



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS**

JOSÉ WILTON CRUZ DE ANDRADE

**CONHECIMENTO PRÉVIO E MEDIAÇÃO DOCENTE NA
CONSTRUÇÃO DO SENTIDO DE CHARGES: UMA PROPOSTA
DIDÁTICA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL**

**FORTALEZA - CEARÁ
2015**

JOSÉ WILTON CRUZ DE ANDRADE

CONHECIMENTO PRÉVIO E MEDIAÇÃO DOCENTE NA CONSTRUÇÃO DO
SENTIDO DE CHARGES: UMA PROPOSTA DIDÁTICA PARA O ENSINO
FUNDAMENTAL

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Área de Concentração: Linguagens e letramentos.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Léia Cruz de Menezes

FORTALEZA – CEARÁ
2015

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

Universidade Estadual do Ceará

Sistema de Bibliotecas

Andrade, José Wilton Cruz de.

Conhecimento prévio e mediação docente na construção do sentido de charges: uma proposta didática para o ensino fundamental [recurso eletrônico] / José Wilton Cruz de Andrade. - 2015.

1 CD-ROM: il.; 4 ¼ pol.

CD-ROM contendo o arquivo no formato PDF do trabalho acadêmico com 149 folhas, acondicionado em caixa de DVD Slim (19 x 14 cm x 7 mm).

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Estadual do Ceará, Centro de Humanidades, Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional, Fortaleza, 2015.

Área de concentração: Linguagens e letramentos.

Orientação: Prof.^a Dra. Léia Cruz de Menezes.

1. Compreensão. 2. Charge. 3. Mediação docente. I. Título.

JOSÉ WILTON CRUZ DE ANDRADE

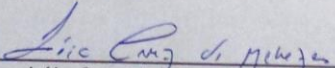
CONHECIMENTO PRÉVIO E MEDIAÇÃO DOCENTE NA CONSTRUÇÃO DO SENTIDO DE CHARGES: UMA PROPOSTA DIDÁTICA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL.

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Letras, do Centro de Humanidades da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Letras.

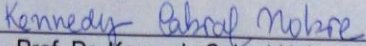
Área de Concentração: *Linguagens e letramentos*

Aprovada em: 31 / 03 / 2015 .


BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Lélia Cruz de Menezes (Orientadora)
UNILAB/UECE



Prof. Dr. Kennedy Cabral Nobre (1º Membro)
UNILAB



Prof. Dr. Valdinar Custódio Filho (2º Membro)
UFC/UECE

À minha família, pelo amor, apoio e dedicação
a minha vida.

AGRADECIMENTOS

A Deus, a quem sempre agradeço por tudo.

À minha mãe, Geraldina, a quem devo o caráter que tenho hoje.

Aos meus tios e tias, pelo apoio dispensado a mim.

Aos meus primos, pela disponibilidade em ajudar.

Aos meus amigos, que estiveram sempre presentes participando, de uma forma ou de outra, deste trabalho.

Aos companheiros do PROFLETRAS, que promoveram inúmeras discussões com a intenção de encontrar caminhos para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais eficazes.

À professora Léia Cruz de Menezes, pela confiança e pelas palavras sempre motivadoras.

Aos professores, Valdinar Custódio Filho e Kennedy Cabral Nobre, pela disponibilidade em participarem da banca examinadora deste trabalho.

À CAPES pelo financiamento deste trabalho através da bolsa concedida.

A todos do Liceu do Conjunto Ceará e da Escola Faustino de Albuquerque que torceram pela realização deste trabalho.

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo a proposição de um trabalho didático-pedagógico com o gênero textual-discursivo charge no 7º ano do Ensino Fundamental. Partimos da hipótese de que a mediação docente é fundamental para a elevação do nível de compreensão leitora dos alunos. Os níveis de compreensão de charges foram estudados observando o aspecto multimodal deste gênero e a perspectiva do Letramento. Embasaram nossa investigação a concepção dialógica da linguagem defendida por Bakhtin (2006) e o processamento do texto sob o viés do Sociocognitivismo, tratado por Custódio Filho (2011), Chiavegatto (2009) e Jou & Sperb (2006). A partir desse aporte teórico, observamos como se dá o avanço na compreensão de charges através das análises produzidas pelos alunos, informantes em nossa pesquisa, em dois momentos de interpretação leitora de charges: sem mediação e com mediação docente. A metodologia aplicada envolveu a utilização de textos verbais, multimodais e interações entre os sujeitos, objetivando o desenvolvimento do conhecimento prévio dos leitores e a conseqüente ampliação do nível de compreensão leitora. Constatamos que o trabalho de leitura compreensiva de charges requer a escolha adequada dos textos – a partir da consideração, entre outros aspectos, da proximidade entre o assunto da charge e o universo do aluno – e a mediação docente como suporte aos conhecimentos prévios requeridos à compreensão das charges. Os nossos informantes evidenciaram elevação do nível de compreensão após a mediação docente. É possível, portanto, elaborar estratégias que favoreçam o desenvolvimento da proficiência leitora dos alunos em relação a esse gênero.

Palavras-chave: Compreensão. Charge. Mediação docente.

ABSTRACT

This research aims to propose a didactic-pedagogic work with the textual-discursive genre cartoon in the 7th year of elementary school. We start from the hypothesis that the teacher's mediation is crucial to raising the level of reading comprehension of students. The levels of understanding of cartoons were studied observing the multimodal aspect of this genre and the prospect of literacy. Our research was based on the dialogical conception of language advocated by Bakhtin (2006) and the word processing under the bias of the Socio-cognitivism, treated by Custodio Filho (2011), Chiavegatto (2009) and Jou & Sperb (2006). From this theoretical subsidy, we see how the advance in the understanding of cartoons happens through the analyzes produced by the students, the informants in our research, in two moments of reading interpretation of cartoons: with and without the mediation of the teacher. The methodology involved the use of verbal texts, and multimodal interactions between subjects, aiming the development of prior knowledge of the readers and the consequent expansion of the level of reading comprehension. We verify that the work of comprehensive reading of cartoons requires the proper choice of texts - from the consideration, among other aspects, of the proximity between the subject of the cartoon and the universe of the student - and the teacher mediation as support to the prior knowledge required to understand the cartoons. Our informants showed increasing in the level of understanding after teacher mediation. Therefore it's possible to elaborate strategies that promote the development of the reading proficiency of students in relation to this genre.

Key-Word: Understanding. Cartoon. Teacher mediation.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	10
2	CONCEPÇÃO SOCIOINTERACIONISTA DISCURSIVA DA LINGUAGEM....	16
2.1	A CONCEPÇÃO DIALÓGICA.....	16
2.1.1	Os gêneros discursivos.....	17
2.1.2	A ideologia.....	20
2.1.3	Responsividade ativa.....	27
2.2	LEITURA COMO PROCESSO ATIVO ACIONADO NA INTERAÇÃO.....	29
2.2.1	Concepção de letramento.....	29
2.2.2	A noção de letramento e o trabalho com textos multimodais.....	30
2.2.3	Processamento da leitura: os modelos bottom up e top down.....	31
2.3	AS ESTRATÉGIAS DE LEITURA.....	33
2.4	CONTRIBUIÇÕES DO SOCIOCOGNITIVISMO E DA METACOGNIÇÃO.....	38
2.4.1	Pressupostos teóricos do sociocognitívismo.....	38
2.4.2	O processamento cognitivo da charge.....	40
2.4.3	Contribuições da metacognição.....	42
3	CHARGE: CARACTERIZAÇÃO DO GÊNERO.....	47
3.1	DIFERENÇAS ENTRE CARICATURA, CHARGE E CARTUM.....	48
3.2	INTERTEXTUALIDADE.....	52
4	METODOLOGIA.....	58
4.1	TIPO DE PESQUISA.....	58
4.2	CONTEXTO DE PESQUISA.....	58
4.3	PROCEDIMENTOS.....	59
5	RESULTADOS DO TRABALHO DE INTERVENÇÃO.....	71
5.1	CHARGE A – MORTE DO ATOR PROTAGONISTA DO PERSONAGEM CHAVES.....	71
5.2	CHARGE B – JUSTIN BIEBER É PRESO.....	82
5.3	CHARGE C – A PRESIDENTE DILMA E A DISTRIBUIÇÃO DE CARGOS.....	89
5.4	CHARGE D – ROSEANA SARNEY E O PRESÍDIO DE PEDRINHAS.....	96
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	104
	REFERÊNCIAS.....	107
	ANEXOS.....	109

ANEXO A - TABELA DE DADOS REFERENTE AOS DISCURSOS DE COMPREENSAO DOS ALUNOS.....	110
ANEXO B - INSTRUMENTAL PARA COLETA DOS DISCURSOS DE COMPREENSÃO DOS ALUNOS.....	112
ANEXO C - DISCURSOS DE COMPREENSÃO DOS ALUNOS.....	113

1 INTRODUÇÃO

O processo da leitura envolve uma série de fatores que determinam a complexidade dessa atividade. Os textos que circulam na sociedade exibem características diferentes e exigem do leitor participação ativa na construção dos sentidos. Com a charge não é diferente, esse gênero é formado por semioses (escrita e imagem) diferentes e contempla temáticas diversas. Refletir sobre a compreensão das charges e desenvolver um método prático que estimule a sua leitura em sala de aula é essencial para orientar os alunos a formar e mobilizar conhecimentos para a compreensão de exemplares desse gênero textual.

O desenvolvimento deste trabalho pressupõe a utilização da charge como instrumento pedagógico e a mediação do professor na constituição do conhecimento prévio e construção de sentido do texto chárstico de alunos do 7º ano do ensino fundamental II. A presente pesquisa visa ao desenvolvimento de atividades pedagógicas que viabilizem habilidades leitoras através da plena articulação dos recursos constitutivos do texto chárstico a partir da perspectiva que compreende o professor como figura imprescindível nas atividades leitoras promovidas no espaço escolar, por ser ele aquele que disponibilizará os recursos contextuais necessários à construção de sentidos no texto.

É importante ressaltar que a relação texto-aluno-professor faz parte de uma atividade cujo espaço e tempo específicos são destinados ao desenvolvimento de habilidades leitoras. Por essa razão, consideramos o leitor-aluno como aquele que, por estar desenvolvendo habilidades mais básicas de leitura, precisa do professor como mediador. Como autoridade e referência numa esfera ideológica (escola), o professor desempenha um papel fundamental por influenciar seus alunos através de atos de leitura que, numa primeira instância, servem como modelo para os aprendizes e são incorporados à sua formação de base para que, num segundo momento, o modelo imitado seja ressignificado e, de acordo com as especificidades de cada indivíduo, utilizado para se alcançar os sentidos veiculados pelo texto. Ao assumir um modelo e reelaborá-lo a fim de criar estratégias particulares de leitura, o sujeito inevitavelmente cria condições para alcançar a sua autonomia como leitor.

O tema proposto reflete a preocupação com um dos gêneros amplamente abordado em avaliações externas, mas pouco explorado pelos livros didáticos: a charge. Esse gênero se constitui como um dos principais recursos para produção de avaliações devido a sua extensão e a sua relevância social. A importância de se trabalhar com a charge não pode se pautar na realização de um exame, mas deve ser uma oportunidade para perceber um texto que exhibe as linguagens verbal e não verbal e se estimular a criticidade em relação aos temas abordados.

Por sua especificidade, está, em geral, dialogando com fatos e eventos bastantes pontuais, retomando-os, ressignificando-os, o que exige, em geral, uma retomada desses para que se confirmem sentidos.

A compreensão da charge está intimamente ligada ao conhecimento das circunstâncias sociais às quais ela remete, o que exige do leitor que este correlacione o material – verbal e não-verbal – que a charge fornece com seu conhecimento de mundo sobre as circunstâncias que ela ressignifica. Os referentes da charge se constituem a partir das informações que cada leitor dispõe e mobiliza durante a leitura, constituindo o sentido, a compreensão do texto em seu sentido amplo.

Em relação a isso, Romualdo (2000) ressalta a grande importância do conhecimento do referente e das circunstâncias que formam o suporte contextual da charge e se tornam imprescindíveis à sua compreensão.

O gênero charge tem como característica apresentar a informação condensada e utilizar pouca ou nenhuma linguagem verbal associada à linguagem não verbal. Por ser linguisticamente “econômica”, a construção do sentido na charge exige maior esforço cognitivo do leitor.

A leitura não é uma mera decodificação do texto para a apreensão de um sentido, mas o texto só assim se define quando passa de uma superfície linguística a um objeto discursivo. Nessa transformação para objeto discursivo, há textos que exigem maior esforço cognitivo que outros. Entendemos que esse é o caso da charge.

Koch (2011) defende a interação como item indispensável à construção do sentido no texto. O texto não se basta, não traz em si o sentido, mas se revela na sua completude, revelando seus implícitos, conforme se recorra a vários sistemas de conhecimento bem como se ativem processos e estratégias cognitivas e interacionais. Essa proposta se alinha à teoria bakhtiniana, referência principal deste trabalho, que tem a perspectiva interacionista como ponto de partida para a enunciação, que surge por meio de práticas reais concretas. A interação verbal que ocorre através da enunciação vai constituindo a língua e reafirmando o princípio dialógico da linguagem defendido por Bakhtin.

A charge, por comumente dedicar-se à sátira de contextos sociais, dialoga com várias esferas sociais, exigindo a recuperação desse diálogo para construção dos sentidos. O gênero em questão é importante para a formação de alunos críticos, que sejam capazes de compreender distintas formas de apresentação de eventos cotidianos, sob distintos vieses argumentativos. Assim, por meio da leitura crítica de charges, os alunos podem adquirir

formação para o exercício da cidadania, o que exige a reflexão sobre a sociedade da qual são parte.

Uma prática bastante comum é o desenvolvimento da leitura em sala de aula se pautar numa concepção em que o texto, na sua materialidade, detém o significado; como se o sentido estivesse preestabelecido no texto. A adoção dessa concepção de leitura à prática docente acarreta um prejuízo em relação ao estabelecimento pleno dos sentidos.

Recomenda-se, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), no que se refere à língua escrita, que a prática de leitura desenvolva a atribuição de sentido, coordenando texto e contexto. Pela peculiaridade da charge, acreditamos que se trata de um gênero que viabiliza mais claramente essa compreensão por parte do aluno, tendo em vista seu diálogo direto com situações, eventos sociais.

No segundo ciclo, o aluno, cuja idade varia de 11 a 13 anos, precisa manter contato com esse tipo de texto para reconhecer a intencionalidade implícita que sustenta o sentido de forma mais autônoma. Apesar disso, é raro aparecerem charges nos livros didáticos do ensino fundamental II, principalmente nas séries iniciais (6º e 7º anos). Talvez o aspecto temporal do gênero seja um fator para isso, que pode ser resolvido através de uma reconstituição contextual ou por sugestões de atividades de pesquisa de charges que contemplem temas contemporâneos ao seu estudo. O que, definitivamente, não pode acontecer é a exclusão da charge do processo de ensino-aprendizagem. Perde-se com essa prática a oportunidade de se oferecer ao aluno uma visão ampla de leitura em que a atividade leitora refine procedimentos e estratégias e que torne o leitor mais experiente.

