativa.

Em verdade, muito se tem avançado em favor de um ensino mais efetivo. Desde a implementação dos PCN até a construção da BNCC, tem-se criado condições para uma prática educacional mais relevante, dado o fato de que propõem subsídios teóricos para uma prática significativa. Além disso, os sistemas de avaliação externa, a exemplo do SAEB, quando da apresentação de competências e habilidades a serem trabalhadas em sala de aula, asseguram a adequação da avaliação a propostas inovadoras. Todo esse esforço acaba por impactar também a produção editorial no Brasil que, através das orientações do Programa Nacional do Livro Didático- PNLD, busca adequar os programas de ensino a uma visão mais alinhada às discussões em torno de uma atividade pedagógica exitosa.

É inegável que a escola continua sendo, como define Kleiman (1995, p. 20), a mais importante das agências de letramento. Mas, apesar de muitos avanços, o que ainda persiste são práticas pedagógicas que orbitam em torno do tradicionalismo: uma negação a construção de uma escola de qualidade. Em *Aula de português: encontro e interação*, Antunes(2003) apresenta-nos o reflexo da permanência de tais práticas escolares quando analisa o ensino a partir de quatro eixos: oralidade, escrita, leitura e gramática.

No campo da oralidade, a autora chama a atenção para a omissão da fala como objeto de estudo. Nessa perspectiva, é comum atribuir-se à oralidade a responsabilidade pelos equívocos em relação à gramática tradicional, privilégio do

registro da informalidade em detrimento de registros com padrões lexicais mais rígidos. Desse modo, à oralidade é atribuída uma valoração inferior em relação aos demais eixos. Reafirma-se assim a histórica importância social da escrita nas práticas pedagógicas enquanto a oralidade é renegada a planos inferiores. Uma importante questão, mas que, no momento, não pretendemos nos debruçar sobre a mesma para não nos afastarmos de nosso objeto de análise.

No que se refere à escrita, Antunes (2003) observou a presença de uma prática marcada pelo mecanicismo e memorização de regras; violação de princípios da textualidade com exercícios vazios e artificiais; ausência de autoria; escrita como mecanismo para se exercitar a fixação de aspectos gramaticais. Antunes (2003) defende que “a escrita, na diversidade de seus usos, cumpre funções comunicativas socialmente específicas e relevantes” (p. 47) e assim deve ser observada.

Em relação à leitura, percebe-se a permanência da decodificação sem que haja interação verbal. Desse modo, “não há encontro com ninguém do outro lado do texto” (ANTUNES, 2003, p. 27). Além disso, as atividades de leitura são desvinculadas dos usos sociais; trata-se, em muitos casos, de um momento de treino. Na interpretação, limita-se à recuperação de elementos literais e explícitos; deixa-se de lado, segundo a autora, os elementos de fato relevantes e que giram em torno da argumentação, da ideia central, finalidade, entre outros. Assim, assegura que “a leitura é parte da interação verbal escrita, enquanto implica a participação cooperativa do leitor na interpretação e na reconstrução do sentido e das intenções pretendidas pelo autor”. (ANTUNES, 2003, p. 66). Nesse sentido, reitera a importância do contexto extralinguístico de produção e circulação.

Por fim, em relação ao ensino de gramática, Antunes (2003) registra a desvinculação com os usos cotidianos, a fragmentação através de palavras ou frases isoladas. Volta-se para a nomenclatura e classificação em detrimento da análise sobre a competência comunicativa dos estudantes a partir de aspectos gramaticais. É, portanto, prescritiva pois a discussão gira em torno do certo ou errado. Apesar de considerar a complexidade do processo pedagógico, a autora corrobora com as proposições de outros teóricos quando da necessidade de conhecer, refletir e se posicionar em relação aos referenciais teóricos. Nesse sentido, afirma:

Não pode haver uma prática eficiente sem fundamentação num corpo de princípios teóricos sólidos e objetivos. Não tenho dúvidas: se nossa prática de professores afasta do ideal é porque nos falta, entre outras muitas condições, um aprofundamento teórico acerca de como funciona o fenômeno da linguagem humana. (ANTUNES, 2003, p. 40)

De fato, impõe-se aqui, para além da reflexão, um posicionamento teórico e político em relação aos rumos dados ao ensino e aprendizagem de língua(gem) nas escolas de modo a considerar-se as implicações pedagógicas que promovam a formação de um sujeito crítico e reflexivo. Para tanto, a fim de contemplar o gênero eleito em nosso trabalho, passaremos a analisar os diversos aspectos que envolvem a perspectiva de estudo de língua(gem) envolvendo o letramento visual.

2.3Letramento Visual

Em plena era das novas tecnologias, é inegável o surgimento de uma série de novos paradigmas comunicativos. O texto como há algumas décadas era concebido já se apresenta em uma composição híbrida de elementos imagéticos, sonoros e verbais. Para além desse aspecto, a própria formatação (tamanho e cores das letras) ganhou espaço na construção de sentidos. Desse modo, o aspecto visual do/no texto assume uma importância muito significativa, justificando, portanto, um olhar mais atento sobre ele.

Belmiro (2014) afirma que a todo momento, e através de nossas vivências, nossa memória gera e seleciona imagens de tempos e espaços passados dos quais nos apropriamos para, nas palavras da autora, expressar o presente e nos compreender como sujeitos sociais e históricos. Para além da ideia de alfabetização visual, que ensina a observar a imagem como um objeto de análise do ponto de vista da cor, traço, linha, textura e volume, o letramento visual pressupõe lermos as imagens sob pontos de vistas que dão forma ao nosso olhar: fatores históricos, sociais, psicológicos, estéticos e culturais. Entendendo, sobremaneira, a importância

que a imagem desempenha para o desenvolvimento deste olhar. Para tanto, em *Letramento visual*, Belmiro (2014)⁵ afirma:

A noção de *letramento visual* tem a ver com o entendimento de que as imagens devem ser tratadas como um bem cultural, ao contrário dos que pensam que as imagens diminuem a capacidade imaginativa e impedem múltiplas formas de representação. Elas podem, se bem aproveitadas, concorrer para a formação das crianças e jovens como cidadãos que entendem os processos comunicativos, compreendem esteticamente o mundo e que o dominam criticamente. (BELMIRO, 2014, *online*)

Desta sorte, podemos afirmar que a exploração da leitura de imagens na escola pode, para além da compreensão dos processos visuais e usos, ampliar os olhares dos educandos para a representações do mundo em que estão inseridos. Há muito tempo já saímos da perspectiva monomodal. O mundo que está posto é o de modalidades comunicativas cada vez mais alinhadas com a conjunção de elementos a exemplo de movimento, cores, gestos e sons, o que pressupõe a necessidade de se incluir no currículo escolar instrumentos voltados para essa dinâmica atendendo à demanda de competências e habilidades que garantam proficiência também nesse aspecto.

Na mesma perspectiva, Silvino (2012, p.168) propõe que o letramento visual “permite que o indivíduo reúna as informações e ideias contidas em um espaço imagético colocando-as no seu contexto, determinando se são válidas ou não para a construção do seu significado”. Numa referência aos indivíduos letrados, a autora afirma que os mesmos devem ser capazes de perceber, organizar e construir sentido, expressando o que foi compreendido em textos que apresentam mais de um aspecto modal (visual e escrito por exemplo).

Em função disso, numa abordagem sobre a presença do letramento visual no currículo escolar, Silvino (2012) sugere também uma série de questões que devem ser colocadas na perspectiva dos professores, tais como o impacto do letramento visual para a aprendizagem dos estudantes e quais as habilidades devem ser desenvolvidas para a leitura multimodal. Para ele, a multimodalidade presente na mídia, nos livros didáticos e na sociedade necessita ser compreendida em todas as suas formas. Antes, porém, vamos a uma breve, mas importante reflexão: se considerarmos que estamos imersos em um contexto em que os textos de circulação

⁵Disponível em: <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/letramento-visual>

social sejam eles impressos, audiovisuais, digitais ou analógicos apresentam linguagens múltiplas, cabe discutirmos a questão da multimodalidade ou multisssemiose de tais textos, sobretudo entendermos a necessidade de se produzir capacidades para compreendê-los. Esse posicionamento reafirma, portanto, a relevância do uso de charges como estratégia de aprendizagem dado o caráter multimodal que as mesmas apresentam. Para além disso, emerge ainda, a necessidade de ampliarmos nossa discussão a partir do conceito de multiletramentos. É o que faremos a seguir.

2.4 Multiletramentos e Multimodalidade

Como sabemos, o mundo contemporâneo impõe que tenhamos uma série de capacidades que dialoguem entre si e que deem conta de compreendermos a dinâmica comunicativa moderna. Muitas são as ferramentas e tecnologias disponíveis, visivelmente presentes em nosso cotidiano e que suscitam reflexões. Para compreender esse processo e tornar o ambiente escolar atualizado, a todo momento surgem discussões acerca de como a escola pode produzir o domínio de tais competências. Antes, porém, devemos ter claro o entendimento sobre o que propõe o termo que, no momento, sintetiza esse comportamento.

Em “Multiletramentos na escola”, Rojo (2012) traz uma diferenciação conceitual sobre letramentos e multiletramentos. No primeiro caso, a autora aponta para a variedade de práticas letradas, valorizadas ou não na sociedade e já tratadas anteriormente. Quanto aos multiletramentos, faz a seguinte afirmação:

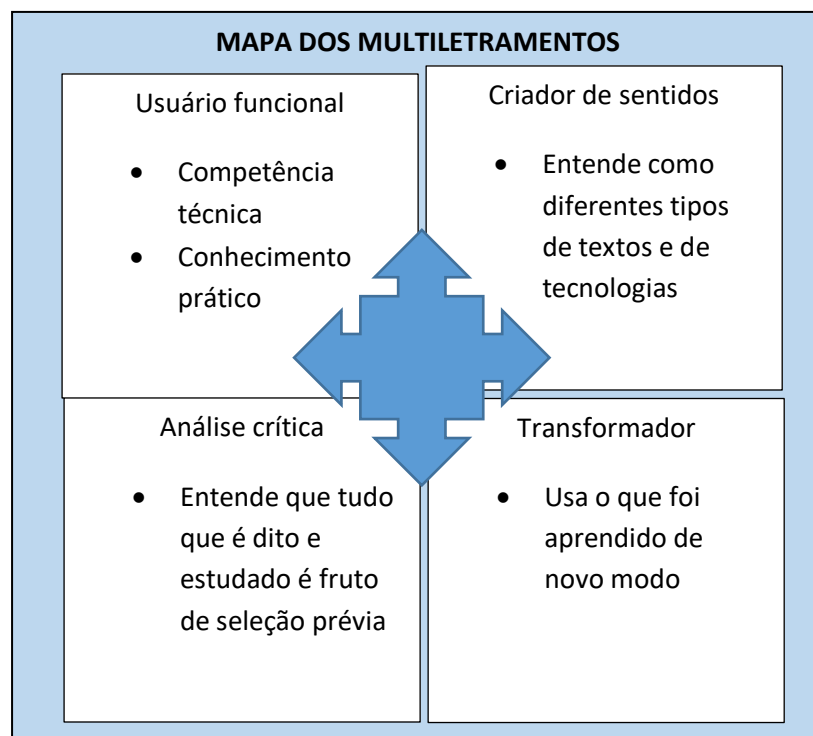
“O conceito de multiletramentos- é bom enfatizar - aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossa sociedade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ele se informa e se comunica” (ROJO, 2012, p. 13)

Ainda que nosso interesse se concentre na multiplicidade de linguagens, é inegável que a diversidade cultural se constitui parte integrante e importante das representações explícitas ou não nos textos que circulam especialmente dentro das escolas e que revelam a mistura de culturas e estéticas nas quais nossos

estudantes estão inseridos. No entanto, nos concentraremos na multiplicidade de linguagens. Ao observarmos os diversos textos em circulação não é difícil perceber que sua construção está cada vez mais imbricada de elementos que vão além de palavras. São imagens ou diversas formas de diagramação que atuam em conjunto para trazer significado aos textos.