Ignorar a charge ou considerá-la como um gênero inadequado a um determinado público são medidas que não contribuem para a formação leitora, que deve se pautar no contato com os mais diversos textos. Garantir a interação do aluno com tipos distintos de texto é essencial para que ele possa aprimorar suas habilidades leitoras. Assim se cria uma situação de aprendizagem em que o professor figura como mediador no processo de leitura em que os protagonistas são o leitor, ávido por depreender os sentidos, e o texto que, carregado de implícitos, instiga a capacidade leitora do indivíduo.

Trabalhar com charge no ensino fundamental requer um reforço na base contextual, no conhecimento prévio. Quanto maior o reforço, maior o nível de compreensão da charge. A partir desse estudo, propõe-se que o professor atue como mediador na compreensão desse gênero, primeiro, avaliando a adequação do tipo de charge à série de ensino e à idade escolar do aluno e, depois, acionando o conhecimento prévio discente ou proporcionando um conhecimento mínimo, porém essencial para tanto.

É com o intuito de desenvolver um estudo produtivo da Língua Portuguesa no âmbito do processamento textual, especificamente do gênero charge, que é mister propor estratégias de leitura que possibilitem ao leitor transformar o co-texto à sua disposição em um todo de sentido ou, simplesmente, em um texto na acepção já discutida anteriormente. Nesse sentido, os resultados obtidos nessa pesquisa mantêm estreita relação com o ensino, de forma que o caráter científico, a teoria, perpassa a prática em sala de aula.

Dessa forma, para que a escola desenvolva a proficiência leitora de seus alunos, é necessária a elaboração de atividades que trabalhem a leitura de forma eficiente, ou seja, que o aluno seja capaz de observar o processo de leitura conforme as necessidades que o texto aponta, suprindo-as para se chegar aos sentidos possíveis.

O professor, enquanto mediador no processo, deve suscitar experiências, estabelecer relações temáticas com outros textos e, assim, estimular os alunos a desenvolver hipóteses que serão confirmadas ou não, mas que serão indispensáveis para o desenvolvimento da leitura.

Não se tentou aqui criar um manual de instruções que o professor deverá seguir, mas sugestões de atividades que serão avaliadas e aproveitadas conforme o perfil discente. O professor não será um mero reproduzidor do que se sugere, mas deverá compreender qual a importância em desenvolver tais atividades e decidir até que ponto podem ser úteis ou não para o desenvolvimento da aprendizagem da leitura em sala de aula.

A complexidade do texto, quanto à sua compreensão, é relativa. Cada leitor concebe um texto como mais ou menos complexo de acordo com o conhecimento prévio que possui. Percebe-se que há charges que exigem “altas doses” de conhecimento prévio, ou seja, trazem implicitamente informações que não são reveladas pela simples decodificação. Exigem, portanto, um leitor capaz de perceber o não-dito para que se possa, efetivamente, construir a *tessitura*. O leitor é participante ativo e indispensável à construção do sentido no texto, mobilizar os conhecimentos prévios disponíveis é essencial para a plena compreensão textual.

O aluno será confrontado com textos que envolvem temas que estão mais relacionados a sua faixa etária, porém na interação social, mais cedo ou mais tarde, o aluno vai se deparar com charges que serão mais complexas, provavelmente por se distanciar dos eixos temáticos que lhes são afins. Diante disso, como mostrar ao aluno o caminho que deve ser seguido para compreender tais textos? Refletimos a compreensão da charge como um *continuum*, levando em conta tanto a sua proximidade temática com o aluno quanto o seu distanciamento ao tratar de temas que não são os mais comuns à realidade deles.

O objetivo geral de nosso trabalho é investigar a importância do conhecimento prévio do leitor na construção do sentido do texto. Os objetivos específicos são os seguintes: fomentar o conhecimento prévio discente a fim de dar subsídio à compreensão do gênero charge; investigar a importância da mediação docente no aporte ao conhecimento prévio dos alunos para a construção do sentido de charges; desenvolver metodologia de trabalho que oriente o professor a explorar o conhecimento prévio do aluno; considerar a intertextualidade como um recurso facilitador na compreensão da charge assim como na constituição do gênero.

A vivência escolar nos mostra que é comum o professor e até mesmo o livro didático exigirem do aluno que confira sentido ao gênero charge sem lhe oferecer subsídios essenciais à compreensão do gênero. É a partir da percepção desse problema, que desenvolveremos esse trabalho.

A hipótese básica da nossa pesquisa é que o desenvolvimento do conhecimento prévio do aluno é fundamental para elevar o nível compreensão referente à leitura de charges. O professor exerce um papel fundamental no processo de leitura a partir de atividades que explorem o conhecimento prévio.

O nosso trabalho também apresenta as seguintes hipóteses secundárias:

- A progressão na compreensão é proporcional ao nível de complexidade da charge. Quanto maior for o nível de complexidade do gênero, maior é a progressão na compreensão textual.
- A progressão na compreensão da charge acontece independentemente da temática abordada.

Além desta introdução, este trabalho se estrutura em cinco capítulos, os quais são resumidos a seguir.

O segundo capítulo trata da relação entre letramento e multimodalidade no entender de Kleiman (2005), esclarecendo como os dois conceitos dialogam com as práticas sociais de uso da escrita. O letramento amplia os horizontes do que seja leitura, trazendo elementos que estão presentes nas mais diversas esferas sociais, nas quais estão inseridos os diferentes tipos de leitores, e a multimodalidade, por sua vez, caracterizada pelos recursos gráficos que se fundem ao signo verbal, exige do leitor relacionar essas semioses para construir sentidos possíveis ao texto.

A charge é conceituada e caracterizada no terceiro capítulo. Fazemos um percurso histórico desse gênero, apresentando-o enquanto um gênero textual-discursivo que contempla o signo verbal e não-verbal e ressaltando o quanto as temáticas abordadas tornam os leitores

críticos quanto aos modos como as realidades lhes são apresentadas. O processamento cognitivo da charge surge no mesmo capítulo, quando então ponderamos acerca das contribuições de Custódio Filho (2011), Chiavegatto (2009) e Jou & Sperb (2006) acerca do Sociocognitivismo e da Metacognição e, numa perspectiva interacional, apresentamos a concepção dialógica bakhtiniana, que presume a incorporação de um discurso em outro e pressupõe a participação ativa dos enunciadores.

O quarto capítulo aborda a metodologia da proposta de intervenção. Nele, caracterizamos a amostra e os participantes e descrevemos o processo de coleta e análise de dados.

O quinto capítulo trata da análise dos resultados da proposta de intervenção. Apresentamos um discurso de compreensão referente a cada charge, que servirá como baliza para considerar a compreensão dos alunos como satisfatória ou não. Iniciamos a análise propriamente dita observando o avanço que cada participante apresenta em relação à leitura das charges e fazendo a comparação entre os discursos produzidos sem e com o uso de metodologia específica mediada pelo professor. Sugerimos ao fim de cada análise uma exploração da temática abordada na charge a fim de elevar as discussões em sala de aula.

O sexto capítulo apresenta as considerações finais, nas quais são retomados os objetivos e hipóteses em comparação com os resultados já explicitados no capítulo 5. As reflexões suscitadas devem contribuir para o desenvolvimento de uma metodologia que auxilie o professor na seleção de charges e no trabalho com elas.

2 CONCEPÇÃO SOCIOINTERACIONISTA DISCURSIVA DA LINGUAGEM

A concepção interacionista concebe a linguagem como atividade socialmente orientada. A interação verbal acontece através de uma série de gêneros discursivos e os sentidos que deles emanam dependem do contexto de enunciação. A ideologia e a responsividade ativa, também apresentados neste capítulo, interferem na constituição dos gêneros discursivos que circulam na sociedade.

2.1 A CONCEPÇÃO DIALÓGICA

O dialogismo é uma concepção do pesquisador russo Mikhail Mikhailóvitch Bakhtin, que influenciou a Linguística brasileira a partir da década de 1980. Bakhtin faz reflexões sobre o uso da língua, levando em conta as múltiplas relações estabelecidas entre os enunciados. O pensamento bakhtiniano tem como característica principal considerar a interação na construção da língua materna, contrariando a visão saussureana, que entendia a língua como um sistema autônomo.

De acordo com as ideias levantadas por Bakhtin e seu Círculo¹, o diálogo entre os discursos é vital para o funcionamento da linguagem, sendo a interação verbal a mola propulsora da linguagem. O enunciado é moldado com base no receptor da mensagem, portanto o outro é essencial à enunciação, pois se torna referência, baliza para o emissor. A existência dos sujeitos, enquanto propagadores da palavra, só se realiza com base na interação, isso é o que constitui a essência daquilo que é dito, toma-se a palavra do outro para formação da sua palavra. A linguagem é essencialmente social e, portanto, seu uso é indispensável às diversas situações de comunicação.

A ação dialógica da linguagem faz os discursos estarem em permanente construção. Um discurso sempre servirá de composição para outro discurso bem como já pressupõe outros discursos na sua própria constituição. Essa heterogeneidade na constituição discursiva nos revela a dinamicidade da língua e a importância das relações dialógicas para a fluência verbal, pois cada enunciado torna-se uma espécie de substrato para outro e assim sucessivamente. A própria charge tanto pressupõe na sua constituição discursos outros como interfere nos discursos de quem com ela mantém relação.

¹ O Círculo bakhtiniano do qual fazia parte o linguista Valentim Voloshinov e o teórico literário Pavel Medvedev, ambos alunos de Bakhtin, teve um reconhecimento tardio no Ocidente.

O conceito de *diálogo*, na proposta bakhtiniana, não corresponde à interação de dois seres numa dada situação, não corresponde a uma conversa entre sujeitos. O dialogismo de Bakhtin se refere às contribuições mútuas de um discurso em outro. Há a incorporação de elementos discursivos na gênese de um discurso que se concretiza numa dada esfera de comunicação verbal. Há uma relação em cadeia em que as manifestações discursivas se intercambiam, formando outras que, por sua vez, assumirão um valor único como constitutivo da enunciação.

A linguagem não pode ser entendida como um fenômeno estritamente linguístico, mas como uma construção determinada por aspectos históricos, culturais e sociais que alimentam os discursos através das situações de interação nas diversas esferas de comunicação. O contexto está integrado ao enunciado de forma que se configura como sua parte constitutiva. O enunciado é moldado pelo processo interativo, e por meio dessa simbiose emanam os sentidos que lhes são possíveis. Acerca disso, Brait (2013, p. 67) afirma o seguinte:

O enunciado, nessa perspectiva, é concebido como unidade de comunicação, como unidade de significação, necessariamente contextualizado. Uma mesma frase realiza-se em um número infinito de enunciados, uma vez que esses são únicos, dentro de situações e contextos específicos, o que significa que a “frase” ganhará sentido diferente nessas diferentes realizações “enunciativas”.

Nesse sentido, a língua deixa de ser vista como sistema abstrato limitado, para ser encarada como sistema vivo. E o texto passa a ser o campo de investigação privilegiado, pois se constitui como lugar de diálogo. Os sentidos que emanam durante a enunciação são frutos da atividade interacional, criativa e social, o que configura a concepção sociointeracionista da linguagem. Dessa interação nascem os gêneros discursivos.

2.1.1 Os gêneros discursivos

Os gêneros discursivos estão presentes em todas as esferas da atividade humana e exibem uma forma específica que os particularizam. Os gêneros surgem com a utilização da língua em esferas que determinam a sua estrutura e a sua finalidade. Os gêneros discursivos são enunciados que devem a sua existência às mais diversas situações de interação, que, por sua vez, determinam uma ou outra configuração para o gênero, ou seja, “cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados”. (Bakhtin, 1997, p. 280)

Compreender a natureza dos gêneros bem como suas particularidades é primordial para que os pesquisadores possam extrair e analisar os fatos linguísticos apresentados em consonância com os seus usos reais. Estudar a língua sem considerar a sua relação estreita com a vida através dos enunciados concretos significa estudar a língua pela língua, significa partir para o formalismo e para a abstração, posição que limita consideravelmente o estudo dos gêneros discursivos.

Cada gênero mantém, portanto, um aspecto que lhe é típico. Bakhtin (1997) afirma que o enunciado passa a gênero quando é considerado para além da sua individualidade. Nesse sentido, lemos em Bakhtin:

O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua — recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais —, mas também, e sobretudo, por sua construção composicional. Estes três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissolivelmente no todo do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação. (BAKHTIN, 1997, p. 280)

A heterogeneidade dos gêneros (orais e escritos) nos revela o seu caráter infinito. Por essa razão, poderia se pensar que a variedade de gêneros do discurso inviabilizaria enquadrá-los num campo de estudo já que os traços comuns apresentados se tornavam “abstratos e inoperantes” (Bakhtin, 1997, p. 281). Levando em consideração a natureza do gênero, Bakhtin apresenta os gêneros do discurso como primários (simples) e secundários (complexos). O autor afirma que os gêneros primários ocorrem em situações de interação mais espontâneas e podem vir a ser constituintes dos gêneros secundários. É importante ressaltar que, compondo o gênero secundário, o gênero primário perde a relação imediata com a realidade, já que simula uma realidade. As discussões sobre os direitos dos idosos foram necessárias para que, posteriormente, fosse criado o Estatuto do idoso, por exemplo. Isso significa que muito daquilo que se constitui na materialidade do documento oficial foi, em algum momento, registro oral. Essas discussões orais se caracterizam, portanto, como gêneros primários, e o Estatuto, como secundário.

De acordo com Bakhtin (1997), os gêneros primários estão ligados à oralidade e se referem às conversas do cotidiano, à linguagem familiar. Os gêneros primários tendem a ser mais espontâneos, mais livres, menos formalizados. São tidos como simples, já que não necessitam de uma preparação, mas nascem nas interações diárias. Esses gêneros nascem nas situações mais prosaicas de comunicação e refletem a comunicação oral imediata.

Os gêneros secundários aparecem em situações de comunicação culturalmente mais complexas e evoluídas. Há tempo para que se selecione aquilo que vai compor esses gêneros, sua produção ocorre de forma minimamente calculada, segue-se uma lógica estrutural na sua organização e no seu desenvolvimento enquanto enunciado. A natureza dos enunciados pertencentes aos gêneros secundários faz com que estes se distanciem das situações comunicativas, de forma que não mantêm uma relação direta com a realidade. Entre os gêneros secundários do discurso, podem ser citados os romances, o discurso científico, os textos religiosos, as peças teatrais etc.

É importante ressaltar que os falantes da língua são sensíveis aos gêneros existentes e desde cedo percebem o todo discursivo. Os gêneros primários e secundários são utilizados a depender da situação comunicativa, sendo que aqueles podem, inclusive, constituir o gênero secundário, como, por exemplo, na reprodução do diálogo cotidiano numa cena que constitua o romance. O contexto enunciativo da comunicação e a relação entre os sujeitos determinarão os gêneros que devem ser mobilizados de forma que atendam às especificidades de cada esfera de comunicação. Como afirma Bakhtin (1997, p. 280):

A riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa. Cumpre salientar de um modo especial a *heterogeneidade* dos gêneros do discurso (orais e escritos), que incluem indiferentemente: a curta réplica do diálogo cotidiano (com a diversidade que este pode apresentar conforme os temas, as situações e a composição de seus protagonistas), o relato familiar, a carta (com suas variadas formas), a ordem militar padronizada, em sua forma lacônica e em sua forma de ordem circunstanciada, o repertório bastante diversificado dos documentos oficiais (em sua maioria padronizados), o universo das declarações públicas (num sentido amplo, as sociais, as políticas). E é também com os gêneros do discurso que relacionaremos as variadas formas de exposição científica e todos os modos literários (desde o ditado até o romance volumoso).

O gênero charge se constitui como um ato de fala impresso que revela discursos vários na sua constituição e mantém diálogo com outros textos, principalmente, os textos jornalísticos. A relação da charge com os textos jornalísticos é muito próxima, pois, comumente, a charge divide com a notícia as mesmas temáticas, embora não se limite a informar, mas também a criticar, denunciar, polemizar, fomentar reflexões várias. A charge materializa ideologias, retoma discussões e promove posicionamentos dos sujeitos interagentes.

A charge busca, através do humor, abordar temáticas importantes na sociedade, provocando o leitor a refletir e se posicionar sobre o assunto abordado. Dessa forma, o gênero

charge torna-se um elemento valioso na formação de cidadãos críticos, que compreendam o ambiente em que vivem e que, a partir disso, sejam agentes na sua transformação.

O tom jocoso, a leveza, a graça com que esse gênero se apresenta não significa, portanto, que os assuntos abordados também assim o sejam. A charge aborda assuntos que envolvem desde questões morais, criticando o comportamento de artistas, por exemplo, como aborda fatos graves, os mais diversos: policiais, econômicos, políticos. O certo é que a charge fomenta a discussão e desenvolve a criticidade do leitor ao confrontá-lo com uma perspectiva sobre determinado fato social.

Cada traço que forma a cena imagética na charge, cada cor utilizada na sua composição, cada palavra constitutiva da materialidade verbal, tudo isso aparece impregnado de ideologia. Como a língua se apresenta através de posições ideológicas, o gênero charge se apresenta como o resultado de várias outras interações verbais que a constituíram enquanto enunciado concreto e interferiram na posição ideológica que apresenta.

2.1.2 A ideologia

A língua não é vista como um produto abstrato, mas como um produto social marcado por posições ideológicas. Sendo assim, é preciso que se leve em conta os processos e condições de produção da linguagem, pois estes conferem o caráter ideológico ao signo.

Os indivíduos têm suas crenças e valores, que são compartilhados por um determinado grupo social e inevitavelmente refletem-se nos atos de fala, na língua em seu uso real, em sociedade. O caráter dinâmico da língua caracteriza-se pelas múltiplas interferências de um discurso em outro, a inter-relação entre os discursos é o que faz da língua uma entidade viva e mutável capaz de se moldar às mais diversas necessidades sociais a depender dos contextos sócio-históricos em que se inserem. Nesse sentido, Geraldi (2013, p. 14) observa que

Como o trabalho linguístico é contínuo, realizado por diferentes sujeitos, em diferentes momentos históricos, em diferentes formações sociais, dentro das quais diferentes sistemas de referência se cruzam (e se digladiam), a língua que se vai constituindo mantém-se porque se modifica. É neste sentido que a semântica de uma língua é relativamente indeterminada.

De acordo com a perspectiva bakhtiniana, as transformações sociais refletem-se na ideologia, que, por sua vez, tornam-se evidentes na língua. Percebe-se, assim, a relação indissolúvel entre as interações sociais e o uso da língua. A palavra reflete as transformações

sociais e os elementos ideológicos que a elas estão ligados, considerando, obviamente, o aspecto psíquico dos indivíduos, mas sem reduzir a língua a um produto individual.

Bakhtin e seu Círculo se opunham à visão que mantinha a ideologia na consciência individual, na qual o indivíduo traz em si, de forma subjetiva/interiorizada, a chamada superestrutura ideológica, como também não corroborava com aqueles que consideravam a ideologia como algo já pronto, que, mecanicamente, seria repassada de um indivíduo para o outro.

Na perspectiva bakhtiniana, a ideologia se constrói através de um movimento permanente, vai se moldando entre a instabilidade e a estabilidade. A ideologia está em permanente construção e desconstrução, as ideias vão surgindo, sofrendo alterações, originando outras ideias conforme se estabelecem as relações sociais. As modificações concernentes à ideologia repercutem na língua também, modificando-a. Nesse sentido, Bakhtin (2006, p.18) afirma que “a palavra veicula, de maneira privilegiada, a ideologia; a ideologia é uma superestrutura, as transformações sociais da base refletem-se na ideologia e, portanto, na língua que as veicula. A palavra serve como “indicador” das mudanças”.

A estrutura organizacional da sociedade compõe uma realidade concreta. No seio dessa realidade, a interação verbal provoca uma série de transformações que determinam o valor do signo na língua. A gênese ideológica do signo ocorre nas mais ínfimas situações de interação de uma realidade concreta, a chamada infraestrutura.

A infraestrutura materializa a superestrutura através da interação verbal e, ao mesmo tempo, engatilha mudanças superestruturais. Isso significa que todo indivíduo utiliza a língua com uma determinada ideologia, mas essa ideologia é proveniente de outras tantas que foram sendo utilizadas e alteradas até tomar forma naquela situação comunicativa. Essa forma assumida não é inerte, mas toma outras formas baseadas na interação verbal, e assim nascem e morrem ideologias conforme as situações de interação verbal se estabeleçam num movimento contínuo e ininterrupto. Há uma espécie de ciclo em que a situação concreta de interação, a materialização do signo ideológico, é desencadeada pelas ideologias que regem a sociedade nas suas diferentes esferas de comunicação. Acerca disso, lemos em Brait (2013, p. 171):

Dito isso, se poderia caracterizar ideologia, da perspectiva bakhtiniana, como a expressão, a organização e a regulação das relações histórico-materiais dos homens. Ao mesmo tempo, esse ponto de vista também manifesta sua compreensão diversa da exercida pela ideologia dominante. A superestrutura não existe a não ser em jogo e relação constante com a infraestrutura, defende Bakhtin, e essa relação é estabelecida e intermediada pelos signos e por sua capacidade de estar presente necessariamente em todas as relações sociais.

É através dessa relação dialética que a infraestrutura e a superestrutura interferem no signo. A infraestrutura observa a realidade através das relações de produção e as estruturas sociopolíticas que a constituem. As relações sociais estabelecidas na realidade interferem na determinação do signo, que, por sua vez, acarreta mudanças superestruturais.

O signo marca uma realidade que lhe é exterior, se reveste de uma determinada concepção ideológica que não é parte integrante da palavra, mas que numa dada situação faz parte da palavra como se assim o fosse. O signo traz consigo a ideologia que o grupo social que o utiliza faz questão de imprimir, por isso a significação não é absoluta, sempre depende da relação entre a língua e aqueles que a utilizam e, assim, a ressignificam conforme as concepções ideológicas vigentes.

A palavra é um fenômeno ideológico, por isso tem a função de signo, que é representar a realidade. Os signos garantem a existência da ideologia, materializando um fragmento da realidade e evidenciando seu caráter exterior. Sendo assim, os signos dependem de uma organização social e das condições de interação. Acerca dessa questão, lemos em Bakhtin (2006, p. 17):

Se a língua é determinada pela ideologia, a consciência, portanto o pensamento, a “atividade mental”, que são condicionados pela linguagem, são modelados pela ideologia. Contudo, todas estas relações são inter-relações recíprocas, orientadas, é verdade, mas sem excluir uma contra-ação. O psiquismo e a ideologia estão em “interação dialética constante”. Eles têm como terreno comum o signo ideológico: “O signo ideológico vive graças à sua realização no psiquismo e, reciprocamente, a realização psíquica vive do suporte ideológico”.

Bakhtin diferencia a atividade mental do eu e a atividade mental do nós, a fim de marcar a associação entre o indivíduo e as relações sociais. A atividade mental do eu caracteriza-se por ser próxima da reação fisiológica do animal, enquanto a atividade mental do nós refere-se à consciência de classe, aquela que se constitui com base nas relações sociais essenciais à constituição da língua. A língua é de natureza social, por isso há sempre o outro como audiência de uma determinada enunciação. Há uma interrelação entre as situações sociais e o signo, que evidenciam os traços ideológicos que moldam a língua.

Dessa forma, a natureza social da palavra se submete à ideologia. Para Bakhtin, conforme já explicitado aqui, a ideologia é uma superestrutura que é conduzida pelas transformações de base e é revelada pela língua. Diferentemente da noção de Marr (*apud* BAKHTIN, 2006) sobre as superestruturas, que as considerava como línguas e gramáticas ligadas a uma classe social específica de forma independente, a visão bakhtiniana aponta as mudanças ininterruptas por que passam as superestruturas e define a língua como “expressão

das relações e lutas sociais veiculando e sofrendo o efeito desta luta, servindo, ao mesmo tempo, de instrumento e de material.” (Bakhtin, 2006, p.18)

A heterogeneidade linguística não ocorre devido às classes sociais, mas reflete a intenção dos falantes que representam as classes sociais existentes. Contrariando a visão saussuriana de estudo de uma língua percebida como um sistema estável e homogêneo, Bakhtin defende um estudo da língua em uso e um olhar para a enunciação como prática social.

A visão ideológica que cada classe apresenta se materializa na língua através de situações de interação concreta. É a partir dessas interações concretas que as relações sociais vão constituindo a ideologia. Uma infinidade de posições ideológicas se defrontando dia após dia e formando a chamada ideologia do cotidiano, que, por sua vez, se tornará substrato para a constituição da ideologia oficial. De acordo com Brait (2013), isso demanda uma infiltração progressiva nas instituições ideológicas (imprensa, literatura, ciência, leis, religião). As ideias veiculadas pela igreja católica, por exemplo, sofreram e vêm sofrendo mudanças provenientes das discussões entre grupos mais conservadores e mais liberais e que, inevitavelmente, interferem na constituição da ideologia oficial a ser propagada aos fiéis.

A ideologia percebida no cotidiano evidencia o confronto de posições ideológicas. Por isso mesmo, o cotidiano se caracteriza como espaço do contraditório, no qual as atividades mentais e a consciência ainda não apresentam uma ideologia clara, mas estão se formando conforme as relações que são estabelecidas nesse nível ideológico.

O nível ideológico do cotidiano divide-se em dois estratos: o estrato inferior e o estrato superior. No estrato inferior da ideologia do cotidiano, observa-se uma primeira relação entre as posições ideológicas, que se defrontam para posteriormente serem delineados. O estrato superior da ideologia do cotidiano reúne os posicionamentos ideológicos provenientes dos mecanismos e relações sociais, criando uma teia ideológica cuja estabilidade é maior que no estrato inferior. No estrato superior, serão realizadas as revisões dos sistemas ideológicos oficiais. Podemos exemplificar os estratos através da participação da mulher no contexto social. Discussões pontuais foram sendo incorporadas por uma parcela significativa da sociedade até destruir uma ideologia oficial vigente que era indiferente à capacidade feminina e limitava seu papel na sociedade. O estrato inferior da ideologia é contínuo e interfere progressivamente na mudança do estrato superior. Assim as relações ideológicas compõem um cenário marcado pela luta incessante entre o estável e o instável.

O nível da ideologia oficial é referência para que se estabeleçam as relações sociais. A sua relativa estabilidade se submete constantemente aos estratos inferiores, que o

tempo todo interferem naquilo que supostamente possui um sentido estável, mas que, na verdade, está sofrendo mudanças decorrentes de toda interação social a que esteja vinculado. Nesse nível, a classe dominante se propõe a apagar os sinais contraditórios numa tentativa de disseminar o discurso da monovalência. Ao contrário disso, as relações sociais naturalmente possibilitam uma série de transformações referentes à ideologia do cotidiano que pouco a pouco vão minando a ideologia oficial.

Ficam claros o constante movimento e as relações a que esses dois níveis estão submetidos. A constituição do sistema de signos ocorre através do contato permanente entre os indivíduos socialmente organizados. Cada um traz em si um material ideológico, construído socialmente, que será modificado no decorrer das relações sociais e que modificará a trama ideológica formada em sociedade. Há uma espécie de retificação constante da ideologia pelo sistema social, de forma que, a partir das esferas de produção, forma-se um movimento de trocas simbólicas que vão tomando corpo e apresentando-se com uma maior constância até atingir uma solidez que confere uma relativa estabilidade ao material ideológico de um determinado indivíduo ou grupo social.

É dessa forma que Bakhtin enxerga a palavra como produto ideológico vivo, que funciona em qualquer situação social e que se torna signo ideológico. Sobre isso, Brait (2013, p. 178) afirma que:

a palavra é produto ideológico vivo, funcionando em qualquer situação social tornando-se signo ideológico porque acumula as entoações do diálogo vivo dos interlocutores com os valores sociais, concentrando em seu bojo as lentas modificações ocorridas na base da sociedade e, ao mesmo tempo, pressionando uma mudança nas estruturas sociais estabelecidas”.

Isso causa uma estranheza ao estudioso do texto bakhtiniano, pois, num primeiro momento, acredita-se que contradiz tudo aquilo que o autor já havia defendido. A neutralidade da palavra, no entanto, se refere exatamente à capacidade de a palavra assumir ideologias diversas que estão vinculadas às situações de interação social. A palavra não toma para si, de forma absoluta, apenas uma função ideológica, mas assume funções a depender do enunciado concreto. Assim, a neutralidade defendida por Bakhtin garante que a palavra assumirá uma carga ideológica de acordo com seu uso. As possibilidades disponíveis aos falantes revelam a dinamicidade inerente à língua e o quanto a estabilidade absoluta é inatingível, já que cada uso, cada escolha, revela uma posição ideológica daquele que a utiliza num determinado contexto.

Os sentidos são incorporados à palavra pelo falante conforme as suas intenções comunicativas. Aquilo que pensa o falante, sua atividade mental, se materializa através do signo que, por sua vez, não é somente linguístico, mas ideológico. Dessa forma, a língua se constitui como um processo de criação ininterrupto e capaz de atender ao propósito comunicativo exigido por cada situação de interação. As situações de produção fazem dos interlocutores sujeitos ativos na construção dos sentidos, pois cada interlocutor mobilizará os recursos disponíveis pela língua para interagir com o outro.