Em que medida a escola pode atender a esta demanda? Rojo (2012) faz-nos pensar sobre a existência ou a necessidade de existência do que chama de pedagogia dos multiletramentos. Segundo a autora, para além do entendimento sobre as várias estéticas e linguagens que convivem nos dias atuais, a proposta de pedagogia de multiletramentos deve avançar para a construção de um indivíduo capaz de criar sentidos. Nessa perspectiva, além de ter competência técnica, o trabalho na escola deve propor a construção de indivíduos capazes de receber criticamente as informações e dar significação ao que produz ou recebe em termos de textos.

Como vemos, não basta ser capaz de ler o texto nas diversas formas de apresentação. A escola deve também oportunizar uma formação mais ampla e, nesse sentido, Rojo (2012, p. 29) apresenta-nos o seguinte quadro:



Quadro 1: Mapa de Multiletramentos

Temos, desse modo, uma síntese da proposta didática que envolve a pedagogia de multiletramentos preconizada por Rojo (2012) e que visa uma prática capaz assegurar ao educando condição de transpor os limites da mera decodificação.

Rojo (2012) propõe ainda a necessidade de discussão sobre a relação entre o processo de formação para os multiletramentos e os gêneros discursivos que podem viabilizar tal formação. Fazendo referência a Lemke (2010), a autora reitera a ideia de que “um letramento é sempre um letramento em algum gênero” (*ibid* p.215). Nesse sentido, quando consideramos o gênero do discurso como organizador de práticas de uso da linguagem em consonância com os contextos de produção e recepção, diante de um panorama de avanços tecnológicos, recursos multimidiáticos e multissemióticos, é natural que as atuais práticas sociais e de linguagem exijam produções mais complexas e diversas.

Para Rojo (2012, p. 218), propostas didáticas que considerem o projeto enunciativo, no qual o estudante conhece o lugar social assumido enquanto leitor e produtor de discursos, permitem a análise, discussão e reflexão crítica sobre os discursos e suas relações sociais. O surgimento das mídias digitais trouxe maior complexidade no funcionamento da linguagem em um vasto conjunto de gêneros discursivos que mobilizam discursos, valores e experiências. Deste modo, os encaminhamentos didáticos devem considerar gêneros que dialoguem com as demandas atuais.

Como exemplo disto, a autora propõe a produção, a partir de programas de computador, de um documentário de curta-metragem com o objetivo de fornecer para os alunos condições de expressão de suas práticas em contraposição a visões hegemônicas. Tendo como temática as múltiplas representações do Brasil com foco na visão de Brasil imperialista, discute a ideia construída historicamente sobre riquezas naturais, culturais e das múltiplas identidades num processo de convivência harmônica.

Partindo da análise de textos verbais e não-verbais, o projeto visa desconstruir ideias preestabelecidas sobre a nação ao tempo em que se busca uma tomada de posição sobre os discursos e práticas que circulam socialmente, permitindo que os estudantes assumam, ao final da análise e na produção, uma compreensão responsiva sobre o lugar social em que vivem.

Numa abordagem sobre a multimodalidade, Dionísio (2007) considera que a mesma se constitui como condição já presente nos diversos gêneros visto que, segundo ela, quando escrevemos ou falamos algo estamos usando, no mínimo, dois modos de representação: palavras e imagens, palavras e gestos, palavras e tipografia, referindo-se à multimodalidade discursiva como um traço comum em todos os gêneros, sejam eles textuais, orais ou escritos.

As formas visuais das ações sociais podem ser percebidas em suas múltiplas possibilidades de conjunções entre imagem e palavra, tanto em textos jornalísticos quanto na literatura, a exemplo dos poemas concretos. No entanto, os aspectos visuais meramente não configuram multimodalidade a um texto. Há outros elementos, tais como a disposição da imagem ou as palavras em destaque que permitem perceber os diferentes modos de representação. Um exemplo claro desta distinção é apresentado pela autora através das imagens a seguir:



Figura 1: Pôster de recrutamento Kitchener

Figura 2: Retrato de Lorde Kitchener

Analisando as duas imagens, Dionísio (2007) atribui ao pôster o caráter multimodal, visto que traz outros elementos que dialogam entre si e produzem o efeito comunicativo esperado. Desde o dedo apontado para o interlocutor⁶ ao texto verbal temos uma conjunção de fatores representativos da multimodalidade. Já o retrato não tem esse caráter por apresentar apenas uma forma de representação.

⁶ Uma referência ao Tio Sam que, segundo o site Wikipédia, trata-se da personificação nacional dos Estados Unidos e um dos símbolos nacionais mais famosos do mundo.

Se por um lado os textos escritos apresentam, geralmente, multimodalidade discursiva, sendo, portanto multimodais, esta qualidade não se aplica a todos os gêneros visuais. Para a autora, “a composição de um texto visual envolve a escolha de estratégias, dando formas ao que se apresenta numa página, dirigindo a atenção dos leitores numa relação intertextual” (DIONÍSIO, 2007, p.195).

Dionísio (2007) coloca-nos também frente à questão da multimodalidade discursiva em sala de aula, afirmando que, apesar de ter se tornado comum a utilização de textos visuais em livros didáticos, é questionável o modo como as informações por meio de imagens e palavras são relacionadas e quais seriam as orientações para a leitura dessas formas de representação. Ressalta também a necessidade de que professores e alunos tenham consciência da existência de tais aspectos, numa referência ao que são, que recursos empregam, para que são usados, como são integrados, formatados, quais valores ou limitações apresentam. Refere-se, desse modo, à necessidade contínua de ampliação da capacidade de letramento visual dos alunos.

Para a autora, o professor que utiliza recursos visuais deve ter consciência também sobre a complexidade para o aluno de tais atividades, visto que estará coordenando práticas de letramento ao tempo em que copia gêneros processados por diferentes representações. Desse modo, em *Multimodalidade discursiva na atividade oral e escrita*, pondera:

[...] o aluno está diante de um complexo sistema de atividades no qual deverá integrar, buscando construir sentidos para o texto verbal oral (fala do professor, narração do vídeo), para o texto verbal escrito (textos na transparência, na tela do computador ou da TV), para o texto visual (esquemas, gráficos, fórmulas matemáticas, químicas), bem como para seu próprio texto (anotações verbais e/ou visuais)”. (DIONÍSIO, 2007, p. 196).

Como percebemos, diferentes especificações de multimodalidade se fazem presentes em tais atividades assim como diferentes letramentos. A construção de sentido, ratifica a autora, resulta da combinação de recursos visuais e verbais e exige atividades que não se restringem à palavra. Esse é um aspecto fundamental do gênero textual sobre o qual nos dedicaremos nesta pesquisa: a charge. E é a ele que passaremos a analisar.

CAPÍTULO 3 - O GÊNERO CHARGE

Antes de iniciarmos a análise sobre os aspectos estruturais ou conceituais que envolvem esse gênero em especial, consideramos também importante uma breve reflexão sobre o percurso histórico das charges e os papéis atribuídos a elas na sociedade moderna. Além disso, também refletiremos sobre as bases da corrupção no Brasil, temática definida em nossa proposta de intervenção.

3.1 O lugar histórico das charges

No verbete *Charge jornalística: definição, histórico e funções*, PARNAÍBA e GOBBI (2014)⁷ chamam a atenção para a histórica confusão que se faz entre charge e caricatura defendendo que isso decorre de três fatores: o primeiro, de fundo etimológico, pois os dois termos têm significados parecidos; o segundo, tem relação com a classificação visto que muitos autores consideram a charge como ramificação ou sinônimo de caricatura; o terceiro fator decorre da tradução já que, em países hispânicos, o termo caricatura é tido como designador de desenhos irônicos. Todos esses fatores podem assim justificar esse entendimento.

Ainda segundo as autoras, a representação da ironia, da sátira e do humor pode ser percebida desde a pré-história. Citando FONSECA (1999), afirmam que desde os desenhos rupestres, em que os homens buscavam refletir ações do cotidiano, “a burla e sátira deram lugar a algumas representações gráficas”. (ibid, p. 43). Os antigos egípcios também colocavam com frequência homens em situações ridículas ou representando ironicamente animais. Também na Grécia e Roma, através das paródias, comumente satirizavam as relações políticas e sociais. No entanto, a ideia mais próxima do que hoje se define como charge provavelmente surgiu na Itália no final do século XVI com os irmãos Agostinho e Aniballe Carraci. Seu interesse pela observação do cotidiano e pela crítica deu origem às primeiras caricaturas que evoluíram ao longo de alguns anos para a sátira social com o francês Jacques Callot.

⁷ Disponível em <http://congreso.pucp.edu.pe/alaic2014/wp-content/uploads/2013/09/vGT17-Cristiane-Parnaiba-Maria-Cristina-Gobbi.pdf>

No Brasil, os primeiros textos desse gênero surgiram na segunda metade do século XIX com os folhetins cômicos do Segundo Reinado e avançam até a Belle Époque. O contexto de disputas entre monarquistas e republicanos propiciou o amadurecimento da produção cômica, satírica e de crítica social tão característicos do gênero charge.

Apesar de contrariar o caráter objetivo dos textos jornalísticos de modo geral, com o tempo, a charge passa a assumir esse papel enquanto texto opinativo e não apenas como mera distração. Assume, desse modo, o caráter de denúncia e reflexão sobre os fatos sociais. Muito provavelmente, a corrupção tem figurado como um dos temas recorrentes e inspiradores dos produtores de charges. Nossa relação com situações que envolvem política e corrupção é histórica e justifica essa recorrência. Entender como esse problema se instalou na sociedade brasileira pode nos ajudar a refletir sobre a importância dessa discussão também no ambiente escolar. Na seção seguinte, iremos traçar uma linha temporal com fatos que podem representar como a corrupção passou a ser incorporada em nossa sociedade desde a chegada dos portugueses a eventos mais recentes.

3.2 Bases da corrupção no Brasil

Em estudos recentes sobre a história da corrupção no Brasil, podemos caminhar no tempo e perceber quanto o comportamento corrupto está arraigado na sociedade brasileira. No verbete *corrupção política: uma história brasileira*,⁸ DIAS e PEREIRA (2018) chamam a atenção para a necessidade de entendimento sobre a ideia de corrupção ao longo de cada época. Para os autores, o que hoje consideramos um comportamento corrupto não necessariamente era assim visto em épocas mais remotas, sugerindo que o mesmo tem particularidades a depender do contexto histórico, além disso, esse termo só se solidificou e gerou alguma discussão em nossa história mais recente, justificando, desse modo, a naturalização ou aceitação por parte de algumas pessoas de ações corruptas como sendo parte de nossa cultura. De qualquer sorte, essa não será no momento objeto de nossa análise.

⁸ Disponível em <https://jus.com.br/artigos/67950/corruptao-politica-uma-historia-brasileira>

De acordo com o Código Penal Brasileiro⁹ pode-se entender como corrupção qualquer conduta ilícita, passiva ou ativa, envolvendo um ente público. Nos artigos 317 e 333 respectivamente, considera-se corrupção passiva, quando um funcionário público solicita ou recebe para si ou para outrem, direta ou indiretamente, vantagem indevida, ou aceita promessa de tal vantagem. Por corrupção ativa, quando a ação é desencadeada por um particular que oferece vantagem indevida a um funcionário público. Esclarecida essa definição, passaremos a seguir para a análise de alguns fatos ou eventos que podem indicar a presença da corrupção desde o início de nossa história.

Segundo os autores, desde o período colonial já temos indícios da existência desse problema. Como sabemos, nosso território foi dividido em capitanias hereditárias e distribuído para pessoas da Coroa portuguesa que muitas vezes nem aqui vieram, delegando a outros a exploração das riquezas existentes. A distância, a falta de fiscalização dos funcionários que eram indicados sem critérios e com baixos salários além da ausência de um sistema jurídico uniforme podem sugerir ações corruptas como compensações extra para o trabalho.

Tanto no Primeiro quanto no Segundo Reinado, ainda segundo os autores, o termo corrupção não figurava com a devida importância, mas as condições econômicas e políticas eram favoráveis para esse fim. Eram comuns casos de enriquecimento ilícito a partir da corrupção eleitoral especialmente entre 1822 a 1889 em que o alistamento eleitoral era submetido a uma comissão que determinava a aceitação ou não de tais eleitores de acordo com os interesses dos poderosos da época. Não eram raros os casos de pagamento de propinas em concessões de obras públicas, enriquecimento ilícito e busca por apoios políticos além de registros de improbidade administrativa e falta de transparência por parte do próprio imperador.

A partir da proclamação da República, iniciou-se uma era marcada por promessas de fim de privilégios e injustiças sociais. No entanto, surge outro elemento que iria se instalar e definir os rumos da política por muitas décadas: o voto de cabresto. Os grandes latifúndios eram dominados por coronéis que definiam quais seriam os escolhidos para governar em seus territórios e através dos quais seus interesses seriam defendidos. Não raro, a compra de votos era uma prática

⁹ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del2848compilado.htm

bastante eficaz nesse sentido. Qualquer objeto ou favores poderiam servir de moeda de troca. De dentadura, sapatos ou um cargo público, tudo era passível de ser usado para que os interesses do coronelismo fosse atendido.

Desse período vem também o sistema de “degola” em que deputados não aliados ao governo eram excluídos ainda durante a apuração dos votos mesmo que representassem o desejo da população. Mesmo no período de Getúlio Vargas houve acusação de enriquecimento ilícito e improbidade administrativa apesar de o mesmo ter apoio de parte da população pobre.

Sob o pretexto de acabar com a corrupção, em 1964 instaurou-se a Ditadura Militar no Brasil. Esse período, marcado por censura, tortura e abusos políticos, também não esteve imune à corrupção. Para exemplificar, os autores citam o caso do suposto envolvimento em 1983 do ministro do Planejamento Delfin Neto em favorecimento do grupo Coroa-Brastel com empréstimos da Caixa Econômica Federal. Com a decretação de falência, o grupo deixou milhares de investidores sem receber. Apesar de haver denúncia, em 1985, o então deputado Delfin Neto não sofreu nenhuma sanção por ter imunidade parlamentar.

Mais recentemente, a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, o Brasil tem sido palco de inúmeros casos de corrupção envolvendo entes políticos ligados aos mais diferentes partidos. Como percebemos, esse aspecto da nossa história ainda persiste e demanda muita reflexão.

3.3 A charge: aspectos estruturais

Romualdo (2000) define a charge enquanto um texto que, além de usar imagem, tem leitura rápida, transmite múltiplas informações de modo condensado. Diferenciando-se dos demais gêneros, por seu caráter de crítica e humor, elementos que, segundo ele, atraem o leitor, em outras palavras, o caráter imagético e humorístico é responsável pela aceitação deste gênero. O autor afirma ainda que este texto não pode ser visto de modo isolado, visto que ele deve ter relações com outros textos que provavelmente estão presentes no próprio jornal ou revista em que foi publicado, textos esses que podem ser usados para auxiliar na interpretação.

Ainda segundo o autor, no caso das relações intertextuais com textos fora do suporte em que foram coletadas, o leitor deverá fazer uma recuperação desses

intertextos. Para o autor, o processo de intertextualidade entre a charge e outros textos é uma demonstração que as charges refletem fatos, acontecimentos e personagens que são objeto de discussão na sociedade. Como exemplo, podemos citar a charge presente na figura 3 a seguir. Vejamos:



Figura 3: charge SponHolz.arq.br

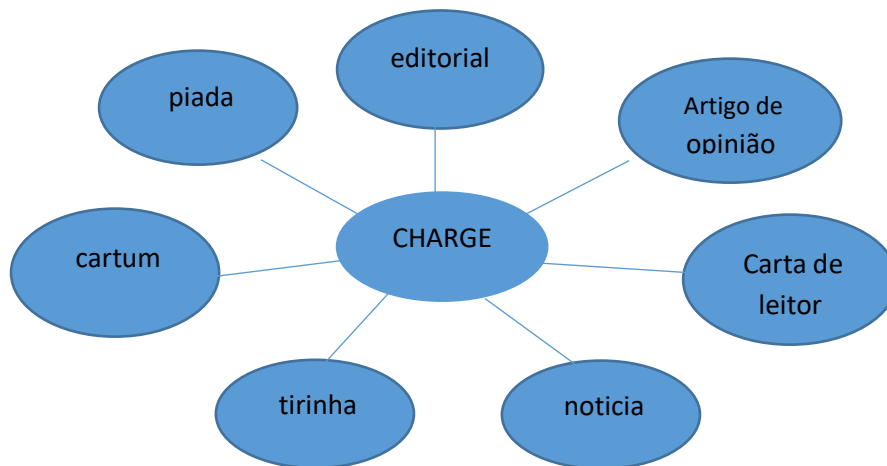
Fonte: Marceloauler.com.br, 27/08/2017.

Para que ocorra a devida compreensão dos intertextos presentes nessa charge, o leitor precisará, como afirma Romualdo (2000), ter acesso a informações atualizadas sobre o cenário político, fatos e personalidades em evidência na mídia. Nesse caso, saber quem é o Gilmar e em que circunstâncias tem se destacado é a chave para essa compreensão. Isso nos remete a outra questão igualmente importante: a escolha de textos para práticas de linguagem na escola deve considerar as condições objetivas para que os estudantes possam apreender os sentidos. Sem essa observação, o trabalho pode ser ineficiente. Não significa dizer que devemos nos manter na superfície das discussões, mas podemos dar maiores condições para que nossos alunos avancem no sentido de apreenderem, a partir do gênero charge, a crítica que está sendo produzida a partir do conhecimento das condições sócio-históricas nas quais os estudantes estão inseridos..

Em *Gêneros jornalísticos: notícias e cartas de leitor no ensino fundamental*, Alves Filho (2011) corrobora com esta afirmação e ainda sinaliza para o fato de que, em muitos casos, textos de gêneros diferentes possuem os mesmos propósitos

comunicativos e semelhança em termos de elementos composicionais. Esta observação se materializa a partir do quadro abaixo:

Quadro adaptado de Alves Filho (2011, p.57)



Quadro 2: contexto de outros gêneros relacionados à charge

A análise de outros aspectos também é necessária para compreendermos os diversos elementos que devem ser observados em uma charge, especialmente no que se refere a inserção e análise desse gênero em sala de aula.

Ainda em relação à intertextualidade, Romualdo (2000) cita os aspectos que favorecem a compreensão deste gênero. Centradas no texto estão a coerência e coesão. A primeira, fator fundamental para a textualidade, é a responsável pelo sentido do texto; a coesão seria a manifestação linguística da coerência. Nos aspectos centrados no usuário tem-se a intencionalidade, que diz respeito à atitude do autor e às necessidades comunicativas que ele deseja expor. Este aspecto pode suscitar uma série de reflexões pois é nele que reside o propósito desse tipo de construção, aceitabilidade refere-se à expectativa do receptor ao que lhe é proposto; a informatividade é determinada pelas ocorrências linguísticas e o quão são conhecidas ou não, esperadas ou não pelos receptores. Nesse caso, o papel do(a) professor(a) mediador(a) é fundamental pois deve-se criar condições para que o educando tenha o embasamento necessário para a compreensão do texto. Já a

situacionalidade diz respeito à relevância e ao contexto situacional tanto da produção quanto da recepção.

Mas como esses aspectos são percebidos? Para Romualdo (2000), o fato de os textos chárgicos transmitirem informação assegura a informatividade; a ocorrência de opiniões, críticas e fatos políticos determina a intencionalidade; a colocação da charge junto com textos de opinião (editoriais) atribui à situacionalidade, a diagramação neste caso orienta a recepção do texto e o entendimento de que se trata de um texto crítico; o leitor interpreta a charge a partir dos conhecimentos que já tem sobre este tipo de texto, um repertório conhecido promove a aceitabilidade e, finalmente, quando a interpreta também, mas tem a relação que o autor da charge estabelece com outros textos de forma implícita e explícita, temos a intertextualidade.

Visto que a charge é um texto visual desenhado, o autor faz referência às características comuns no desenho no que se refere aos elementos mínimos que o compõem: o caráter icônico convertido a elementos gráficos mínimos (pontos, linhas sinuosas) e as massas (superfícies escuras ou hachuras) que variam de intensidade. Segundo o autor, os elementos que compõem a imagem combinam e formam um sintagma icônico em que cada elemento tem valor em relação ao outro. Esses elementos, quando combinados, resultam de um processo de elaboração manual e podem também revelar a intencionalidade do autor.

Como vimos, há uma série de elementos que contribuem para o entendimento dos propósitos comunicativos que emergem em uma charge. Apesar de apresentar-se predominantemente não-verbal, os elementos verbais são, em geral, responsáveis pela dinâmica elucidativa na charge. Novamente, caberá ao professor estimular os alunos na observação desses aspectos ou na combinação dos mesmos. A charge apresentada a seguir é um exemplo de como a mudança nos elementos gráficos é reveladora desses propósitos.



Figura 4: Charge do Dia: Blog do Lute¹⁰

Fonte: Hojeemdia.com.br, 03/03/2017.

No texto apresentado na figura acima percebe-se que a alteração na forma do segundo balão é reveladora do desgaste físico e emocional da personagem que carrega todo o material para a pesquisa. Ao reforçar esse desgaste com um balão irregular, sugere-se que o volume de casos de corrupção é muito grande e exige esforço para analisá-lo.

Passaremos agora a refletir sobre o lugar do receptor da charge no processo de interlocução. Nas palavras de Romualdo (2000), este a recebe na medida em que percebe a representação e as relações com outros elementos. A busca pelo significado dependerá de contextos intra-icônicos, intericônico e extra-icônico.

O contexto intra-icônico está para os elementos que compõem uma figura que, para além da representação geométrica, combinados geram significação. Pontos, traços e círculos passam a significar quando combinados.