A consciência linguística do locutor e do interlocutor confere ou apreende o sentido do signo conforme a situação de enunciação. Isso significa que um sistema abstrato de formas normativas não possibilita aos interlocutores a compreensão do signo, mas apenas a identificação de sinais, o que definitivamente não é próprio da linguagem. O contexto ideológico não existe nessa situação, por isso os sujeitos falantes da língua não se utilizam dos sinais em situações concretas de enunciação, pois eles só existem numa concepção abstrata de língua. Sobre isso, Bakhtin (2006, p. 96) faz a seguinte consideração:

Cumpra ainda acrescentar aqui uma observação extremamente importante: a consciência linguística dos sujeitos falantes não tem o que fazer com a forma linguística enquanto tal, nem com a própria língua como tal.

De fato, a forma linguística, como acabamos de mostrar, sempre se apresenta aos locutores no contexto de enunciações precisas, o que implica sempre um contexto ideológico preciso. Na realidade, não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. *A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial.* É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida.

A língua utilizada em condições normais, levando em conta as situações de interação das quais participam os interlocutores, apresenta-se com um valor ideológico que suplanta qualquer análise linguística que tenha como referência a correção. A língua está intimamente ligada ao seu conteúdo ideológico, isso significa que não há língua pela língua no processo comunicativo. Os elementos formais que compõem um sistema, quando não se figuram como prática discursiva, existem apenas no objetivismo abstrato e não passam pela consciência dos indivíduos, configuram-se como elementos que só existem na sua formalidade.

Bakhtin fala sobre dois processos diferentes; a saber: a descodificação² e a identificação, este tratando a forma linguística como sinal e aquele como signo. De acordo

² O sentido desse termo, aqui, é diferente do sentido que assume nas teorias sobre leitura.

com o autor, a língua é utilizada desde as primeiras fases de aquisição da linguagem, para além do reconhecimento de sinais, pois o contexto orienta o uso de uma forma linguística apropriada e por isso já se constitui enquanto signo.

Por considerar a forma linguística como um sinal, a identificação é um processo que se distancia da ideologia, representa uma mera identidade, mantendo um caráter preciso e imutável. Ao sinal, não se atribui nenhum valor linguístico, pois são objetos técnicos que existem na abstração da língua, sendo assim não assume o sentido que o contexto de enunciação carece. A palavra vista como sinal não é utilizada pelos interlocutores com um propósito comunicativo, pois não tem o caráter ideológico de que precisaria para isso; a partir do momento em que os sinais passam a ser utilizados como elementos que compõem a enunciação, tornam-se signos.

Os signos fazem parte da enunciação, representam a língua viva. Cada indivíduo faz uso dos signos baseado nas suas convicções que, por sua vez, recebem interferências do contexto. Há uma espécie de convergência entre o indivíduo e o social, que eleva a condição do sinal à condição de signo. Dessa forma, os signos se caracterizam como mutáveis e flexíveis.

Essa mutabilidade e flexibilidade dos signos estão intrinsecamente ligadas ao contexto ideológico em que eles aparecem. Cada forma linguística assume significação específica a depender das relações discursivas estabelecidas entre os interlocutores e autorizadas na enunciação. Sendo assim, há uma pluralidade de significações conforme os contextos possíveis em que as enunciações surgem.

A significação, que pode ser gerada a partir da seleção de palavras e suas combinações num determinado contexto, é o que de fato importa. O propósito comunicativo do locutor se concretiza através das formas linguísticas utilizadas, cada uma apresentando-se como elemento de uma teia ideológica impulsionada pelas relações sociais, que se materializam na enunciação.

O subjetivismo individualista considera o ato de fala individual. O sujeito falante estrutura a língua como uma ação psicofisiológica, o ato de fala parte do interior para o exterior. Os atos de fala surgem no indivíduo, rejeitam a ação do outro na constituição do enunciado e acreditam numa enunciação monológica. Acerca dessa questão, lemos em Bakhtin (2006, p. 114):

O exterior constitui apenas o material passivo do que está no interior. Basicamente, a expressão se constrói no interior; sua exteriorização não é senão a sua tradução. Disso resulta que a compreensão, o comentário e a explicação do fato ideológico

devem dirigir-se para o interior, isto é, fazer o caminho inverso do da expressão: procedendo da objetivação exterior, a explicação deve infiltrar-se até as suas raízes formadoras internas. Essa é a concepção da expressão no subjetivismo individualista.

Para Bakhtin (2006), o enunciado é proveniente do diálogo, no sentido amplo em que um discurso é o resultado de discursos anteriores e ao mesmo tempo funciona como fonte de novos discursos. A interação social produz as enunciações. Isso não é levado em conta nem pelo objetivismo abstrato, que trata a língua como algo pronto, nem pelo subjetivismo individualista, que restringe a linguagem ao psiquismo individual.

O dialogismo promovido por Bakhtin considera a interação verbal na formação dos atos de fala nas diversas instâncias da comunicação verbal. Um enunciado produzido pelo locutor se forma a partir de uma audiência específica e do contexto em que está inserido. O outro e a situação concreta de interação modelam o enunciado proferido pelo locutor.

2.1.3 Responsividade ativa

O sentido da enunciação só ocorre na interação entre os interlocutores. O locutor planeja sua enunciação para um receptor bem definido que, por sua vez, revela o que se denomina como responsividade ativa. A responsividade ativa confere ao sujeito a possibilidade de marcar subjetivamente um determinado enunciado. O sujeito/receptor processa o que lhe é dito e transforma o discurso, projetando suas convicções ou permitindo o entrelaçamento do discurso alheio ao seu, de maneira consciente ou não. Ocorre um processo de subjetivação-objetivação em que é impossível mensurar o quanto cada fator influencia na construção de uma nova realidade. Os indivíduos, mediante interação, são essenciais para a conferência de sentido ao signo, sentido que também está condicionado ao contexto extraverbal em que ocorrem os atos de fala. Assim defende Bakhtin (1992, p. 290) quando diz que

o ouvinte que recebe e compreende a significação (lingüística) de um discurso adota simultaneamente, para com este discurso, uma atitude responsiva ativa: ele concorda ou discorda (total ou parcialmente), completa, adapta, apronta-se para executar, etc., e esta atitude do ouvinte está em elaboração constante durante todo o processo de audição e de compreensão desde o início do discurso, às vezes já nas primeiras palavras emitidas pelo locutor. A compreensão de uma fala viva, de um enunciado vivo é sempre acompanhada de uma atitude responsiva ativa (conquanto o grau dessa atividade seja muito variável); toda compreensão é prenhe de resposta e, de uma forma ou de outra, forçosamente a produz

Os signos, no que se refere a sua existência, pressupõem a participação do outro. Os signos partem de um indivíduo para o outro de forma que haja a interação necessária à construção do sentido, ambos se inserem num meio social e utilizam os signos para propagar suas convicções orientadas pela situação. Com o intuito de esclarecer isso, podemos citar dois dos oito aspectos levantados por H. Isenberg (1976 *apud* Koch, 2011) para que se criasse um modelo para entender a geração de um texto. O aspecto da legitimidade social e da funcionalidade comunicativa: o primeiro vê o texto como manifestação de uma atividade social legitimada pelas condições sociais e o segundo, como uma unidade de comunicação. Para Koch (2011, p. 17), esses dois aspectos configuram-se como pressupostos básicos para o estudo do texto; assim, “existe, em primeiro lugar, a necessidade social, para cuja realização se elabora um texto, cujo conteúdo se fixa de acordo com a situação comunicativa e a intenção do falante”.

A charge, pela ponte direta que estabelece com situações sociais, propicia ressignificações conforme concepções ideológicas vigentes. Na leitura da charge, portanto, é preciso depreender as ideologias e se posicionar frente a elas; caso contrário, o aluno poderá tomar para si versões das realidades sociais sem questioná-las. Por fazer uma ponte direta com questões/fatos polêmicos, a charge é um excelente gênero para fomentar o debate em sala de aula e, com ele, a reflexão sobre a sociedade da qual o aluno deve ser sujeito ativo.

2.2 LEITURA COMO PROCESSO ATIVO ACIONADO NA INTERAÇÃO

Neste capítulo, apresentamos o conceito de letramento e multimodalidade e suas implicações para o processo de leitura. Em seguida, abordamos a leitura como processo ativo acionado na prática social, quando tratamos dos modelos interativos *bottom up* e *top down* e das estratégias que o leitor pode utilizar para a compreensão textual.

2.2.1 Concepção de letramento

O termo letramento surgiu da necessidade de se considerar a alfabetização para além do domínio do código alfabético. O surgimento da internet, a democratização do ensino e a universalização da alfabetização criaram práticas sociais diferentes. As relações sociais mudaram, e com elas mudou a concepção de ser alfabetizado, que já não admite o uso da escrita como mera prática escolar, mas como prática social.

Kleiman (2005) define letramento como “um conceito criado para referir-se aos usos da língua escrita não somente na escola, mas em todo lugar” (p. 5). Esse conceito amplia o conceito de leitura, pois leva em conta a escrita que está presente no ponto de ônibus, na igreja, em hospitais, de modo que a escrita não é vista como uma habilidade meramente escolar, mas como uma prática das sociedades que a utilizam nas mais diferentes esferas comunicativas. O letramento se desenvolve em diferentes situações sociais. As práticas de letramento mantêm intenso vínculo com o tempo e o espaço nos quais está situado o sujeito.

O letramento não é um método, e tampouco se opõe à alfabetização. O letramento envolve a imersão da criança no processo da escrita, propõe que o aluno perceba a importância social do desenvolvimento da habilidade de escrever e, conseqüentemente, aperfeiçoe a sua leitura. A alfabetização seria, portanto, apenas uma etapa de letramento dentre tantas outras.

Kleiman (2005) vai de encontro ao que defendem alguns pesquisadores que consideram letramento como equivalente à alfabetização. Para a autora, essa posição é uma simplificação e desvirtua a noção de letramento, que abrange elementos que até então não eram considerados pela alfabetização.

A mesma autora diz que “o conceito de alfabetização é complexo e tem muitos significados” (KLEIMAN, 2005, p. 12). Segundo ela, alfabetização é uma prática de letramento que dispõe de sujeitos específicos, materiais e atividades específicas, que tem por objetivo o domínio do sistema alfabético e ortográfico do código. O processo de aquisição da

língua escrita é fundamental para o letramento, porém é apenas um aspecto constitutivo do termo letramento, que envolve, entre outras coisas, “uma nova relação com a oralidade e com linguagens não verbais, não incluídos nem previstos no termo alfabetização” (KLEIMAN, 2005, p. 12).

O letramento envolve uma série de aspectos: habilidade leitora e compreensão dos gêneros textuais por meio dos quais nos expressamos são apenas dois deles. O indivíduo letrado, portanto, precisa aprender a processar textos das mais diversas configurações, os quais exigem do leitor habilidade de perceber o meio social em que está inserido, formando uma rede de elementos que constituam a base de informações necessárias para a compreensão.

2.2.2 A noção de letramento e o trabalho com textos multimodais

A noção de letramento abriga a leitura dos textos multimodais. A multimodalidade é a utilização de diversos recursos que compõem a configuração textual, de forma que aspectos verbais e não verbais se complementam na composição da estrutura e função de um determinado gênero. Explorar essas relações entre os elementos que constituem um texto deve nortear a prática da leitura na escola.

As práticas sociais de leitura e produção exigem dos leitores habilidades com textos multimodais. As diversas formas utilizadas na constituição da materialidade textual evidenciam a finalidade comunicativa do texto. A integração dessas modalidades constitui o texto e exige do leitor a capacidade de relacioná-las para, a partir disso, construir os sentidos possíveis.

Nos últimos 20 anos, os estudos acerca dos textos multimodais vêm se desenvolvendo à medida que se percebe a sua presença, cada vez mais forte, nas diversas situações comunicativas da prática social. A busca pela comunicação intensa e pelo pleno alcance do leitor sugere que o texto utilize um conjunto de recursos necessários à produção de sentidos. Assim, a escrita, a imagem e outros elementos gráficos se coadunam, de modo que, no que diz respeito ao ensino-aprendizagem da leitura, as práticas devem considerar a relação entre signo verbal e visual e capacitar o leitor à compreensão de textos dos mais diferentes gêneros que circulam na sociedade.

Segundo Koch (2011), “o próprio conceito de texto depende das concepções que se tenha de língua e de sujeito” (p. 16). As concepções de texto, portanto, podem, segundo Koch (2011), vincular-se a uma das seguintes visões: a concepção de língua como

representação do pensamento e de sujeito como senhor absoluto do seu dizer; a concepção de língua como código e de sujeito como decodificador; e a concepção interacional, que trata o texto como um lugar de interação entre os interlocutores na construção do sentido.

A definição de texto adotada aqui se associa à concepção interacional de texto e se baseia no conceito estabelecido em Cavalcante (2014), que considera texto quando “pode-se perceber uma unidade de sentido, uma unidade de comunicação e uma intenção por parte do enunciador (a qual é facilmente depreendida e reconstruída pelo interlocutor).” (p. 17). Decorre daí o processo de interação, no qual o sujeito tem participação ativa na construção dos sentidos a depender da sua experiência enquanto leitor.

A complexidade da leitura associa o conhecimento prévio adquirido através das diferentes atuações de interação e aquilo que é oferecido pelo texto a fim promover o processamento necessário à construção do sentido. Assim, para que se tenha compreensão leitora, é preciso passar por um processo de aprendizado que vai muito além da alfabetização, é preciso passar por um ensino alicerçado no modelo interativo de leitura. Segundo Solé (1998), os modelos interativos nos quais os pesquisadores se pautam para o processamento da leitura são dois: *bottom up e top down*.

2.2 Processamento da leitura: os modelos *bottom up e top down*

O *bottom up* é um modelo hierárquico ascendente. Isso significa que o foco, durante o processo de leitura, é a superfície textual. Todas as marcas que compõem o texto são levadas em consideração por esse modelo, as habilidades de decodificação têm grande importância, pois se acredita que a compreensão do texto ocorre pela decodificação. A decodificação começa a partir de cada letra, palavra e frase que compõe o texto. Essa característica confere ao modelo um caráter ascendente, sequencial e hierárquico de leitura. O sujeito se utiliza desse modelo a depender da situação em que se encontra, o que revela o caráter interativo de tal modelo.

No modelo *bottom up* há uma espécie de dependência exclusiva do co-texto. No co-texto, estarão os recursos que garantem a compreensão textual, o reconhecimento de cada elemento é o que proporciona uma leitura eficaz. Nesse modelo, o leitor torna-se um decodificador.

O *top down* é um modelo descendente, centrado no leitor, que assume um papel ativo no processo de leitura. Nesse modelo, o sujeito não se atém em cada elemento gráfico

que constitui o texto, mas processa o texto na sua totalidade, depreende-se o seu sentido global sem necessariamente entender cada elemento que o compõe.

Esse modelo privilegia as antecipações e os conhecimentos prévios do leitor. A decodificação não é o mais importante para a compreensão, mas a verificação de suas hipóteses garante a compreensão do texto. O leitor torna-se menos dependente da materialidade do texto (co-texto) e passa a atribuir significado ao texto em vez de apenas extraí-lo.

Sobre esses modelos de leitura, Richter e Pinto (2006) apresentam a seguinte consideração:

A leitura envolve linguagem, memória, pensamento e inteligência, bem como percepção, que desencadeiam operações que auxiliam a compreensão da linguagem. Assim, sendo o processo de ler complexo, diversos autores (Gough, 1976; LaBerge e Samuels, 1976; Goodman, 1967; Rumelhart, 1977, 1984, descritos em Samuels e Kamil, op. cit) discutiram teorias, algumas delas já rediscutidas, sobre o processo em si e modelos para esse processo.

Teoricamente, há três modelos de leitura, embasados por preceitos cognitivos: o modelo descendente (ou top-down), defendido por Goodman (1969, 1970, 1975, 1988), que processa predições progressivamente sobre pequenas unidades do texto, contrastando com o conhecimento prévio do leitor; o modelo ascendente (também chamado bottom-up), defendido por Gough (1972), que processa a leitura a partir de uma seqüência linear – das letras para sons, para palavras, para sentenças e finalmente para significado; e o modelo interativo, defendido por Rumelhart (1977, 1985), que argumenta em prol da ocorrência dos dois processos bottom-up e top-down simultaneamente ou alternadamente. (p. 1)

Os dois modelos de processamento são utilizados pelo leitor e se combinam durante a construção do sentido do texto. Não há como dizer qual modelo seria mais ou menos utilizado, qual seria o mais ou menos importante, o que se observa é que cada modelo é requisitado de forma mais ou menos acentuada a depender da relação estabelecida entre texto e leitor.

A leitura de um verbete de dicionário, por exemplo, por trazer uma série de informações sobre uma determinada palavra, acaba por inibir o modelo descendente, valorizando o modelo ascendente – *bottom up* – já que requer do leitor o mínimo conhecimento prévio para sua compreensão, o que não significa dizer que não há participação efetiva do leitor. Ao contrário, um relatório científico carece do leitor um conhecimento aprofundado sobre determinado assunto para que se compreenda tal gênero; nesse caso, a relevância é atribuída ao modelo descendente, ou seja, a ação sobre o texto e os significados que podem a ele serem atribuídos pelo leitor é bem mais relevante. A depender da temática abordada, o sujeito pode usar o mesmo modelo interativo na compreensão da charge.

A relevância de um ou de outro modelo depende do gênero discursivo com o qual o leitor se defronta. Numa notícia de jornal, por exemplo, é o modelo *bottom up* o mais requisitado, porque, apesar de haver informações que precisam ser compreendidas pelo leitor, a mobilização de conhecimento prévio não é tão acentuada, pois a natureza do gênero mais acrescenta informações ao sistema cognitivo do leitor do que o explora. Enquanto isso, a charge exige muito mais do conhecimento prévio do leitor; portanto, se utiliza do *top down* como modelo mais relevante para a leitura. É importante deixar claro que os dois modelos se tangenciam, a leitura é o resultado da relação estreita que existe entre os dois modelos, o que se observa é que a sua relevância não é a mesma para qualquer gênero discursivo.

O processo de leitura ocorre através da relação simultânea entre aquilo que o texto viabiliza através da sua configuração e o que provoca enquanto estímulo cognitivo do leitor, o rol de informações mobilizado pelo leitor para construir os sentidos possíveis nessa interação. À medida que a interação entre co-texto e leitor acontece, ocorre uma série de processos de confirmação e refutação de previsões necessárias para se considerar o todo como um texto de fato.

2.3 AS ESTRATÉGIAS DE LEITURA

Assumindo a perspectiva interativa, Solé (1998) tece considerações acerca da leitura nos seguintes termos: “o significado que um escrito tem para o leitor não é uma tradução ou réplica do significado que o autor quis lhe dar, mas uma construção que envolve o texto, os conhecimentos prévios do leitor que o aborda e seus objetivos”. (p. 22). Corroborando essa ideia, Koch (2011) afirma que o sentido do texto é “construído na interação texto-sujeitos (ou texto-co-enunciadores) e não algo que preexista a essa interação” (p. 17).

Todas essas considerações vão ao encontro do pensamento bakhtiniano, que estabelece a interação entre os sujeitos sociais como o pilar do dialogismo. Mais adiante, sua teoria será explicitada a fim de se associar aos teóricos já mencionados, formando a fundamentação teórica que embasa o trabalho aqui realizado.

Algumas estratégias que promovem uma leitura eficiente são explicitadas no trabalho de Solé (1998). A autora propõe que se desenvolvam estratégias de leitura antes, durante e depois da leitura. Ela reconhece que algumas estratégias perpassam todo o processo, mas que a compreensão das estratégias em cada etapa (antes, durante e depois) torna claro o trabalho didático a ser realizado.

É primordial que o professor reflita sobre a sua concepção de leitura, pois esta guiará sua prática em sala de aula. Se entendida como atividade na qual o sujeito é ativo, a qual é multifacetada em antes-durante-depois, o professor elaborará atividades que conduzam o aluno à aprendizagem da leitura, compreendendo as necessidades do aluno enquanto leitor e estimulando-o a partir de situações de leitura adequadas.

Essa concepção de leitura se assemelha ao que apregoa Vygotsky através do que denomina zona de desenvolvimento potencial (ZDP). Em síntese, segundo o psicólogo russo, a troca de experiências entre as crianças é essencial para garantir um desenvolvimento pleno em que o indivíduo passaria de um nível chamado de real para um segundo nível, o potencial. Na passagem de um nível para outro, a intermediação do professor pode ser decisiva. Segundo Vigotsky (1988, p. 112), “a diferença entre o nível das tarefas realizáveis com o auxílio dos adultos e o nível das tarefas que podem desenvolver-se com uma atividade independente define a área de desenvolvimento potencial da criança”.

O nível real é aquele em que o indivíduo consegue realizar as atividades sozinho, de forma autônoma, com os conhecimentos e habilidades que já possui. O nível potencial se refere ao potencial de que dispõe para, com assistência de outrem, aprimorar ou ampliar as habilidades e conhecimentos.

Antes da leitura, é necessário que o professor explicita quais os objetivos em relação a um determinado texto. Cada texto exige um posicionamento específico por parte do leitor, portanto são vários os objetivos que devem ser trabalhados na escola, determinados a partir da tarefa de leitura planejada. Alguns objetivos devem ser considerados nas situações de ensino: ler para obter uma informação precisa, ler para seguir instruções, ler para obter uma informação de caráter geral, ler para aprender, ler para revisar um escrito, entre outros.

Também é importante estimular os alunos a mobilizar seu conhecimento prévio sobre os assuntos a serem explorados em um texto e estabelecer previsões a fim de encontrar, na discussão em sala, os aspectos que os ajudarão a compreender o texto a ser lido. A atenção para a configuração textual permite que o aluno interfira no texto, seja um leitor ativo, e, através de suas previsões, oriente sua leitura, confirmando-as ou refutando-as.

Solé (1998) chama atenção para o fato de o professor ocupar boa parte do tempo em sala de aula para fazer perguntas e dar explicações. Nesse contexto, o aluno torna-se um ser passivo, respondendo às perguntas formuladas pelo professor e escutando suas explicações. A autora propõe que as perguntas sejam formuladas também pelos alunos, pois assim eles podem se posicionar perante o texto, assimilando, com maior precisão, as

informações, tornando a leitura mais produtiva e assumindo um papel cada vez mais ativo na compreensão do texto.

Durante a leitura, o esforço do leitor é maior quando precisa elaborar um resumo do texto, sabendo distinguir o principal do secundário. Além disso, é durante a leitura que as previsões serão confirmadas ou não e as informações decorrentes do processo serão integradas aos conhecimentos do leitor para que a compreensão se realize.

Utilizando como referência Palincsar e Brown (1984), Solé (1998) sugere atividades de leitura compartilhada e cita quatro estratégias que devem ser incentivadas: formular previsões sobre o texto a ser lido; formular perguntas sobre o que foi lido; esclarecer possíveis dúvidas sobre o texto; e resumir as ideias do texto. Essa proposta estimula a participação ativa de professor e aluno na organização da tarefa de leitura e no envolvimento de todos que dela participam.

Ler, resumir, solicitar esclarecimentos, prever, estimular o autoquestionamento são estratégias que não precisam ter uma sequência fixa, mas devem ser utilizadas conforme o propósito de leitura estabelecido. Segundo Solé (1998), “não existem receitas exatas para fazer isso, pois as situações de leitura podem ser muito variadas”. (p.120)

Solé (1998) ressalta que a escola também deve promover o uso de estratégias em tarefas de leitura individual. Nesse sentido, apresenta algumas atividades que fomentam o uso de estratégias que vislumbram os mais diferentes objetivos, ressaltando, no entanto, que essas atividades se constituem como um meio para se chegar à leitura independente, em que o próprio aluno possa determinar as suas estratégias de leitura.

É frequente o aluno cometer um erro de leitura ou mesmo ter a sensação de não estar compreendendo o texto ou parte dele. Solé (1998) diz que o aluno que detecta um dos dois problemas precisa saber o que fazer para dirimi-lo. No entanto, há leitores que nem mesmo se dão conta desses problemas, ou seja, não controlam sua compreensão, sendo necessário intervenção mais direta do professor a fim de que possa mostrar o seu erro e propor uma estratégia de solução.

Cada problema enfrentado no processo de leitura deve ter sua respectiva solução. Sobre as lacunas na compreensão, Collins e Smith (1980), citados por Solé (1998), sugerem que o leitor pode não conhecer algum dos elementos mencionados, o significado atribuído por ele pode não ser coerente com a interpretação do texto ou mesmo, diante de várias interpretações, o leitor apresentar dificuldades em escolher a mais adequada. Para os autores (*apud* Solé 1998), além de se ensinar as diversas estratégias, é preciso orientar o leitor a como utilizá-las. Os teóricos dizem isso referindo-se, principalmente, aos casos em que o fluxo da

leitura é interrompido sem necessidade real – para encontrar o significado de uma palavra desconhecida, por exemplo – essa estratégia acaba por não ser bem utilizada, pois, em muitas das práticas, pelo contexto, a palavra desconhecida pode ser compreendida.

O certo é que, ao se deparar com um problema, o leitor deve ser capaz de avaliar se realiza ou não uma ação compensatória para compreender o texto; se for preciso lançar mão de uma ação, ele deve saber qual a mais adequada para isso. A decisão a ser encontrada pelo leitor deverá levar em conta os objetivos da leitura, a sua necessidade de compreender e a própria estrutura do texto.

Sobre o ensino de estratégias, Solé (1998) ressalta o seguinte:

Para ensinar as estratégias que podem ser adotadas ante as lacunas de compreensão, não se deve fazer muito mais do que o imprescindível para a compreensão do texto: discutir com os alunos os objetivos da leitura; trabalhar com matérias de dificuldade moderada que representam desafios, mas não tarefas pesadas para o aluno; proporcionar e ajudar a ativar os conhecimentos prévios; ensinar-lhes a inferir, a fazer conjecturas, a se arriscar e a buscar verificação para suas hipóteses; explicar às crianças o que podem fazer quando se depararem com problemas no texto.” (p. 130-131)

As estratégias de leitura mencionadas devem ser usadas de forma consciente e integrada, estabelecendo-se um propósito, uma finalidade de acordo com as características de cada texto ou situação de leitura. Dessa forma, a leitura se torna um processo dinâmico, que exige do leitor uma participação ativa na construção dos sentidos permitidos pelo texto.

Ao considerar o momento depois da leitura, Solé (1998) enfatiza o trabalho com as seguintes estratégias: identificação da ideia principal, elaboração de resumo e formulação de perguntas e respostas. A autora destaca que essas estratégias estão combinadas durante todo o processo de leitura e não podem ser rigorosamente separadas numa sequência.

Sobre a ideia principal, Solé afirma que sua conceituação se confunde com o tema do texto. Aulls (1978) (*apud* Solé, 1998), distingue tema da ideia principal. Segundo ele, o tema indica o assunto tratado pelo texto enquanto a ideia principal corresponde à perspectiva que se tem do assunto, o viés. A autora ainda cita outros autores que se debruçaram sobre a ideia principal do texto, como Van Dijk (1979) com a definição de relevância textual e relevância contextual; e Winograd e Bridge (1990), com a constatação de que a ideia principal para jovens leitores não coincide com a de adultos. A autora recomenda prudência na assimilação das teorias, mas as julga pertinentes quando fazem referência às limitações que o leitor apresenta em encontrar a ideia principal e o tempo necessário para, com a intervenção do professor, se desenvolver tal competência.

Solé (1998) considera a ideia principal como resultado “da combinação entre os objetivos de leitura que guiam o leitor, entre os seus conhecimentos prévios e a informação que o autor queria transmitir mediante seus escritos” (p. 138). Deve-se, em sala de aula, ensinar como o aluno pode chegar à ideia de um determinado texto utilizando a demonstração de modelos que exemplifiquem o que seria seu tema e ideia principal.

É comum a ideia principal ser o foco da atividade avaliativa. O professor pergunta aos alunos o que o autor quis transmitir, qual a mensagem do texto, o que é mais importante no capítulo, enfim, é frequente durante o ensino da leitura o professor fazer uma série de perguntas, o que caracteriza o ensino através da avaliação.

É necessário que o professor mostre aos alunos como proceder a fim de encontrar a ideia principal. Dessa forma, o professor vai transferindo a sua competência e controle para o aluno, que, aos poucos, vai se tornando um leitor autônomo. Assim se constitui o ensino compartilhado, fazendo com que os alunos assumam e controlem as estratégias que lhes são transferidas progressivamente.

Sobre a estratégia de formular perguntas e respostas, Solé (1998) afirma ser essa essencial para a realização de uma leitura ativa. Para que os alunos possam identificar a pertinência das perguntas que formularam, é necessário o professor, em algum momento, fazer perguntas que lhes sirvam de modelo. Em vez de apenas o professor fazer perguntas, é importante que o aluno possa se autointerrogar, pois assim utiliza seu conhecimento prévio sobre o tema, percebendo aquilo que sabe ou não do assunto, e, assim, adquire objetivos próprios, necessários ao ato da leitura.

Promover as perguntas dos alunos sobre o gênero charge é muito importante, pois apresenta as necessidades dos alunos e oferece ao professor as condições necessárias para criar estratégias que direcionem a leitura. A charge requer um conhecimento prévio que, muitas vezes, o aluno não detém; através da formulação de perguntas, é possível identificar o entrave que impede a construção dos significados durante o processo de leitura.