Já o contexto intericônico resulta de uma sequência de imagens que dialogam, forma pouco comum em charges que geralmente apresentam apenas um quadro de imagem. Por fim, o contexto extra-icônico tem relação tanto com o contexto situacional (tempo, idade, instrução, sociedade, cultura e ambiente em que são produzidas/ lidas) que envolve a relação entre os interlocutores do ato comunicativo e, no caso do contexto global, são colocados os aspectos culturais e

¹⁰ Lute é chargista e editor de imagem do jornal Hoje em dia. Publica diariamente, desde 1993, charges de opinião com os principais acontecimentos do Brasil e do mundo.

espaço-temporais que são, segundo Romualdo (2000), impossíveis de se delimitar dado o fato de haver uma diversidade entre as pessoas e implica no conhecimento de fatos, pessoas e situações. Em se tratando de charges voltadas para o espaço escolar, reitera a observação desses aspectos no sentido de tornar a análise mais adequada ao público ao qual se destina.

Romualdo (2000) faz referência também à justaposição entre o verbal e visual que se completam, contrapõem ou se auxiliam no processo de entendimento da charge. Além disso, a palavra, que é desenhada, muda seu aspecto formal a depender das intenções do produtor, logo, assume uma função figurativa, extrapola o campo linguístico para o pictórico. Considerar este fator pode auxiliar na interpretação.

Além de observar esse aspecto, Romualdo (2000) propõe a necessidade de se trabalhar com conceitos de Linguística Textual, Análise do Discurso e Teoria da Literatura, considerando-se os conceitos de intertextualidade e polifonia numa visão bakhtiniana para explicar o processo de intertextualidade. Desse modo, a propósito da enunciação, deve-se pensar na situação social ou do meio social em que foi produzida. Além disso, o autor apresenta a concepção de dialogismo segundo o qual a palavra é produzida por alguém e dirigida a alguém, um produto da interação entre locutor e ouvinte, um espaço interacional.

No que se refere à polifonia, considera a charge como apresentando uma multiplicidade de “vozes” e consciências “que mantém umas com as outras uma relação de igualdade no discurso” (*ibidem*, p. 63). Essas vozes aparecem em planos distintos sem que haja filtragem pela consciência, ideologia ou perspectiva do autor do texto. Nesse processo, há, segundo Romualdo, um revestimento da palavra alheia podendo haver direcionamento para a mesma significação da palavra do outro ou oposição à palavra do outro.

Nesta mesma perspectiva, Cavalcanti (2008) também propõe que, para o entendimento do gênero charge, deve-se relacionar as diversas informações presentes nela através da intertextualidade e da polifonia. Para a autora, “o leitor deve recuperar as diversas vozes e os diversos intertextos ali presentes”. (CAVALCANTI, 2008, p. 40).

3.4 O papel do humor na construção de sentidos

“Só no humor você descobre a verdade”. Com essas palavras, o humorista Juca Chaves¹¹ (*apud* Romualdo, 2000) antecipava a importância do humor para o entendimento das verdades ditas por trás do jocoso, da piada. Presente nos mais diversos gêneros, o humor transita desde a comédia, a charge, crônicas, quadrinhos, tiras ou quaisquer outros textos que explorem humoristicamente determinados assuntos. Visto por Romualdo (2000) como atividade ligada à criação da criação do riso, o autor atenta para o compromisso com a verdade das coisas ao tempo em que se produz o riso. Desse modo, constrói-se pelo humor a ponte através da qual se percebe os sentidos produzidos nos textos.

Antes de passarmos à discussão sobre os aspectos do humor responsáveis por alguns dos sentidos produzidos por nosso objeto de estudo, a charge, iremos refletir sobre as relações que orbitam em torno do humor.

Iniciaremos pelo estudo de Possenti (2014) que atribui ao humor o caráter de *campo*. Nesse sentido, assim como em outras áreas ou campos em que os sujeitos seguem regras específicas, também no humor, há traços característicos, relativamente claros nos discursos produzidos. Para tanto, o autor recorre à análise de outros campos para que se possa também estabelecer esta relação com o humor. Em *Humor, língua e discurso*, Possenti faz a seguinte assertiva:

[...] os filósofos não atuam como os cientistas, que não atuam como os escritores. Também o percurso típico de formação de cada campo é diferente. Mesmo no interior de cada campo pode haver diferenças relevantes: um poeta não atua como romancista, um lógico não funciona como um historiador da filosofia, nem como um de ética” (POSSENTI, 2014, p. 172).

Quando particulariza ou delimita o espaço do humor, Possenti nos leva a refletir sobre o papel cultural e mesmo político deste campo em especial. Nas palavras do autor

Se o humor é um campo, se ele for compreendido como tal (ou seja, se fosse analisado em artigos de jornal, como às vezes é, se fosse objeto de cursos universitários, se fosse lido nas escolas, como às vezes não se pode fazer, se, assim, deixasse de parecer algo banal ou até baixo...) um dos

¹¹ Juca Chaves é compositor, músico e humorista brasileiro, conhecido por inúmeras piadas sobre temas variados.

efeitos seria a reclassificação parcial de certas obras ou mesmo de gêneros [...]. (POSSENTI,2014, p. 176)

Desse modo, uma série de outras questões relevantes, a exemplo de estudos sobre autorias, preferências ideológicas, suportes (hipertextos) e as relações advindas destes espaços chegando até aos processos de recepção poderiam ser incorporados aos estudos em torno do humor. Teríamos, assim, a possibilidade de explorar ainda mais um recurso tão rico e que transita como secundário em muitos dos gêneros textuais.

Outro interessante aspecto orbita em torno das representações identitárias que emergem através do humor. Como geralmente operam com estereótipos, os textos humorísticos apresentam identidades imaginárias e reduzidas, mas que partem de tipos ancorados na vida real e, com eles, todos os discursos internalizados e partilhados socialmente. No caso das charges analisadas no espaço escolar, é necessário muitas vezes que haja uma mediação no sentido de identificar tais tipos e estabelecer relações de sentido e propósitos comunicativos deste gênero em especial.

Além disso, cabe ainda pontuar a respeito da criação de sentido do humor, observando a importância da dimensão temporal: a contemporaneidade da charge com os fatos que ela apresenta pode determinar o entendimento da intenção e do humor. Para tanto, em *Charge Jornalística: polifonia e intertextualidade*, Romualdo faz a seguinte afirmação:

A importância do contexto extra-icônico, que envolve aspectos sociais, temporais e individuais (o repertório de cada um, com as experiências individuais), para o humor e o riso, pode ser sintetizada pela fala de um humorista, publicada no jornal O Estado de São Paulo. Em entrevista publicada no “caderno 2”, página 2, do referido matutino, dia 1 de março de 1992, o humorista Claudio Bersserman Viana, vulgo BUSSUNDA, afirma: é impossível rir do que não se conhece. (2000, p. 52).

Desse modo, entende-se que, quando não se conhece os fatos, personagens ou situações, deve-se buscar em outros textos o estabelecimento de possíveis relações com o apresentado na charge para estabelecer sentidos e compreender a mensagem que está posta no texto chágico. A reconstrução dos contextos através das relações intertextuais permite a compreensão e a possibilidade do riso e do humor. É o que veremos a seguir:



Figura 5: charge: Vazamento de óleo no Brasil

Fonte: <https://www.politicadinamica.com/colunas/jonatas-charges.23/10/2019>.

Nessa charge, a chave para a percepção do humor só é possível se o leitor tiver ciência sobre o recente derramamento de óleo ao qual o litoral do Nordeste foi exposto recentemente, ou seja, a contemporaneidade dos fatos é responsável também pelo riso pretendido pelo produtor.

Apesar de não ter pretensões sociológicas nem função educativa ou moralizante, como diz Possenti (2014), o humor tem sempre relação com a realidade, retratando fatos e pessoas e, em se tratando das charges, é quase sempre através dele que se dá o salto para se compreender a crítica que emerge neste gênero.

Diante do que foi até aqui exposto, importa também levar em conta, no presente estudo, outros trabalhos produzidos no PROFLETRAS que também elegeram a charge como estratégia de aprendizagem.

3.5 A charge em dissertações no PROFLETRAS

Durante as diversas edições do programa PROFLETRAS, alguns trabalhos dedicaram-se a propostas de ensino de língua portuguesa com a utilização de textos multimodais. No caso especial do uso da charge, a partir da implantação da

Plataforma Sucupira, temos dois projetos de intervenção com práticas pedagógicas que merecem destaque.

1- Em *Lendo charges e tirinhas: uma proposta para o ensino de leitura do texto multimodal*¹², Souza (2015) apresenta uma proposta de intervenção desenvolvida para estudantes do 9º ano do EF em uma escola municipal de Santo Antonio de Jesus na Bahia através da aplicação de seis oficinas no sentido de desenvolver habilidades específicas: localização de informações explícitas e implícitas, identificação do tema e de efeitos de humor e ironia.

Nesse trabalho, após a análise dos aspectos teóricos em torno do objeto de estudo, a pesquisadora propõe ações didáticas que partiram da contribuição dos estudantes na definição das estratégias metodológicas. Souza (2015) passou então ao detalhamento sobre cada uma das oficinas: os objetivos, as charges analisadas e os resultados obtidos.

Entre as contribuições apresentadas nesse trabalho estão a reflexão sobre os processos de inferência realizadas pelos leitores especialmente a partir dos estudos de Dell'Isola (2001) e Coscarelli (2002) que discutem sobre o momento em que se realiza o processo de inferência, se antes ou depois da compreensão. Ressalta também o lugar dos conhecimentos prévios nesse processo. Além disso, Souza (2015) destaca também a necessidade de compreensão sobre os diferentes tipos de intertextualidade indo da intertextualidade temática, estilística, explícita, implícita, com intertexto próprio, alheio ou atribuído a um enunciador genérico. A percepção sobre esses conceitos pode contribuir para o trabalho de ampliação da competência leitora dos estudantes a partir do texto multimodal na medida em que o professor compreende melhor o processo e pode direcionar o trabalho com intertextualidade a partir de cada tipo.

2- Já em *O jornal em sala de aula: intervenção com o gênero charge*¹³, Rodrigues (2016) propõe oficinas de leitura e compreensão para alunos do 8º ano do Ensino Fundamental (EF II) com charges de Rodrigo Brum Machado¹⁴ em que

¹² Disponível em: [file:///C:/Users/Win10/Downloads/CARLA_SOUZA%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Win10/Downloads/CARLA_SOUZA%20(1).pdf)

¹³ Disponível em: https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/22663/1/RenoRodrigues_DISSERT.pdf

¹⁴ O chargista Brum trabalhava para o jornal Tribuna do Norte, periódico de maior circulação no Rio Grande do Norte. O fato de o chargista estar próximo da comunidade escolar, oportunizou uma visita aos alunos que puderam conhecer o processo de criação do mesmo.

analisa, além dos aspectos multimodais, também a unidade semântica, os propósitos comunicativos, relevância informativa, relação com outros textos e aspectos ligados à argumentação.

Nessa pesquisa, a escolha pelo gênero se deu após a aplicação de um questionário diagnóstico em que os próprios alunos da classe escolhida para a oficina puderam indicar o objeto de interesse. Em seguida, passou-se à observação sobre o entendimento dos estudantes a respeito do lugar de circulação das charges e a relação entre imagem e propósito comunicativo. Este experimento trouxe para o pesquisador um panorama sobre o nível de compreensão dos estudantes, um importante elemento norteador para as atividades que seriam propostas.

A partir do diagnóstico, Rodrigues passou a aplicação da SD em quatro módulos com atividades que questionam os diversos aspectos que podem envolver a leitura e compreensão das charges escolhidas. Como houve aplicação desta proposta, este estudo também apresenta uma análise sobre os resultados.

Em consonância com nossa pesquisa, Rodrigues (2016) reitera o dinamismo do trabalho com gêneros verbo-imagéticos, em especial as charges, e sua importância no desenvolvimento da capacidade crítica dos educandos.

Estes trabalhos, resguardadas as devidas proporções, convergem com nossa proposta não apenas por contemplar o gênero charge, mas por tentar, a partir dele, construir ações didático-pedagógicas que permitem novas aprendizagens e vivências de letramento multimodal. Além disso, refletem a necessária figura do professor enquanto responsável pela sistematização do ensino de leitura crítica, de projetos de letramento ancorados na interação entre interlocutores ao tempo em que trazem para o chão da escola textos de circulação social cuja discussão pode produzir no educando oportunidades de vê-se enquanto sujeito social e histórico.

CAPÍTULO 4 - METODOLOGIA

4.1 Fundamento e procedimentos metodológicos

Do ponto de vista de seus objetivos, o presente trabalho é descritivo pois, segundo GIL (1991, p. 42) apresenta pesquisa interessada em descobrir e observar fenômenos, procurando descrevê-los, classifica-los e interpretá-los. Ainda de acordo com o autor (1991, p. 44), quanto aos procedimentos técnicos, o mesmo tem cunho bibliográfico, quando elaborado a partir de material já publicado, constituído principalmente de livros, artigos de periódicos e atualmente com material disponibilizado na internet.

Deste modo, pretendemos, a partir de reflexões acerca de estudos sobre análise de gêneros discursivos, letramentos e propostas de utilização dos gêneros na sala de aula, construir um caderno pedagógico direcionado a professores de língua portuguesa do 9º ano do ensino fundamental numa sequência de ações didáticas em torno do gênero charge.

Como base conceitual de sequência didática (SD) teremos o trabalho proposto por Cosson (2018) que, apesar de limitar-se ao texto literário, será adaptado à proposta do presente projeto. O autor apresenta-nos uma sequência básica para o nível fundamental constituída por quatro passos: motivação, introdução, leitura e interpretação.

O primeiro passo consiste na preparação do aluno para o texto através de texto motivador; no segundo, apresenta-se o autor; no terceiro ocorre o contato com o texto a ser analisado e, no quarto passo busca-se a apreensão global do texto. Para atender ao nível médio, o autor propõe outra sequência a que chamou de expandida em que mantém a motivação, introdução e leitura mas ajusta a interpretação dividindo-a em primeira e segunda interpretação. Na primeira temos uma visão geral do texto e, na segunda interpretação, a leitura é aprofundada, contextualizada, problematizada.

Apesar de nortear este trabalho, em função das características específicas desta proposta de atividades, haverá uma adaptação do modelo apresentado por Cosson (2018) para atender ao gênero textual escolhido.

O caderno pedagógico será constituído por uma sequência com 05 charges disponíveis na internet e que tratem da corrupção no Brasil numa proposta de trabalho desenvolvida para uma unidade didática. Permeando o trabalho com as charges propomos que haja um diálogo teórico com o professor no sentido de orientar, explicar ou ampliar os conceitos abordados. A ideia é que este seja um ponto de apoio para aplicações futuras em trabalhos com outras imagens.

O desenvolvimento das atividades com as charges dispostas no caderno pedagógico se dará a partir da análise dos seguintes aspectos:

- 1) Problematização do conteúdo explicitado na charge e do conhecimento prévio necessário a compreensão;
- 2) Análise dos elementos intertextuais (recursos verbais e não verbais) de ordem sintático-semântico e o modo como se articulam.
- 3) Análise dos propósitos e estratégias comunicativas utilizados na construção do texto.
- 4) Discussão sobre a repercussão do tema para a vida social, relacionando a outros elementos do cotidiano do estudante.

Em termos de estrutura, o presente caderno terá, de acordo com as orientações apresentadas pelo PROFLETRAS, a seguinte configuração:

Capa – Apresentação das informações que identifica a instituição, autor e o trabalho a ser detalhado no Caderno Pedagógico.

Apresentação – recomenda-se a produção de uma Carta ao Professor (ou ao Leitor) apresentando o escopo do trabalho desenvolvido.

Sumário – Enumeração dos itens que distribuirão os conteúdos abordados no Caderno.

Introdução – apresentação dos fundamentos que irão nortear o trabalho, incluindo fundamentação teórico do projeto.

Sequência didática – Apresentação integral dos blocos de atividades que serão propostos ao longo do material.

Ações didáticas – Apresentação detalhada dos conteúdos e das atividades propostas para o desenvolvimento da sequência didática ou do projeto de trabalho a ser realizado com os estudantes.

Referências

Quadro 3: Estrutura do Caderno Pedagógico

4.2 Caderno Pedagógico: uma proposta de aplicação

Passaremos a seguir ao caderno pedagógico proposto para professores de Língua Portuguesa do 9º ano do Ensino Fundamental.



CHARGE: GÊNERO MULTIMODAL COMO ESTRATÉGIA DE APRENDIZAGEM

Orientações para o trabalho com charge em turmas do 9º ano
do Ensino Fundamental

Caderno Pedagógico desenvolvido no PROFLETRAS, turma de 2018, na Universidade Estadual de Santa Cruz, sob orientação da Profª Dra. Fernanda Luzia Lunkes.

ROSANGELA SANTOS SOUZA COSTA

UESC/2020

Professor(a),

Sabemos que a prática docente requer contínuo aperfeiçoamento e busca por caminhos que promovam uma mediação com vistas à criticidade e reflexão dos estudantes. A todo momento somos instigados a realimentar nossas bases teóricas para transformar saberes científicos em conteúdos formativos. O dinamismo com que as mudanças ocorrem instaura também a necessidade de ressignificar nossas ações. Além disso, vivemos em uma sociedade que exige múltiplas leituras e uma visão mais ampla e crítica sobre os fenômenos sociais. Neste sentido, a escola enquanto espaço de promoção de saberes deve buscar propostas que atendam a esta demanda.

No processo de formação crítica de estudantes, trabalhar a partir da mediação entre os significados de tais saberes e sua relação com os contextos de produção e recepção pode produzir maior conexão entre teoria e prática.

Desse modo, o trabalho com letramento visual através do gênero textual charge proposto neste caderno pedagógico visa apresentar estratégias de análise que podem orientar seu trabalho para além da análise do tema aqui escolhido: a corrupção no Brasil.

Ao término de nossa jornada, esperamos que você faça uso das possibilidades apresentadas e projete esta experiência em sua prática para a formação de estudantes mais críticos e autônomos.

A autora

SUMÁRIO

Introdução.....	04
Módulo I	07
Módulo II	12
Módulo III	18
Módulo IV	22
Módulo V	25

INTRODUÇÃO

Há muito tempo sabe-se que o trabalho com gêneros discursivos se constitui como uma estratégia eficaz para a ampliação da capacidade leitora dos estudantes. Bakhtin (2006) chama a atenção para a multiplicidade das atividades humanas e a relação com as inesgotáveis possibilidades de expressão. O autor concebe o discurso numa perspectiva sócio-histórica e dialógica ao considerar não apenas o enunciador, mas também o lugar da interação entre os sujeitos envolvidos na enunciação. A proposta defendida pelo autor joga luz sobre o que chamou de compreensão ativamente responsiva. O lugar e o papel dos interlocutores passam a ter maior importância nas relações discursivas.

Alinhado a tais ideias, Marcuschi (2008) afirma que quando ensinamos alguém a lidar com textos, estamos ensinando mais do que usos linguísticos, ensinamos operações discursivas de produção de sentido em uma dada cultura. Trabalhar com textos em gêneros variados significaria um ato de inserção em uma cultura e domínio da língua. Ampliando esta ideia, Coutinho (apud Marcuschi 2008) já advertia para a não utilização dos gêneros como propriedades estanques ou rígidas, mas como formas culturais e cognitivas de ação social, entidades dinâmicas. Neste sentido, chama nossa responsabilidade para as dinâmicas de trabalho didático com os gêneros discursivos

Todos esses aspectos corroboram para a compreensão de que temos nos gêneros textuais inúmeras possibilidades de dinamizar e ampliar a capacidade leitora dos estudantes. Os próprios documentos oficiais que norteiam a prática educacional no Brasil como os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) já apontavam, em 1997, para o trabalho com gêneros enquanto proposta educacional eficaz.

Mais recentemente, o conceito de letramento ou letramentos tem ganhado espaço, pois amplia nosso olhar para a dinâmica da compreensão dos enunciados para além da decodificação ou aquisição de códigos. Tanto Magda Soares (1999) quanto Angela Kleiman (2007) já assumiam os múltiplos letramentos da vida social como orientadores do ensino-aprendizagem de língua.

Tal ideia permitiu uma ampliação significativa sobre os diversos letramentos aos quais estamos imersos.

Nesse sentido, insere-se nesta proposta uma reflexão sobre o conceito de letramento visual a partir do que propõe Belmiro (2014). Para a autora, a todo momento por meio de nossas vivências, nossa memória gera e seleciona imagens de tempos e espaços passados dos quais nos apropriamos para expressar o momento atual e nos compreender como sujeitos sociais e históricos. Belmiro (2014) propõe lermos as imagens sob perspectivas que dão forma ao nosso olhar: fatores históricos, sociais, psicológicos, estéticos e culturais. Em sua proposta, a autora afirma que as imagens devem ser tratadas como um bem cultural.

Outro aspecto igualmente importante sobre letramento visual e defendido por Dionísio (2007) diz respeito à multimodalidade presente nos textos visuais. Para a autora, a construção de sentido resulta da combinação de recursos visuais e verbais e exige atividades que não se restringem à palavra. Neste sentido, o trabalho com imagens deve ir muito além de uma leitura rasa sobre os elementos aparentes. É também por meio de imagens que falamos sobre nós e sobre o mundo que nos cerca.

Desse modo, a escolha pelo gênero discursivo charge tem relevância dado seu caráter icônico e intertextual: uma janela de possibilidades a serviço da ampliação da capacidade de leitura e análise nos estudantes. Além desse aspecto, o fato de tratar-se de um texto curto, verbo-imagético e que traz humor e crítica a fatos do cotidiano geralmente atrai a atenção dos estudantes e possibilita um trabalho mais dinâmico e reflexivo.

Cabe ainda lembrar que os documentos de referência, em especial a BNCC, propõem o trabalho a partir de competências leitoras que visam a reconstrução e reflexão sobre as condições de produção e recepção de textos que circulam em diferentes mídias, o diálogo entre textos bem como a análise dos efeitos de sentido dos recursos linguísticos e multissemióticos. Desse modo, a escolha pelo gênero chargístico se justifica por possibilitar essa análise.

Apesar de as charges comparecerem em livros didáticos e/ou materiais impressos temos aqui a ideia de se trabalhar em uma unidade didática aspectos pontuais da vida social, política e comportamental no Brasil _sobretudo no que se refere à corrupção_ com alunos do 9º do ensino fundamental. Para atender a

essa demanda, este caderno pedagógico propõe, através de uma seleção de charges que abordem a corrupção no Brasil, questionamentos acerca de aspectos textuais e intertextuais presentes nas charges e em outras imagens trazendo também atividades de análise que promovam o entendimento para além de leitura de textos de modo que os estudantes possam ampliar e/ou compreender os propósitos comunicativos desse gênero em especial, relacionando-os ao seu contexto sócio comunicativos de modo crítico.