Sendo assim, essas estratégias não podem passar à margem do fazer pedagógico. Se assim o fosse, qualquer um poderia se utilizar de um manual de estratégias a serem aplicadas em sala. Ao contrário disso, as estratégias são um aporte para o professor aplicar e/ou adaptar conforme as necessidades apresentadas pela turma, tendo como finalidade maior alcançar o objetivo da leitura que é construir significados. A charge, como qualquer outro texto, tem características que lhe são peculiares. Além do mais, cada texto chárigo, com sua temática própria, exige a utilização de estratégias várias, não há uma receita infalível.

Levantamos, aqui, até então, questões teóricas que versam sobre a complexidade da leitura. Discutimos sobre o conceito de letramento, que pressupõe um leitor atento às práticas sociais de leitura e que, assim, tenha habilidades com textos multimodais, que estão cada vez mais presentes na sociedade. Acreditamos que essas habilidades estão alicerçadas nos modelos interativos apresentados, necessários à criação de estratégias de leitura adequadas ao gênero com qual o leitor se defronta.

2.4 CONTRIBUIÇÕES DO SOCIOCOGNITIVISMO E DA METACOGNIÇÃO

Os fundamentos teóricos do sociocognitivism e da metacognição são apresentados e relacionados ao gênero charge a fim de se compreender como ocorre o seu processamento e de que forma a teoria pode auxiliar o leitor a tornar sua leitura mais eficiente. Para isso, é apresentada uma charge sobre a qual são tecidas considerações acerca dos mecanismos cognitivos e metacognitivos mobilizados para o seu processamento.

2.4.1 Pressupostos teóricos da sociocognitivismo

O Sociocognitivism aponta algumas propostas contrárias ao Cognitivism clássico³ como: a inter-relação entre mente e corpo, a interação do sujeito com o meio e a instabilidade do mundo real. São essas propostas que sustentam a perspectiva sociocognitiva.

A inter-relação entre mente e corpo considera a percepção como um elemento que interfere no processamento cognitivo do indivíduo. A mente, portanto, não se constitui como um sistema isolado do corpo e do mundo, de modo que as interferências perceptuais tornam-se essenciais para o processamento cognitivo, daí a denominação de mente corporificada.

A interação do sujeito com o meio garante que o processo cognitivo não seja uma simples abstração, mas um construto mental que se baseia nas situações por que passa o indivíduo. O fato de a cognição se formar em interação com o meio atesta a complexidade dos processos, pois a cada interação o indivíduo, em algum grau, tem o seu aparato cognitivo alterado, reformulado, evidenciando a dinamicidade das operações cognitivas.

A instabilidade do mundo real baseia-se na percepção que os seres vivos têm das coisas no momento de interação. Cada ser percebe o mundo de uma forma singular e

³ O Cognitivism clássico entende a linguagem como um módulo estanque separado de outras faculdades cognitivas. Assim como a perspectiva gerativa, o Cognitivism clássico segue o objetivismo racionalista separando mente e corpo e considerando a organização lógico-racional da mente.

estabelece uma representação do mundo a partir das informações já retidas. As informações novas vêm alterar ou se acoplar àquelas que já fazem parte do conhecimento do aluno.

Para a abordagem sociocognitivista, a relação entre cognição e a sociedade é uma característica essencial. Os processos de significação da linguagem estão profundamente ligados à forma como o indivíduo percebe a realidade, ou seja, cada momento de interação interfere na cognição do indivíduo e abre possibilidades de processamento. Nesse sentido, pode-se dizer que

cada indivíduo é o resultado de seus vários acoplamentos estruturais, que acontecem a cada momento, sendo que o momento anterior é sempre determinante dos seguintes. Admitir que os seres podem agir com base no julgamento de suas condutas, inclusive, fortalece o argumento de o meio apenas “dispara” e não determina a mudança, porque a ação de cada indivíduo será relevante em cada momento de interação. A interação, portanto, é a chave para se compreender o fenômeno da cognição, bem como é a grande resposta às teses contrárias ao Sociocognitismo, porque ela implica um momento único de encontro entre seres e entre seres e meio. (CUSTÓDIO FILHO, 2011, p. 41)

Os significados não estão presos às formas da linguagem, mas admitem um ou outro significado a depender da interação do sujeito com o material linguístico disponível. Na perspectiva sociocognitivista, o indivíduo ativa uma série de operações mentais que serão necessárias para que haja correlação com o texto lido e daí produza-se algum sentido.

A ativação de operações mentais baseadas no conhecimento prévio do indivíduo não é garantia de compreensão. Para isso, faz-se necessário uma plena interação do leitor com o texto de forma que as informações trazidas pelo sujeito se incorporem àquelas suscitadas pela materialidade linguística. Por mais que se ativem conhecimentos, quando essa interação não é bem-sucedida, só a ativação não é suficiente para a compreensão. É como se o leitor estivesse com todas as ferramentas disponíveis diante de si, mas não conseguisse utilizá-las de forma adequada para chegar ao seu objetivo: a compreensão textual.

O leitor precisa fazer uma espécie de rastreamento mental, buscar em diferentes domínios de conhecimento o que for necessário para a compreensão do texto. Ainda assim, ter um rol de informações à disposição e ativá-las para a apreensão do sentido não é suficiente para que a compreensão textual ocorra. Para isso, o leitor precisa ter habilidades cognitivas que promovam a interação do conhecimento rastreado com as informações transmitidas pelo texto. É como um jogo de quebra-cabeças, em que não basta ter todas as peças a disposição; é preciso saber como montá-las para que se alcancem os sentidos possíveis a partir da interação entre leitor e texto.

Muitas vezes, o leitor se deixa levar pelo conhecimento que tem sobre um determinado assunto e acaba explorando ou extraindo do texto informações que conduzem àquilo que lhe seja mais conveniente. A partir do que ele deseja ler, conduzido por aquilo que sabe, o leitor pode traçar caminhos inadequados. Nesse momento, o conhecimento, que deveria auxiliá-lo na leitura, acaba o atrapalhando porque não há interação com o texto, mas uma sobreposição do conhecimento individual. É necessário que o leitor seja capaz de relacionar o que já sabe às informações provenientes do texto para que sejam processados novos significados. Diante disso, recorreremos à proposta metacognitiva, destacando que

Como pré-requisito para as ações metacognitivas, a conscientização, por parte do leitor, de que durante a leitura o seu conhecimento prévio é acionado sempre vem articulada às suas demais atividades de leitura, já que é importante a ele aprender a manipular seletivamente o que já traz em mente como informação apta a interagir com o material escrito que tem diante de si. (GERHARDT, 2009, p. 77)

A consciência do conhecimento prévio, portanto, se constitui como um dos recursos para que se faça uma manipulação eficiente dos elementos que se inter-relacionam durante a leitura. Saber usar esse conhecimento prévio de forma consciente e relacioná-lo ao que se exige durante a leitura é uma forma eficiente de compreender o texto.

2.4.2 O processamento cognitivo da charge

Para a leitura da charge, o leitor deve observar todos os elementos que a constituem (linguagem verbal e não verbal), porém focar a charge em si mesma e esquecer-se dos fatores sociais aos quais ela evoca direta ou indiretamente, por exemplo, é geralmente uma prática do leitor desatento, que negligencia elementos que trazem informações essenciais ao processamento do texto. Essa prática pode trazer mais ou menos prejuízos à compreensão a depender do leitor, mas, certamente, essa falha interfere de alguma forma no processamento textual.

Com a finalidade de dialogar com os fundamentos teóricos expostos neste subtópico, apresentamos uma charge sobre a qual tecemos reflexões que tratam do processamento realizado pelo leitor na construção dos sentidos.



Exemplo 1 – Charge “Rolezinho”. Fonte: <http://fotografia.folha.uol.com.br/galerias/21725-charges-janeiro#foto-353317>

Primeiramente é interessante observar o conceito sobre o qual a charge se debruça. Por exemplo, o conceito de *rolezinho* para o jovem pode não estar vinculado à acepção considerada na charge. Aqueles leitores que, por algum motivo, não estão informados, não percebem a transformação ou a nova acepção que se agrega ao termo e recorrem ao sentido “original” de breve passeio, dar uma volta para se divertir com amigos, ou seja, investem num conceito que não satisfaz o contexto exposto na charge.

O termo *rolezinho* passou por uma transformação em seu conceito devido a movimentos sociais recentes, assumindo uma nova acepção, que trata de manifestações em shoppings das grandes cidades do país. O leitor que não tem essa noção, que não depreende esse significado, não conseguirá associar o fato de os policiais estarem abordando os jovens, por conta de uma manifestação, à ideia de “rolezinho” como ato de “dar uma volta com amigos”, mas podem interpretar como uma mera averiguação cotidiana a jovens pela polícia, o que desvia em relação ao que, de fato, é observado pelo texto.

Nesse caso, é fácil perceber que as formas linguísticas não detêm o significado, mas constituem-se apenas como materialização de sentidos que só podem ser apreendidos se os leitores forem capazes de fazer uma espécie de cruzamento de dados de toda ordem a fim de criar operações mentais que indiquem o sentido do termo naquela sentença, baseando-se num contexto, que de alguma forma, já faça parte do aparato cognitivo do leitor. Acerca dessa necessidade de cruzar dados, lemos:

Como podemos ver, os processos de construção de significados nas interações linguísticas são o foco das pesquisas cognitivistas. Os significados não são propriedades das formas, mas são contextualmente construídos. As formas da língua

ativam processos mentais que não são exclusivos da linguagem, mas a elas servem tanto quanto a outras habilidades cognitivas. Compartilhamos, portanto, percepções (gestalts) de conjunto, distinguimos figura-fundo, ativamos domínios de conhecimento, realizamos projeções entre domínios, efetuamos mesclagens cognitivas, todas operações compartilhadas por outras habilidades cognitivas. (CHIAVEGATTO, 2009, p.85)

A instabilidade da relação significante/significado é algo que o leitor deve sempre ter em mente. A relação significante/significado está sempre vulnerável às relações sociais, manifestações culturais e transformações históricas que determinam o sentido que dela emanam. Isso quer dizer que não há uma relação fixa entre significado e significante, mas, ao contrário, essa relação é tão dinâmica como o contexto em que as situações comunicativas surgem.

Se o leitor não estiver atento às transformações por que passam o significante no que diz respeito aos sentidos, suscitados por fatores contextuais diversos, não será capaz de realizar um processamento satisfatório do texto, pois mobilizará conceitos que já não são suficientes para estabelecer o sentido instaurado pelo texto. Assim, não há construção do significado se não houver uma interação plena entre texto e leitor. Quando um deles, no caso o leitor, não apresenta no seu repositório mental a informação necessária para que haja a ativação de operações cognitivas, o processamento estará comprometido.

A leitura se constitui como uma intensa testagem de hipóteses que são confirmadas e/ou refutadas pelo texto. A elucidação do sentido ou sentidos do texto ocorre conforme o leitor interaja com aquilo que está representado, ou seja, se faz necessária uma contínua interação com o meio, com o contexto em que se insere para depreender aquilo que foi construído socialmente, o que possibilita uma maior probabilidade de confirmação das hipóteses.

O leitor, individualmente, levando em consideração apenas a mente com uma série de procedimentos autônomos, na sua perspectiva mais subjetivista, não é capaz de ter domínio sobre o processamento do texto. O mesmo ocorre com a visão objetiva da realidade, a linguagem como representação também é limitada. Daí o valor do Sociocognitivismo que, *grosso modo*, observa a mente como uma espécie de repositório de conhecimento, construções mentais advindas da interação do indivíduo com o meio e que passam por constantes transformações, criando novas relações e novas possibilidades de leitura.

2.4.3 Contribuições da metacognição

Acreditamos que a leitura de charges deve se pautar numa atividade regular que proporcione ao aluno/leitor experiência com esse tipo de texto e que conduza à manutenção ou mudança de estratégias se assim julgar necessário. Dessa forma, o aluno será capaz de refletir sobre a criação de estratégias que lhe auxiliem no processo de construção dos sentidos provenientes da interação com o texto. Isso é o que se chama de metacognição, quando o leitor torna-se consciente do processamento ao refletir sobre os caminhos que podem ser utilizados para a leitura.

Jou & Sperb (2006) reforçam que a mente, como um sistema cognitivo, possibilita ao indivíduo a interação com o meio. O fato de esse sistema ser capaz de se monitorar e autorregular é o que define a metacognição. A metacognição é, portanto, a consciência das pessoas sobre o seu pensar e agir. A reflexão sobre os seus pensamentos e ações possibilita ao indivíduo permanecer com determinadas estratégias de processamento ou mudá-las conforme a situação assim o exigir. Há uma espécie de monitoramento do sistema cognitivo.

Flavell (1987, *apud* JOU e SPERB, 2006) propõe a especificação do domínio da metacognição e para isso lança mão de um modelo. Esse modelo destaca quatro pontos: conhecimento metacognitivo e experiências metacognitivas de um lado; objetivos cognitivos e ações cognitivas do outro.

O conhecimento metacognitivo refere-se à compreensão que o indivíduo tem sobre os eventos cognitivos no âmbito da mente e das suas características psicológicas, e as experiências metacognitivas referem-se à consciência das experiências cognitivas e afetivas. Essas experiências servem como guia na monitoração das tarefas cognitivas. As ações cognitivas são procedimentos realizados para atingir as metas implícitas ou explícitas que uma determinada operação cognitiva exige, ou seja, são atividades realizadas para se alcançar os objetivos cognitivos.

Flavell (1987, *apud* JOU e SPERB, 2006) esclarece que o conhecimento metacognitivo ainda divide-se em três subcategorias:

- 1) o conhecimento das variáveis pessoais, que trata da capacidade de o sujeito ter consciência sobre aspectos da cognição humana, sobre as habilidades e motivações dos outros e sobre as suas próprias motivações e habilidades;
- 2) o conhecimento das variáveis da tarefa, que avalia as características da tarefa e mensura o esforço necessário ao seu cumprimento;
- 3) as variáveis de estratégia, que define quais as melhores estratégias para o processamento da informação.

Nelson e Narens (1996, *apud* JOU e SPERB, 2006) destacam no sistema metacognitivo o fluxo de informação que está situado entre o nível meta e o nível objeto, a partir de relações de controle e monitoramento. O monitoramento está no nível meta, ou seja, trata da representação mental da realidade, enquanto o controle ocorre no nível objeto, em que a cognição pode se autorregular, baseando-se na informação advinda do nível meta. Dessa forma, cria-se um ciclo permanente de fluxo de informações, do objeto para o nível meta e do nível meta para o objeto.

Assim como em toda leitura, a metacognição torna consciente o processo de compreensão de charges. As estratégias que devem ser usadas e o momento mais adequado para isso serão examinados pelo leitor que tenha o conhecimento metacognitivo como um recurso para avaliar o seu próprio sistema cognitivo.