Quanto à estrutura, o caderno está disposto em cinco módulos. Cada um se constrói a partir de uma sequência didática com a seguinte formação:

- Objetivo do módulo
- Texto I – charge com a temática escolhida (Corrupção no Brasil)
- Exercício de compreensão
- Texto II- preferencialmente imagético, dialoga com a temática da charge
- Exercício de compreensão

Em alguns momentos, pode ocorrer também uma proposta de produção textual prioritariamente imagético para aproximar a temática das charges à realidade dos estudantes.

MÓDULO I

Objetivo: Estabelecer relação de intertextualidade entre duas imagens.

TEXTO I



De olho na teoria

A charge é uma manifestação que condensa múltiplas informações. Devido a sua natureza icônica e critérios de textualidade é necessário o domínio de fatos e informações que a relacione a outros textos ou contextos. Por esta razão, é preciso explorar estas relações, certificando-se de que os estudantes estejam prontos para continuar a discussão.

Disponível em: <https://anexositecp.webnode.pt/galeria-de-otos/politica/#orcamento-participativo-imagem-jpg>

Atividade:

- Descreva a cena apresentada na charge.
- Que setores da sociedade estão representados? Que elementos da imagem corroboram para sua resposta?

- c) As pessoas parecem satisfeitas? Justifique sua resposta com base nas imagens.
- d) O que sugere a cena apresentada acima?

Respostas sugeridas:

- a) Pessoal.
- b) Espera-se que o estudante consiga perceber que as pessoas representadas à frente de cada fila carregam imagens que simbolizam setores ligados à saúde (cruz vermelha na maleta e a roupa branca da mulher), energia elétrica (poste de energia), saneamento básico (torneira) e esgoto (tubulação de esgoto)
- c) Não. As expressões faciais aparentam certo desânimo ou descontentamento.
- d) Espera-se que o estudante perceba a carência de recursos públicos destinados aos setores da sociedade apresentados.

De olho na teoria

A insatisfação mostra-se visível nas expressões das personagens da charge por meio dos elementos pictóricos aos quais Romualdo (2000) chamou de contexto intra-icônico que refere-se à relação entre os diferentes elementos da imagem. Tais elementos também devem ser observados pois contribuem para a análise e compreensão do texto chargístico.

Professor(a),

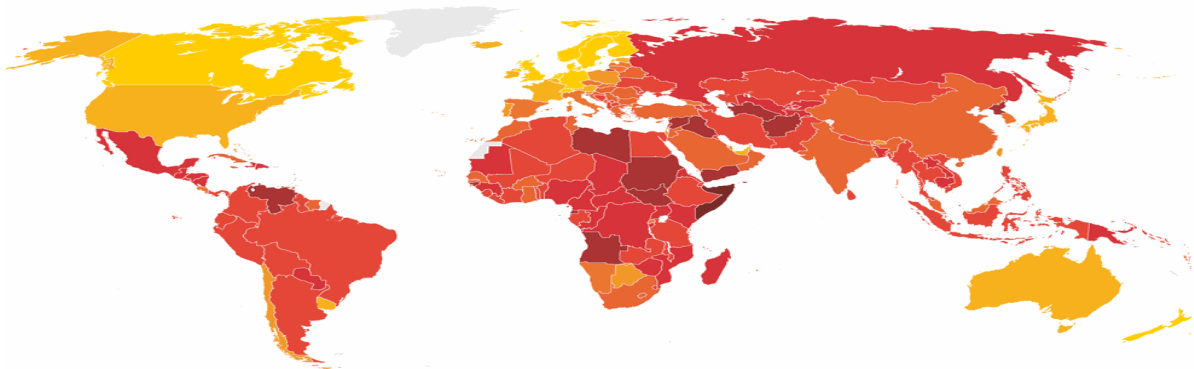
Procure fazer com que os estudantes extraiam o maior número possível de elementos presentes na imagem, explorando-a ao máximo. Antes de passarmos à compreensão é importante que se valorize a percepção de todos os elementos visuais.

TEXTO II

Ranking da corrupção 2017

Brasil caiu 17 posições. Quanto melhor a colocação, menos corrupto é considerado o país.

Percepção de corrupção

**Posição no ranking**

1	Nova Zelândia	91	Timor-Leste	177	Afganistão
2	Dinamarca	96	Brasil	178	Síria
3	Finlândia	96	Colômbia	179	Sudão do Sul
3	Noruega	96	Indonésia	180	Somália

Fonte: Índice de Percepção da Corrupção 2017 da Transparência Internacional



Infográfico atualizado em: 21/02/2018

Disponível em: <https://g1.globo.com/mundo/noticia/brasil-fica-em-96-lugar-entre-180-paises-no-ranking-da-corrupcao-de-2017>.

Brasil repete nota e piora em ranking de corrupção em 2019

País ficou em 106º lugar no estudo da Transparência Internacional, e teve a mesma pontuação de 2018: 35 pontos.

Por G1 23/01/2020 05h00

Disponível em: <https://g1.globo.com/mundo/noticia/2020/01/23>



Discussão oral

O que o texto II apresenta sobre a corrupção no mundo?

Professor(a),

Alguns alunos podem apresentar dificuldade em realizar uma leitura eficiente do INFOGRÁFICO utilizado como texto motivador. Por essa razão, antes de iniciar a compreensão sobre os aspectos globais do texto, seria interessante estimulá-los no sentido de perceberem os diferentes elementos que o compõem. A observação orientada sobre a diferença entre cores e os espaços geopolíticos até o entendimento de determinadas expressões podem corroborar para uma análise mais efetiva.

Atividade:

- a) Considerando os números apresentados na imagem do texto II, que relação pode haver entre os níveis de corrupção e o desenvolvimento de um país?
- b) Considerando ainda a posição do Brasil no ranking da percepção da corrupção mundial e os elevados níveis de arrecadação de impostos a que somos submetidos, qual seria o objetivo do chargista?

Respostas sugeridas:

- a) Espera-se que percebam a relação entre os países com maior nível de corrupção e as condições sócioeconômicas dos mesmos relacionando-as aos índices de desigualdade social. Enquanto isso, os países mais desenvolvidos têm menor índice de corrupção, o que pode sugerir que há uma estreita relação entre esses dois aspectos.
- b) Demonstrar que o orçamento público destinado a setores essenciais como esses é insuficiente muito provavelmente devido a desvios de recursos.



Mãos à obra

A charge é uma manifestação de arte que tem por objetivo representar criticamente aspectos da realidade. Agora é a sua vez de observar a realidade a sua volta.

Selecione recortes de imagens de jornais ou revistas. Em seguida, produza um quadro que, assim como em uma charge, reflita criticamente os efeitos da

INFOGRÁFICO:

É um conteúdo que reúne informações verbais e visuais, transmitindo conceitos de forma mais rápida e fácil, garantindo maior entendimento ao leitor. As infografias costumam conter ilustrações, gráficos, sons, gifs e outros tipos de mídias. Trata-se de uma mistura perfeita entre texto, recursos visuais e design, na qual um complementa o outro no sentido de melhorar a compreensão do leitor.

Disponível em:
<https://rockcontent.com/blog/infografico/>

corrupção em nosso país. Lembre-se que o humor é uma característica importante.



Professor(a), o resultado da produção dos estudantes pode gerar uma exposição ou uma mostra de charges a partir de colagens.



O modelo de Sequência Didática proposto por Rildo Cosson (2018) apesar de limitar-se ao texto literário, será adaptado à proposta do presente projeto. O autor apresenta uma sequência básica para o nível fundamental constituída por quatro passos: motivação, introdução, leitura e interpretação.

O primeiro passo consiste na preparação do aluno por meio de um texto motivador; no segundo, apresenta-se o autor desse texto; no terceiro ocorre o contato com o texto a ser analisado e, no quarto passo busca-se a apreensão global desse texto.

Buscamos inserir discussões mais amplas também para os alunos do 9º ano do ensino fundamental por considerarmos necessário que os mesmos cheguem ao nível médio com mais experiências de discussão sobre questões que diretamente os atingem em seus contextos sócio comunicativos.

Em função das características específicas dessa proposta de atividades, haverá uma adaptação do modelo apresentado para atender ao gênero textual escolhido.

MÓDULO II

Objetivo: estabelecer relação de proximidade entre os propósitos comunicativos na charge e no grafite.

TEXTO I



<https://www.google.com.br/search?q=charges+corrup%C3%A7%C3%A3o+no+brasil+blog+carlos+santos&source=inms.26/08/2018>

De olho na teoria

Como se percebe, há uma relação entre os elementos visuais e verbais que auxiliam na interpretação além de marcar a existência de três vozes discursivas mobilizadas pelo chargista: a artística, a política e a social. O processo de polifonia se dá pelo que Romualdo (2000) chama de processo intertextual ou exofórico.



Discussão oral

O que acontece na cena apresentada acima?

Atividade:

A partir da análise dos elementos visuais presentes na charge e no grafite comente:

- a) Que expectativas aparentam ter as pessoas que permanecem nesta fila? Que elementos da charge contribuem para sua resposta?
- b) Que relação há entre os sonhos projetados nos balões e o voto?
- c) Que aspecto da relação entre eleitores e candidatos o chargista pretende destacar?
- d) Que ideias o chargista se apropria para legitimar seu ponto de vista?

Respostas sugeridas:

- a) As expectativas são variadas. De bens de consumo materiais (casa, leite, dinheiro) a imateriais (amor).
- b) Espera-se que os alunos percebam que as pessoas imaginam que através do voto podem realizar suas expectativas afetivas e materiais numa espécie de troca de favores.
- c) A venda de votos.
- d) Isso decorre da concepção culturalmente instituída no Brasil de que o momento de eleições é propício a esse tipo de comportamento. Candidatos querem se eleger e eleitores podem aproveitar para também se beneficiar desse momento. É interessante ressaltar o caráter ilícito e danoso desse tipo de ação.

TEXTO II

A imagem que segue é um grafite produzido pelos irmãos Pandolfo.



Disponível em: <https://www.pinterest.com/andersonalmeida/graffiti/>

**Quem é mais observador?**

Em grupo, descreva a cena apresentada no grafite explorando o maior número possível de elementos. Em seguida, um representante de cada grupo irá ao quadro para enumerar os elementos observados. O grupo que apresentar mais detalhes vence este desafio.

Os Gêmeos são uma dupla de irmãos gêmeos grafiteiros de São Paulo, nascidos em 1974, cujos nomes reais são Otávio e Gustavo Pandolfo. Formados em desenho de comunicação pela Escola Técnica Estadual Carlos de Campos, começaram a pintar grafites em 1987 no bairro em que cresceram, o Cambuci, e gradualmente tornaram-se uma das influências mais importantes na cena paulistana, ajudando a definir um estilo brasileiro de grafite.

Os trabalhos da dupla estão presentes em diferentes cidades dos Estados Unidos, Inglaterra, Alemanha, Grécia, Cuba, entre outros países. Os temas vão de retratos de família à crítica social e política; o grafite formou-se tanto pelo hip hop tradicional como pela pichação.

Fonte: Wikipedia.org



Professor(a), antes de seguir adiante, certifique-se de que os alunos conseguem perceber as diferenças estruturais e suportes em que se apresentam o grafite e a charge.

Atividade:

Que aspectos da relação entre eleitores e candidatos os irmãos Pandolfo pretendem destacar? Que elementos do grafite contribuem para sua resposta?

Respostas sugeridas:

Assim como na charge, o grafite apresenta a figura do político no controle da vontade dos eleitores, manipulando-o em troca de possíveis favores, no caso, diversão e distração (futebol e bebida). A marca do tapa na cara do eleitor e a passividade do eleitor demonstra esse domínio.



A relação dialógica entre textos é um conceito inerente à intertextualidade. Quanto mais lemos e conhecemos os textos fontes, mais inferências somos capazes de realizar. Um texto pode apresentar diversas vozes, para as quais damos o nome de polifonia, que nada mais é do que a diversidade de vozes controversas no interior de um texto. Muitos escritores e compositores utilizaram



Tanto na charge quanto no grafite o propósito comunicativo se materializa através da denúncia de fatos da realidade em evidência. Tais gêneros circulam socialmente e devem produzir reflexão sobre estes fatos.

As relações intertextuais aqui apresentadas refletem o diálogo entre textos de diferentes gêneros.

SAIBA MAIS EM:
CAVALCANTI, M. C. **Multimodalidade e Argumentação na Charge.** Dissertação Universidade Federal de Pernambuco, 2008.

https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/7504/1/arquivo3681_1.pdf

esse recurso na construção de paródias, paráfrases ou citações.

É comum encontrarmos referências que aproximam a polifonia da intertextualidade, estudadas como um só aspecto. Mas há autores que preferem diferenciá-los. Ainda assim, como é um conceito amplo e passível de classificações, a intertextualidade pode ser classificada em dois tipos principais: intertextualidade explícita e intertextualidade implícita.

Na **intertextualidade explícita** as informações que identificam o texto fonte localiza-se na superfície do texto, pois alguns elementos são fornecidos para que o identifiquemos. Já na **intertextualidade implícita** não há citação expressa da fonte, fazendo com que o leitor busque na memória os sentidos do texto. Geralmente está inserida nos textos do tipo paródia ou do tipo paráfrase, ganhando espaço também na publicidade.

Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/redacao/tipos-intertextualidade.htm>



PENSANDO UM POUCO MAIS

O texto abaixo é uma notícia apresentada no Diário Alto Vale em Santa Catarina.

Idoso é preso na SC-114 ao tentar subornar policial com R\$50

Por Diário Alto Vale - 26 de setembro de 2018

Policial filmou situação da entrega do dinheiro. “Assim o senhor me quebra no meio”, disse motorista.

Um idoso foi preso na segunda-feira (24) na SC-114, entre **Lages** e Paineira, **Serra catarinense**, ao tentar pagar propina a um policial para não levar uma multa de trânsito. O motorista ofereceu R\$ 50 para burlar uma notificação por dirigir de chinelo. Ele passou a noite no presídio e foi liberado na terça (25).

O policial militar que autuou o homem pela infração de trânsito filmou toda a situação, na tarde de terça. Ainda de acordo com a PM, o homem também estava dirigindo fora da velocidade permitida na rodovia.

As imagens mostram quando o idoso entrega R\$ 50 ao PM. O policial diz: “O senhor está preso em flagrante por tentativa de suborno”. O homem afirma: “Assim o senhor me quebra no meio”.

Ele foi levado pra delegacia, passou a noite no Presídio Regional de Lages e liberado em audiência de custódia. Ele deve responder em liberdade por corrupção ativa.

Dica!

Professor(a), aproveite esta notícia para explorar com os alunos a percepção de que, se por um lado, situações envolvendo corrupção são comuns em nossa sociedade, por outro, as manifestações artísticas tendem a representar fatos da realidade para que possamos refletir sobre eles.

Que tal promover uma busca na internet por outras charges e/ou grafites reveladores de questões sociais importantes? Na próxima aula, oportunize a participação de todos com o resultado de suas pesquisas.

MÓDULO III

Objetivo: identificar os intertextos presentes na charge.

TEXTO I



Como vimos anteriormente, o intertexto com informações necessárias à compreensão da ideia proposta na charge é muito importante. Desse modo, antes de estabelecermos relações, propomos que se observe se o estudante tem conhecimento sobre fatos, palavras ou pessoas

Disponível em <http://bethcerquinho.blogspot.com/2010/03/enquanto-isso-em-brasilia.html>

Atividade:

- Descreva a cena retratada na charge.
- O que você sabe sobre a expressão “Mensalão de Brasília”? Caso não saiba, pesquise sobre o tema?
- E a expressão “pé-de-meia”, em que sentido é comumente utilizada? Ao analisar a charge observa-se o mesmo sentido?
- Como os elementos verbais e não-verbais presentes na charge funcionam de modo a produzir efeito de humor?

- e) Pesquise fatos ocorridos no Brasil que tenham relação com o que se propõe na charge? Sob a orientação do(a) professor(a), socialize sua pesquisa apresentando-a para a turma.

Respostas sugeridas:

- a) Resposta pessoal.
- b) Tem relação com o escândalo de compra de votos denunciado em 2005 pelo então deputado federal Roberto Jefferson referindo-se a uma mesada paga a deputados para votarem a favor de projetos de interesse do Poder Executivo.
- c) Significa fazer uma reserva financeira, uma poupança. Na charge, o sentido é o mesmo, mas cabe ressaltar que o resultado desta advém de recursos ilícitos.
- d) A conjunção de elementos (as cédulas saltando das meias do deputado, a referência ao mensalão e o ar de satisfação dos deputados) é responsável pelo humor.
- e) Pessoal.

TEXTO II

Escolas com infraestrutura ruim têm pior desempenho no Ideb

Estudo da Unesco e da UFMG analisou qualidade de infraestrutura em instituições de ensino fundamental

Fernanda Canofre



Escolas com prédios precários, pouco acesso a serviços públicos e sem inclusão para pessoas com deficiência tiveram as piores avaliações do Ideb- o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, que sintetiza o desempenho médio dos alunos na Prova Brasil e a média de taxas de aprovação.

A relação entre resultados escolares e infraestrutura é um dos pontos apontados no estudo realizado pela UNESCO e UFMG, que analisa a qualidade da infraestrutura das escolas públicas de ensino fundamental no Brasil.

(...)

O estudo indica que a infraestrutura das escolas reflete aspectos padrão do país. Quanto mais alto o Inse (Índice de nível socioeconômico) dos alunos, por exemplo, maiores também os indicadores de infraestrutura das escolas.

“Temos escolas para pobres e escolas para ricos. Mesmo na rede pública, a desigualdade é muito grande”, avalia Maria Tereza Gonzaga Alves, professora da UFMG e uma das coordenadoras da pesquisa.

A melhoria da infraestrutura das escolas é uma das metas do PNE (Plano Nacional de Educação) de 2014, como estratégia para melhorar os índices de educação básica no país. Ela também é prevista entre as metas da Agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável aprovadas em 2015, em reunião de líderes mundiais na Coreia do Sul.

Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2019/07/escolas-com-infraestrutura-ruim-tem-pior-desempenho-no-ideb.shtml>



A imagem apresentada pela matéria e o que foi noticiado são realidades próximas ou distantes do que você observa em nossa sociedade? Justifique.

Que elementos visuais registrados na fotografia e verbais no trecho da reportagem tem ligação com nossa realidade?

Atividade:

- a) Que relação pode haver entre a denúncia apresentada na fotografia que acompanha a matéria e o comportamento das personagens na charge?

Resposta sugerida:

- a) Espera-se que os estudantes consigam relacionar a falta de recursos para a educação com os desvios provenientes de atos de corrupção.



Mãos à obra

Em seu percurso até a escola você deve se deparar com muitas cenas que podem refletir os efeitos do descaso do poder público em relação a muitos aspectos. Como vimos na imagem do texto I, a fotografia pode também ser utilizada para denunciar problemas sociais.

Aproveite o percurso até a escola e fotografe com seu celular uma cena que denuncie esse descaso. Compartilhe com seus colegas e professor (a).

MÓDULO IV

Objetivo: Reconhecer a pertinência temática das charges e sua relação com fatos da realidade.

TEXTO I



De olho na teoria

Observe que a charge não apresenta balões ou elementos verbais. Temos aqui apenas a representação visual e será apenas ela que conduzirá o processo intertextual ou exofórico, ao intertexto fora da charge e necessário à compreensão.

Disponível em: www.todamateria.com.br/corruptao-no-brasil-como-fazer-uma-redacao-sobre-o-tema/

Atividade:

- O que sugere a imagem acima?
- Que aspectos apresentados na charge acima chamam mais sua atenção?
- Que pessoas o chargista sugere ser as que aparecem na imagem? Que elementos sinalizam para esta compreensão?
- O comportamento apresentado na charge pode ser interpretado como corrupto? Que elementos justificam sua resposta?

Respostas sugeridas:

- a) Sugere que estão realizando alguma atividade ilícita envolvendo dinheiro e contratos visto que tentam esconder suas ações por trás de uma postura aparentemente respeitosa diante do país.
- b) Resposta pessoal.
- c) Pode tratar-se de políticos ou empresários brasileiros. A maneira como estão vestidos e o fato de estarem diante da imagem do mapa do Brasil.
- d) Resposta pessoal, mas espera-se que os estudantes que identificaram as pessoas como políticos ou empresários respondam sim e justifiquem através das trocas efetuadas sem que o país perceba. Se não se tratasse de uma ação ilegal, não teriam motivo para escondê-la.

TEXTO II

Corrupção ativa

Artigo 333 do Decreto Lei nº 2.848 de 07 de Dezembro de 1940

Art. 333 - Oferecer ou prometer vantagem indevida a funcionário público, para determiná-lo a praticar, omitir ou retardar ato de ofício:

Pena - reclusão, de 1 (um) ano a 8 (oito) anos, e multa.

Pena - reclusão, de 2 (dois) a 12 (doze) anos, e multa. (Redação dada pela Lei nº 10.763, de 12.11.2003)

Parágrafo único - A pena é aumentada de um terço, se, em razão da vantagem ou promessa, o funcionário retarda ou omite ato de ofício, ou o pratica infringindo dever funcional.

Corrupção passiva

Artigo 317 do Decreto Lei nº 2.848 de 07 de Dezembro de 1940

Art. 317 - Solicitar ou receber, para si ou para outrem, direta ou indiretamente, ainda que fora da função ou antes de assumi-la, mas em razão dela, vantagem indevida, ou aceitar promessa de tal vantagem:

Pena - reclusão, de 1 (um) a 8 (oito) anos, e multa.

Pena - reclusão, de 2 (dois) a 12 (doze) anos, e multa. (Redação dada pela Lei nº 10.763, de 12.11.2003)

§ 1º - A pena é aumentada de um terço, se, em consequência da vantagem ou promessa, o funcionário retarda ou deixa de praticar qualquer ato de ofício ou o pratica infringindo dever funcional.

§ 2º - Se o funcionário pratica, deixa de praticar ou retarda ato de ofício, com infração de dever funcional, cedendo a pedido ou influência de outrem:

Pena - detenção, de três meses a um ano, ou multa.