O objetivo do trabalho com a charge é potencializar a capacidade de leitura do aluno, observando os elementos que tornam a charge mais ou menos compreensível e destacando todas as informações necessárias ao seu processamento. A representação das informações se atrela ao sistema cognitivo e, conscientemente, é percebida pelo indivíduo, que pode desenvolver estratégias cada vez mais eficazes no processamento da charge.

A experiência da leitura de charges promove uma natural esquematização do gênero na mente do leitor. Essa esquematização é uma espécie de matriz de características que norteiam o leitor na identificação e compreensão do gênero. O leitor, além de ficar ciente das características estruturais que regem a charge, o que seria um nível mais básico de processamento, também desenvolveria a capacidade de relacionar os elementos co-textuais a um determinado domínio contextual.

O fato de a charge ser um gênero que apresenta um vínculo extremo com o contexto pode ser um fator de dificuldade para a compreensão por parte do leitor. Evidentemente que há charges que apresentam elevado grau de especificidade, não se deve esperar que o leitor esteja pronto para depreender o sentido de qualquer tipo de charge, mas que desenvolva mecanismos metacognitivos (estratégias) que permitam mobilizar dados, informações que os auxiliem a definir vias que, se não forem suficientes para a compreensão, possam ao menos abrir caminho para isso.

Uma estratégia possível é o aluno tentar se aproximar o máximo possível do contexto em que a charge foi produzida e do acontecimento/fato retratado a fim de resgatar informações que, a depender da charge e/ou do leitor, terão um papel essencial na construção do sentido. Resgatar informações acerca do que é tratado na charge é uma tentativa de

recompor o quadro motivador (contexto) essencial à produção do texto. O leitor deve fazer uma espécie de reconstituição do meio e confrontar o resultado dessa investigação contextual com a charge, verificando os sentidos que surgem após (com licença do termo jurídico) essa acareação.

O termo “rolezinho”, por exemplo, com a acepção que é abordada pela charge, apresenta uma conotação negativa. Essa informação é facilmente depreendida ao se observar as notícias que tratam do tema. Sem utilizar essa estratégia, é possível presumir a conotação negativa do termo através da ação do policial em relação aos garotos que estão na parede. Desse modo, observar o papel social que cada sujeito representado na charge exerce pode nos oferecer importantes elementos que constroem os sentidos do texto.

O leitor proficiente deve planejar suas ações e modificá-las quando necessário. É preciso que se observe o texto como uma manifestação da linguagem que materializa posições ideológicas e sociais do seu produtor, mas que deixa implícito uma série de informações a serem completadas, ou seja, confere ao leitor a possibilidade de atribuir significado ao texto.

O processamento do texto, no entanto, não pode ser totalmente vinculado ao leitor, é preciso que se considere que o texto em si traz certa objetividade que deve ser respeitada (considerada) no ato da leitura. O leitor não pode suprir o ato de leitura com os sentidos que queira, mas que os sentidos devem ser submetidos e licenciados, de alguma forma, pelo texto. Do contrário, a compreensão do texto ficaria à deriva, sem elementos que direcionassem ou mesmo validassem uma determinada compreensão leitora.

Entendemos que existem informações que emanam do texto e que são inerentes à leitura. Essas informações devem ser processadas por constituírem-se como elementos-chave para atribuição de sentido ao texto. Não defendemos com isso que o leitor não tenha sua parcela de participação na interação com o texto, mas que não devemos desprezar a materialidade linguística com a qual se defronta e se arriscar a transformar o processamento textual numa extrema relativização de sentidos comandada exclusivamente ou prioritariamente pelo leitor. De acordo com Leffa (1999), as críticas à perspectiva do leitor combatem, exatamente, a ideia de que “o leitor passa a ser visto como o soberano absoluto na construção do significado. Como o significado não é extraído, mas atribuído, o leitor tem o poder de atribuir o significado que lhe aprouver” (p. 9)

A interação texto-leitor deve acontecer sem que nenhum se sobreponha ao outro. Deve haver uma complementação em que as peças macrossemânticas do texto, aquelas informações mais objetivas, aquelas estruturas de informações que emolduram o texto, sejam reveladas na interação para que outras conexões, mais particulares, possam aparecer.

Seja qual for o texto, existirá um cerne, uma raiz semântica (espinha dorsal) que exige do leitor uma compreensão mínima comum. A partir dessa leitura mais genérica em que se espera que os leitores disparem significações semelhantes, abre-se caminho para a mobilização de sentidos vários, que se integram ao sentido geral e enriquecem o processo da leitura. Isso significa que os leitores realizam um processamento convergente até um determinado ponto a fim de deixar claro o assunto tratado no texto. Ultrapassando isso, realizam-se leituras que dependem do acionamento de mecanismos cognitivos de cada leitor.

Um mesmo texto pode emocionar, por exemplo, um leitor e nem tanto outro. Isso não significa que um compreendeu o texto e o outro não, mas que, após o processamento básico do texto, um leitor realizou associações semânticas diferentes daquele. Não só no aspecto emocional isso pode acontecer, mas com a possibilidade de remissões a textos, a situações e a toda ordem de elementos que dependem do sistema cognitivo leitor. Quanto mais rica a base cognitiva do leitor, maiores serão as possibilidades de se encontrar sentidos previstos ou mesmo provocados pelo texto.

O processamento do texto ocorre por mecanismos cognitivos e metacognitivos acionados pelo leitor a partir da interação com o meio social. O avanço no processamento do texto depende do indivíduo que deve, progressivamente, aprimorar suas habilidades de leitura.

No capítulo seguinte, apresentamos a charge como o gênero textual/discursivo a fim de ressaltar seu conceito e suas principais características. Nesse também, abordamos a intertextualidade como um recurso a ser observado no aperfeiçoamento da leitura desse gênero.

3 CHARGE: CARACTERIZAÇÃO E PROCESSAMENTO COGNITIVO

Neste capítulo, recorreremos aos escritos de Romualdo (2000) para apresentar um breve percurso histórico da charge bem como o conceito e as características do gênero, sua importância social, sua relação com gêneros similares e a importância da intertextualidade no seu processo de produção e recepção. Ao final, analisamos uma charge a fim de ressaltar a leitura como um processo que pode ser influenciado por uma série de outros textos que compõem um todo significativo, principalmente devido à aproximação no que concerne ao conteúdo temático.

A inserção da imagem não deixa de ser uma estratégia que, de certa forma, acompanha a forma dinâmica das notícias televisionadas atuais. A notícia elaborada apenas com textos verbais torna-se cansativa; com a inserção da imagem, os veículos que se utilizam da escrita atraem o leitor e provocam uma competitividade mais equilibrada com os outros recursos midiáticos.

De acordo com Romualdo (2000), os jornais passaram a incluir na notícia escrita a ilustração no início do século XIX. James Gordon Bennet usou a primeira ilustração numa reportagem em 1835 nos Estados Unidos. A partir daí, a linguagem não verbal passou a fazer parte da representação dos fatos e chamar cada vez mais a atenção dos leitores.

As máquinas ainda não possibilitavam a reprodução de ilustrações de boa qualidade. Após o aperfeiçoamento das técnicas de impressão, outros desenhos foram ganhando espaço no mercado. Nathaniel Currier, por exemplo, divulgava seus desenhos realistas, que eram vendidos separadamente, para aqueles que desejassem acompanhar as notícias por meio de ilustrações.

Ainda havia resistência dos jornais em publicar ilustrações. Essa resistência foi diminuindo conforme os proprietários iam percebendo que a ausência da ilustração interferia na circulação do jornal. As vendas caíam quando não tinham as ilustrações presentes.

A reação do público apresenta uma necessidade que até então não existia. A linguagem não verbal passa a se associar à linguagem verbal. Observa-se uma tendência muito forte ao estabelecimento de diálogo entre as duas na construção do texto. Essa relação vem de encontro à distribuição visual dos jornais da época, que traziam textos sem definitivamente nenhuma imagem, e passam a fazer parte das publicações.

Conforme Romualdo (2000), a charge (do francês *charger*: carregar, exagerar) focaliza um fragmento da realidade, enfatizando o assunto que justifica a sua elaboração. O momento, portanto, é a base elaborativa do chargista. Entende-se aqui “momento” não

necessariamente como sendo um momento exclusivamente atual, apesar de ser comum a charge tratar de temas atuais. A charge pode fazer um recorte histórico, tratar um momento da história acentuando o que deseja repercutir.

De acordo com Nery (*apud* MATIAS, 2010), a charge herdou características do jornalismo ilustrado nos séculos XVIII e XIX e mantém estrutura advinda da iconografia da Idade Média e dos “ateliês” de pintura dos séculos XV e XVI. O gênero charge se originou a partir dos “*ghettos*” que, tratados de forma discriminatória pelos partidos políticos, resolveram criar a charge com a intenção de lutar pelas causas populares.

Apesar de a temática geralmente ser política, não é difícil encontrar uma variedade de temas que são tratados pela charge. Sempre em consonância com acontecimentos do cotidiano, a charge propõe modos distintos de encarar tais acontecimentos, sob diversos vieses argumentativos. O comportamento do indivíduo e suas ações advindas das relações sociais estabelecidas transformam-se em material essencial à manutenção do texto chárstico. A charge oportunamente esclarece, questiona ou simplesmente oferece ao leitor um ponto de vista sobre um determinado acontecimento.

Cada elemento que compõe o texto chárstico tem o seu valor, sua função para conferir sentido ao texto. Os elementos composicionais estão sincreticamente relacionados e por isso não apresentam o mesmo valor semântico se lidos isoladamente. Sendo assim, é necessário reforçar que a charge é formada pelo código verbal e imagem interligados, constituindo a tessitura textual. Das relações entre esses dois elementos o leitor retira informações que indicam o contexto de produção e a intencionalidade do produtor.

Temos, então, que a charge constrói ou reconstrói um fato, ressaltando os aspectos que chamam a atenção do público leitor. O tema abordado pode ser apresentado dando relevo, significância a aspectos positivos ou negativos a depender da intencionalidade do chargista.

3.1 DIFERENÇAS ENTRE CARICATURA, CHARGE E CARTUM

É preciso distinguir caricatura, charge e cartum. Os três gêneros apresentam estilos composicionais semelhantes, porém há diferenças que os individualizam.

A caricatura deforma uma personalidade pública na tentativa de chamar a atenção dos leitores, destaca os pontos que marcam características físicas ou se liga a um fato social, econômico, político, econômico etc.



Exemplo 2 - Caricatura - fonte: <https://umvestibulando.wordpress.com/2013/01/06/a-diferenca-entre-charge-cartum-tirinha-e-caricatura/>

A charge não se constitui como uma caricatura, mas utiliza elementos caricaturais na sua composição para promover os sentidos a que se propõe. Enquanto a caricatura centra-se na imagem para se constituir como texto, a charge, na maioria das vezes, apresenta linguagem verbal e linguagem não verbal relacionando-se e construindo o sentido necessário para alcançar esse expediente.



Exemplo 3 – Charge - fonte: <http://hbois.blogspot.com.br/2013/11/charge-do-dia-clayton-o-povo.html>

O cartum trata de temas mais abrangentes, que podem vir a ter relação direta com um fato cotidiano específico, mas o tema em si é o mais importante, representado de forma genérica, desconhece os limites do tempo.



Exemplo 4: Cartum - fonte: <https://umvestibulando.wordpress.com/2013/01/06/a-diferenca-entre-charge-cartum-tirinha-e-caricatura/>

Por ser a charge o objeto de estudo deste trabalho e para não termos de versar sobre questões referentes ao nível conceitual, optou-se por exemplares prototípicos do gênero. Não subestimamos a importância da discussão acerca das distinções entre charge e cartum, apenas não vamos nos delongar nessa discussão por não ser esta relevante para os propósitos de nosso trabalho.

O texto chágico propaga ideologias, faz o indivíduo refletir sobre um problema político, econômico, social ou cultural. A interpretação de textos pertencentes a esse gênero conduz à sofisticação da leitura e confere autonomia ao leitor ao fomentar a sua capacidade de buscar em novos textos informações que venham a dirimir obstáculos enfrentados na construção do sentido na charge. Essa construção de sentido envolve a tríade autor-texto-leitor. O sentido atribuído ao texto pelo autor deverá ser o alvo do leitor.

Nem sempre os sentidos do texto são alcançados durante a interação verbal devido a algumas razões: especificidade do assunto tratado, adequação do texto ao contexto em que aparece, faixa etária do leitor e nível cognitivo ainda não tão sofisticado. A interação entre os elementos da tríade anteriormente mencionada não ocorre por si mesma, pois essa interação envolve uma série de relações discursivas entre sujeitos que se refletem mutuamente. Os sentidos são alcançados e constituídos através da co-participação entre os interlocutores, os

sentidos são condicionados pela interação estabelecida com o outro. É nesse sentido que a concepção dialógica bakhtiniana considera que

Na realidade, toda palavra comporta *duas faces*. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede *de* alguém, como pelo fato de que se dirige *para* alguém. Ela constitui justamente *o produto da interação do locutor e do ouvinte*. Toda palavra serve de expressão a *um* em relação ao *outro*. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor. (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2006, p. 115)

Que mecanismos o leitor deverá utilizar quando se deparar com textos para ele mais complexos? É isso que deve ser ensinado em sala de aula. O professor deve, nas aulas de língua portuguesa, estimular os alunos a encontrar estratégias que os ajudem na compreensão de um determinado texto. Para a leitura de charges, o conhecimento prévio do aluno é valioso, porém, a depender da charge, pode-se haver uma compreensão limitada exatamente pela distância entre o conhecimento do leitor e o que seria relevante para a compreensão do texto. É nessa situação que o professor deve atuar como mediador no processamento do texto, desenvolvendo estratégias de leitura que conduzam o aluno a serem autônomos e consigam estabelecer estratégias para leitura das mais diferentes charges.

Não se pretende criar uma receita ou um manual que estabeleça um passo a passo do que se deve fazer em sala de aula para que o aluno compreenda a charge ou qualquer outro gênero textual. Pretende-se principalmente mostrar a riqueza do gênero em questão e desenvolver habilidades que norteiem o aluno a buscar mecanismos que são necessários para estabelecer sentidos durante a leitura. Isso significa que, apesar de alguns assuntos abordados na charge não serem do domínio de um determinado público por vários motivos, não podem se constituir como motivo para a incapacidade leitora.

A existência de níveis de sofisticação/ níveis de proficiência leitora depende do amadurecimento do leitor através do intensivo ato de ler os mais diferentes textos. Esses diferentes textos passam a constituir um repositório de informações que, de uma forma ou de outra, serão necessárias em algum momento na leitura/compreensão de outro texto. Sendo assim, a leitura é um processo que se sofisticava por ele mesmo, levando em conta a variedade de textos lidos e a constância com que isso ocorre. Dessa forma, quando precisar de informações para compreender as charges, o leitor proficiente “buscará o auxílio dos textos que mantêm relações com o chárigo. A charge serve de estímulo, portanto, à leitura das notícias, editoriais, opiniões assinadas.” (ROMUALDO, 2000, p. 42).