Disponível em <https://www.jusbrasil.com.br/busca>



CÓDIGO PENAL BRASILEIRO

Você pode acessar gratuitamente este material em <https://www.baixaki.com.br/android/download/codigo-penal-brasileiro-gratis.htm>

Discussão oral



O texto acima é um fragmento do Código Penal Brasileiro que trata da corrupção envolvendo o funcionalismo público. Analise-o e comente sobre os aspectos que chamam sua atenção.



Professor, seria interessante propor que os alunos pesquisassem sobre alguns conceitos colocados acima como por exemplo a definição de decreto, passividade e atividade na legislação, além de buscar em jornais ou revistas exemplos que se enquadrem nestes casos ou até uma análise sobre os objetivos e a importância de um código penal para a sociedade.

MÓDULO V

Objetivo: Reconhecer a utilização de recursos verbais e não-verbais enquanto estratégia comunicativa.

TEXTO I



A polifonia e a intertextualidade, enquanto orientadores que recuperam intertextos, podem contribuir para a ampliação do letramento visual dos estudantes. Assim como em outras charges já analisadas, nesta, o elemento verbal limita-se à legenda, sendo necessário tomá-la como norte para a compreensão sobre os efeitos de sentido e contextos de produção e recepção.

Atividade:

- O que aparece na cena apresentada na charge?
- A que grupo se refere as pessoas em destaque na charge? Como essas pessoas são apresentadas?

Respostas sugeridas:

- Resposta pessoal.
- Espera-se que os estudantes associem essas pessoas a políticos e empresários exatamente porque são aquelas que podem ter acesso aos cofres públicos, além da maneira como estão vestidas, geralmente mais formais com terno e gravata. A imagem os apresenta como pessoas que se associam para roubar o dinheiro público.

TEXTO II

Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODMs) - foram os oito objetivos internacionais de desenvolvimento para o ano de 2015 que foram estabelecidos após a Cúpula do Milênio das Nações Unidas em 2000, após a adoção da Declaração do Milênio das Nações Unidas.



Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Objetivos_de_Developimento_do_Mil%C3%AAnio



Discussão oral

Depois de analisar cada um dos objetivos previstos pelas Nações Unidas, responda: Quem são os responsáveis pelo cumprimento de cada um deles? O que você pode fazer no sentido de também contribuir para que esses objetivos sejam cumpridos?



Professor(a), você pode discutir com os estudantes sobre a importância de cada um dos objetivos acima, especialmente o que pode significar a expressão “ Todo mundo trabalhando pelo desenvolvimento”. Além disso, busque, junto com os alunos, estabelecer relação entre as figuras em cada quadro e o objetivo proposto.

Para ampliarmos a discussão sobre os reflexos diretos da corrupção sobre a realidade dos alunos, proponha uma análise sobre a repercussão da mesma sobre cada um dos objetivos.

Atividade:

- a) A expressão “Juntos num só ritmo” do texto I tem o mesmo sentido proposto no objetivo 8 do texto II? Justifique sua resposta.
- b) Em que sentido o comportamento apresentado na charge inviabiliza o cumprimento das propostas estabelecidas pelas Nações Unidas no texto I?

Respostas sugeridas:

- a) Não. Apesar de aparentemente próximas, sugerindo a ideia de união para cumprimento de um propósito, os objetivos são bem distintos. No texto I, sugere-se união para melhorar a vida de todos. Enquanto a charge denuncia uma ação que privilegia um grupo em detrimento de benefícios para toda a sociedade.
- b) Como sabemos, é através dos recursos arrecadados pelo Estado que é possível investir em ações que minimizem a ocorrência de doenças, reduzam a pobreza e a desigualdade social, valorizem a educação, o meio ambiente e promovam campanhas educativas para a o respeito à diversidade. Desse modo, quando esses recursos são desviados, a capacidade de investimento destinado à resolução desses problemas é reduzida.



Mãos à obra

Utilizando-se de recortes de revistas, produzam, em grupo, um quadro que represente oito formas de combater a corrupção no Brasil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando iniciamos o Mestrado profissional em Letras (Profletras), fomos desafiados a desenvolver uma proposta de intervenção pedagógica que respondesse a uma dificuldade encontrada em nossos alunos do EF. Em verdade, a baixa proficiência em leitura e compreensão textual se constitui por certo em um dos problemas mais recorrentes, o que implica muitas vezes uma visão superficial dos fatos da realidade em que estão inseridos.

Identificado o problema, passamos a escolha de um gênero que pudesse ao mesmo tempo possibilitar a produção de atividades capazes de mobilizar aspectos relacionados a leitura, desde a unidade semântica e propósitos comunicativos quanto a possibilidade de dialogar com outros gêneros e ampliar a proficiência no letramento multimodal dos estudantes.

A escolha por um gênero da esfera jornalística, a charge, se deu em função de a mesma se traduzir em um gênero cuja aceitação enquanto recurso didático mostra-se eficiente, pois, além da relevância social e abrangência, é capaz de aliar ao mesmo tempo humor, sátira, criatividade e crítica. Para tanto, foi necessária a construção de uma reflexão teórica que pudesse dar conta de compreendermos os processos discursivos em que este gênero em especial se constrói.

Inicialmente, a abordagem bakhtiniana sobre gêneros discursivos permitiu que compreendêssemos a importância dos sujeitos e sua natureza ativamente responsiva. Longe de ser mero receptor, “cedo ou tarde o que foi ouvido e ativamente entendido responde aos discursos subsequentes ou no comportamento do ouvinte” (BAKHTIN, 2006, p. 272). Além disso, fez-nos pensar também sobre os processos de interação verbal na perspectiva sócio-histórica e dialógica, um fenômeno social que repercute as necessidades comunicativas dos falantes.

A esses estudos, soma-se também a necessidade de se compreender os diversos letramentos em que os alunos podem estar imersos, em especial, ao letramento visual, o que nos remete à dinâmica dos dias atuais e como somos expostos a todo momento pela multimodalidade na comunicação moderna. Inserir a charge em estudos de língua portuguesa que pretendam despertar a criticidade dos estudantes a partir da multimodalidade nos parece oportuno.

As contribuições desse gênero ultrapassam a mera análise metalinguística, artifício tão comum em materiais didáticos, visto que as charges são em geral utilizadas apenas como pretexto para análise de aspectos gramaticais (AZEVEDO, 2017). Em nosso caderno pedagógico, buscamos privilegiar a análise dos elementos visuais e textuais, implícitos e explícitos, que dialogam com os contextos socio-culturais vivenciados por nossos alunos. Buscamos experienciar situações em que se perceba tanto a contemporaneidade deste gênero quanto o diálogo que o mesmo estabelece com os fatos da realidade.

Além disso, o trabalho proposto com a utilização de charges oportuniza o debate sobre o comportamento corrupto, especialmente aquele ligado a entes públicos, promovendo reflexão quanto a interferência do mesmo na vida dos estudantes e pode contribuir para a construção de uma sociedade mais crítica em relação a fatos dessa natureza.

Desse modo, para além dos aspectos estruturais do gênero charge, busca-se compreender que por trás da utilização dos recursos linguísticos e visuais está uma voz que espera por resposta. Espera por alguém que concorde ou discorde, complete-a, aplique-a, prepare-se para usá-la em seus contextos socioculturais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES FILHO, Francisco. **Gêneros jornalísticos**: notícias e cartas de leitor no ensino fundamental. São Paulo: Cortez, 2011.

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

_____. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**- São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

AZEVEDO, Isabel Cristina Michelan de. **Práticas dialógicas de Linguagem: possibilidades para o ensino de língua portuguesa**/ Isabel Cristina Michelan de Azevedo (org.) – Ilhéus. BA: Editus, 2018.

BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. In: _____. Estética da criação verbal. Tradução de Paulo Bezerra., 4. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006 [1952-1953]. Pg. 261-306.

BELMIRO, Célia Abicalil. **Letramento visual**. Glossário Ceale. 2014. Acesso em: 25 de nov. 19 <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/letramento-visual>

BRASIL, 1997; Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF.

BRASIL, 2016; Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.Proposta preliminar**. Segunda versão revista. Brasília. MEC.

BUNZEN, Clecio. **Da era da composição à era dos gêneros**: o ensino de produção de texto no ensino médio. In: BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia. Português no ensino médio e formação do professor. São Paulo: Parábola, 2006.

CASTANHEIRA, Maria Lucia. **Letramento escolar**. Universidade Federal de Minas Gerais-UFMG / Faculdade de Educação / Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita-CEALE acesso em : 15 mai. 19 <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/letramento-escolar>

CAVALCANTI, M. C. **Multimodalidade e Argumentação na Charge**. Dissertação de Mestrado em Linguística - Pós-graduação em Letras - Universidade Federal de Pernambuco, 2008.

COSSON, Rildo. **Letramento Literário**: teoria e prática. 2. Ed.- São Paulo: Contexto, 2018.

DIAS, Luiz Alberto Mendes e PEREIRA, Marcela de Souza. **Corrupção política: uma história brasileira**. 2018. Acesso em: 17 abr. 2020. Disponível em: <https://jus.com.br/artigos/67950/corruptao-politica-uma-historia-brasileira>

DIONISIO, A. P. **Multimodalidade discursiva na atividade oral e escrita (atividades)**. In: MARCUSCHI, L. A.; DIONISIO, A. P. (Org.). *Fala e Escrita*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem & Diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula**. 3ª edição. Campinas: Ática, 2002.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3. Ed. São Paulo: Ed. Atlas, 1991.

KLEIMAN, Angela B. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Angela Kleiman (org.). _ Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995.

_____. **Português no ensino médio e formação de professor** / Clécio Bunzen, Marcia Mendonça (org.) Angela B. Kleiman... [et. Al], _ São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

_____. **Produção Textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006

_____. **Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna**. *Signo*, Santa Cruz do Sul, v. 32, n. 53, p. 1-25, dez. 2007.

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

PARNAÍBA, Cristiane dos Santos e GOBBI, Maria Cristina. **Cjarge jornalística: definição, histórico e funções**. 2014. Disponível em <http://congresso.pucp.edu.pe/alaic2014/wp-content/uploads/2013/09/vGT17-Cristiane-Parnaiba-Maria-Cristina-Gobbi.pdf>

POSSENTI, Sírio. **Humor, língua e discurso**. São Paulo: Contexto, 2014.

RODRIGUES, Reno. **O jornal em sala de aula: intervenção com o gênero charge**. Currais Novos, 2016. 157 f.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. **Multiletramentos na escola** / Roxane Rojo, Eduardo Moura [orgs.]. – São Paulo: Parábola Editorial, 2012. 264p.

ROMUALDO, E. C. **Charge Jornalística: polifonia e intertextualidade**. Maringá: Eduem, 2000. 205p.

SILVINO, Flávia Felipe. **Letramento visual**. ANAIS – Seminários Teóricos Interdisciplinares do SEMIOTEC – I STIS. Nov/2012.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. São Paulo: Autêntica 1999.

_____. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n.25, Abr. 2004. Disponível em:<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>, acesso em 12 mai. 2019.

SOUZA, Carla Luana Santos de. **Lendo charges e tirinhas: uma proposta para o ensino de leitura do texto multimodal**. Santo Antonio de Jesus, 2015. 132 f. Disponível em : [file:///C:/Users/Win10/Downloads/CARLA_SOUZA%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Win10/Downloads/CARLA_SOUZA%20(1).pdf)

TFOUNI, L.V. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1995.