A noção de texto vem se expandindo e, como consequência disso, torna-se cada vez mais difícil se ter um conceito definitivo. Em relação à definição de texto, é preciso esclarecer que a charge é um texto. Apesar de parecer uma informação óbvia, registramos aqui nosso posicionamento ante à afirmação de que a charge é um gênero formado por texto verbal e não verbal. A nosso ver, essa informação é confusa. A charge é um todo significativo, com funções comunicativas/expressivas características, formado de mais uma semiose, que, conjuntamente, constituem uma unidade, um texto.

Bressanin (2007), ao analisar uma charge específica, diz que naquela charge “o humor está na ironia construída a partir da união do texto verbal ao visual.” (p. 509) Em seguida, essa confusão terminológica também é assimilada pelo aluno, observa-se isso quando se apresenta as respostas dos alunos sobre cada charge que lhe foi apresentada. Sobre a mesma charge, o aluno diz que “o chargista mostra o eleitor com uma cabeça de burro, explorando a **união do texto verbal com o visual**, ironizando-o, criticando-o por reeleger os políticos corruptos, que agora irão sugar o dinheiro que nos resta.” (p. 511).

O texto é uma unidade de sentido, por isso os elementos que o constituem, ao serem retirados do todo, não podem ser considerados como tal. Cada elemento só exibe o sentido intencionado pelo texto se vier conjugado ao todo significativo, retirar do todo um elemento e considerá-lo texto não é possível, esse elemento isoladamente não possui esse estatuto. O sentido pretendido se esvai, fica limitado, não revela a intenção do enunciador como pode direcionar o leitor a um sentido equivocado, diferente daquele que o texto de fato se propunha.

3.2 INTERTEXTUALIDADE

É comum a charge estar vinculada à notícia, já que ambos os gêneros aparecem no mesmo suporte (jornal impresso), explorando fatos que acontecem no dia a dia. A leitura da notícia, muitas vezes, é a forma mais prática de se constituir o conhecimento prévio necessário à compreensão da charge.

Apesar de a intertextualidade não ser o foco deste trabalho, achamos necessária sua inclusão nos pressupostos teóricos, por ser uma estratégia a que o leitor pode recorrer sempre que lhe parecer oportuno reforçar seu conhecimento prévio através de outro texto. O outro texto aperfeiçoará sua capacidade leitora ao lhe oferecer uma série de informações necessárias à compreensão da charge.

Obviamente que o aluno nem sempre necessitará de um texto para a compreensão de outro, já que possui conhecimento pragmático em decorrência das relações discursivas de que participa. Nesse sentido, deve-se aproveitar todo tipo de conhecimento que o aluno traz para escola através de diversificadas atividades que tornem a prática da leitura mais produtiva.

Os sentidos do texto são concebidos conforme a relação estabelecida com outros textos. O texto, quanto a sua natureza constitutiva, é formado por outros textos, a existência de um pressupõe a interferência de outros que o influenciam. A afirmação ou negação daquilo que é defendido por um texto não surge do nada, aquilo que oferece substância e confere sentidos a um material linguístico a ponto de ser reconhecido como texto é consequência do contato e da assimilação mais ou menos acentuada de outros textos/discursos. Essa relação entre textos denomina-se “intertextualidade”.

Conforme Koch (2011), reiterando Koch (1996), a intertextualidade deve ser dividida em sentido amplo e em sentido restrito.

A *intertextualidade em sentido amplo* é a condição básica para a produção de um texto. Sendo assim, podemos dizer que muitos textos perpassam necessariamente outro, estão presentes, explicitamente ou implicitamente, na sua *tessitura*, que por sua vez fará parte de outro e assim por diante.

Há uma espécie de cadeia incessante e necessária à produção e compreensão textual através da qual os dados, as informações de âmbito estrutural ou conteduístico se inter-relacionam, formando o novo, o inédito a partir de uma base já existente. Segundo Kristeva (1974, p.60 *apud* Koch, 2011, p.62) “qualquer texto se constrói como um mosaico de citações e é a absorção e transformação de um outro texto”.

A base já existente corresponde a um discurso prévio que é responsável pela gênese de outro, que não necessariamente coaduna com os argumentos estabelecidos pelo primeiro, mas que, inevitavelmente, tem o primeiro como a mola propulsora para o seu surgimento. Sobre isso, Pêcheux (1969 *apud* Koch, 2011, p. 60) afirma:

Deste modo, dado discurso envia a outro, frente ao qual é uma resposta direta ou indireta, ou do qual ele ‘orquestra’ os termos principais, ou cujos argumentos destrói. Assim é que o processo discursivo não tem, de direito, um início: o discurso se estabelece sempre sobre um discurso prévio.

A intertextualidade em sentido amplo trata o texto como resultado de superposições de textos que vão se acomodando e se transformando em um novo material linguístico. Essa relação intertextual gera a atenuação de um discurso em outro, a oposição ao discurso-base ou mesmo a criação de um novo discurso, sendo materializado no texto.

A *intertextualidade em sentido restrito*, para Koch (2011, p. 62), é “a relação de um texto com outros previamente existentes, isto é, efetivamente produzidos”. A materialização linguística de um texto em outro, portanto, é o que difere a intertextualidade em sentido amplo em relação à intertextualidade em sentido restrito.

O intertexto pode ser recuperado conforme o conhecimento textual de que dispõe o interlocutor. Quanto maior a maturação leitora do indivíduo, maior será a sua capacidade de apreender a relação intertextual e compreender o propósito do autor ao usar um intertexto na sua produção.

Em relação aos tipos de intertextualidade, Koch (2011) considera os seguintes: de conteúdo *versus* de forma/conteúdo; explícita *versus* implícita; das semelhanças *versus* das diferenças; com intertexto alheio, com intertexto próprio ou com intertexto atribuído a um enunciador genérico.

Ocorre intertextualidade de conteúdo quando uma temática é abordada por muitos vieses, mas que compartilham termos e expressões. Ocorre intertextualidade de forma/conteúdo quando se quer imitar ou parodiar a estrutura e estilo de textos, normalmente, já consagrados, como os textos bíblicos, a fim de produzir efeitos de sentido que fomentem a intencionalidade do produtor.

A intertextualidade explícita é assim denominada quando há citação da fonte do intertexto, ou seja, a ação de um texto sobre outro está claramente expressa. Há uma precisão quanto à fonte, e o autor do texto faz questão de torná-la evidente, geralmente, para respaldar aquilo que defende. De acordo com Koch (2011, p. 63), esse tipo de intertextualidade acontece “no discurso relatado, nas citações e referências; nos resumos, resenhas e traduções; nas retomadas do texto do parceiro para encadear sobre ele ou questioná-lo, na conversação”. A intertextualidade implícita, ao contrário, não especifica a fonte, lança mão de um texto e deixa que o leitor perceba essa inserção. Podemos afirmar que a intertextualidade implícita se revela conforme o conhecimento textual do leitor, sem isso, a leitura ficará limitada e os sentidos não serão de todo revelados. Ainda de acordo com Koch (2011, p. 63), a intertextualidade implícita ocorre “nas alusões, na paródia, em certos tipos de paráfrase e de ironia”.

A intertextualidade das semelhanças e das diferenças é destacada por Koch (2011) sob a perspectiva de Sant’Anna. Na intertextualidade de semelhanças, o autor se apoiará em outros textos a fim de reforçar sua argumentação, por isso a aproximação da linha argumentativa entre os textos é essencial, pois passa a ser um recurso substancial de ratificação daquilo é posto pelo autor. Quanto à intertextualidade de diferenças, o autor utiliza

o intertexto ridicularizando-o, há uma tentativa de caracterizar a linha argumentativa seguida como ilógica, incoerente, sem fundamento.

A intertextualidade com texto alheio é defendida por alguns autores como sendo a verdadeira intertextualidade, pois é apenas o texto de um autor inserido de alguma forma no texto de outro, já a intertextualidade com intertexto próprio, por apresentar essa particularidade, é denominada como intra ou autotextualidade. A presença de intertextos provenientes de enunciações genéricas, que não apresentam um enunciador determinado é o que caracteriza a intertextualidade com intertexto atribuído a um enunciador genérico.

A charge, ao gerar uma interpretação de fatos sociais, realiza a intertextualidade com outros textos que comentam, criticam ou analisam o mesmo fato social que a charge toma por objeto. A relação entre a notícia e a charge, por exemplo, é inevitável já que é comum os dois gêneros compartilharem o mesmo suporte e a mesma temática. Assim, na atividade didática de leitura da charge, é primordial correlacionar o texto chárstico com outros textos, ajudando o aluno a perceber as diferenças e semelhanças entre eles no modo de significar o fato social que tomam por objeto.

Observa-se que, para se compreender a charge que segue, além de articular todos os elementos que a constituem, é necessário mobilizar um conhecimento que faz menção a um discurso corrente na sociedade: a maioria dos políticos é desonesta. O leitor, portanto, precisa dessa informação, que é socialmente constituída, para a compreensão do texto.



Exemplo 5 – fonte: <http://noticias.uol.com.br/album/2014/01/17/rolexinho-em-charges.htm#fotoNav=3>

Na charge acima, apesar do destaque dado à marca Rolex na formação da palavra “rolexzinho”, é comum o aluno não perceber a presença da marca na constituição do

neologismo apresentado. Talvez por falta de atenção ou mesmo por não conhecer a marca, o aluno não consegue perceber o efeito de sentido sinalizado tanto pela palavra, que é apresentada com letras maiores do que aquelas que a acompanham, como também não observa o destaque dado ao relógio no braço da personagem que carrega o saco no qual está escrito “dinheiro público”. Seria interessante o professor, constatando a não observância desses itens, recorrer ao anúncio publicitário que veicula essa marca ou lançar mão de textos jornalísticos que tratem de quadrilhas especializadas no roubo de tal objeto. Essa estratégia oferece ao aluno condições de perceber o valor que tal objeto tem na sociedade e vincular o dinheiro desviado pelo político ao relógio que lhe pertence.

Isso nos leva a concluir que a charge, como qualquer texto, é um gênero que faz sentido ao manter relação com outros textos ou discursos. A peculiaridade da charge está na dependência daquilo que não se encontra no co-texto, muitas das informações que são necessárias à sua compreensão nem sempre estão explícitas. Muitas vezes, a imagem e o conteúdo verbal suscitam sentidos que não são mencionados no co-texto, mas são sutilmente sugeridos. Isso exige do leitor uma maior atenção e perspicácia diante desse tipo de texto, pois muitas informações lhe são requeridas durante o processo de leitura, as quais, se não forem devidamente preenchidas, resultarão em compreensão limitada da charge – ou mesmo não autorizada por ela.

Muitas charges, inclusive, apresentam na sua constituição apenas linguagem não verbal, o que pode tornar o texto mais complexo, já que o leitor não tem como recorrer a uma outra forma de expressão. Nesses casos, há economia linguística, o que pressupõe maior conhecimento por parte do leitor, pressupõe um maior esforço cognitivo. Enquanto uma notícia, por exemplo, oferece ao leitor as informações necessárias para a sua compreensão, ou seja, apresenta, através do co-texto, uma série de informações para a construção do sentido, a charge instiga o leitor, desafia o seu conhecimento prévio, induz o leitor a se informar, a buscar novos textos ou discursos que sustentem qualquer consideração. Muitas vezes, o leitor hipotetiza sobre o sentido que a charge exprime e procura confirmar suas hipóteses estabelecendo relações com outros textos/ contextos.

Assim a leitura se consolida como um processo de construção de sentidos. Não se pode estabelecer a leitura em sala de aula como uma ferramenta que privilegie somente a avaliação, mas como processo. Identificar aqueles alunos que não desenvolveram habilidades leitoras, simplesmente conferindo-lhe uma nota/pontuação e recomendando como solução o reforço da leitura não garante o desenvolvimento leitor. Isso supersimplifica o processo e presume que as inabilidades devem ser sanadas exclusivamente pelo aluno.

A solução que geralmente se oferta é: “Você precisa ler mais!”. A solução torna-se um problema devido ao seu caráter generalizante, que, em vez de oferecer um procedimento prático ao aluno, deixa-o ainda mais confuso. O aluno sente-se inapto e perde o interesse pela leitura, e o professor torna-se um mero avaliador. É preciso que deixe claro para o aluno o que ele deve ler para desenvolver a competência leitora, quais as estratégias de que ele pode se valer para compreender um texto satisfatoriamente, que elementos precisa observar em cada gênero para assim defini-lo, enfim exigir do aluno uma determinada competência leitora sempre deve pressupor um contínuo e árduo trabalho de desenvolvimento dessa habilidade. Ignorar essa etapa é fomentar o distanciamento entre o aluno e o texto.

No capítulo seguinte, explicitaremos a metodologia utilizada para verificar como o leitor pode avançar em relação às suas habilidades leitoras diante de charges que apresentam diferentes temáticas e de que forma a mediação docente pode interferir nesse processo.

4 METODOLOGIA

Explicitamos, neste capítulo, o tipo de pesquisa realizado, o contexto de pesquisa e os procedimentos adotados a fim de esclarecer quais os caminhos escolhidos para se alcançar os objetivos delineados neste trabalho. A metodologia adotada é fundamental para nortear a análise e legitimar a pesquisa conforme pode ser constatado a seguir.

4.1 TIPO DE PESQUISA

Nossa pesquisa se caracteriza como pesquisa-ação, pois está baseada na coleta e análise de dados que fundamentam a investigação sobre a leitura de charges a fim de melhorar a prática pedagógica do professor. Essa pesquisa estimula a aproximação entre teoria e prática e oferece condições ao professor de refletir sobre a importância do seu trabalho em sala de aula, mediando o processo de leitura e contribuindo para que o aluno se torne um leitor autônomo.

Esse tipo de pesquisa conta com a participação dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem e exige da figura docente uma postura de professor-pesquisador. O profissional deve, a partir dos resultados analisados, decidir sobre quais mudanças serão inseridas na sua prática pedagógica a fim de avançar na construção do conhecimento.

4.2 CONTEXTO DE PESQUISA

A pesquisa foi realizada numa escola de ensino fundamental, localizada na periferia da cidade de Fortaleza. A turma de aplicação da pesquisa é do 7º ano, formada por alunos cuja faixa etária varia entre 11 e 13 anos, sendo que, a maioria deles apresentava a idade de 12 anos. A pesquisa contou com a participação de 18 informantes, que produziram discursos de compreensão nos dois momentos da pesquisa (com mediação e sem mediação), possibilitando o confronto entre as informações disponíveis em cada texto produzido pelo aluno.

O contato com os alunos ocorreu no final do 2º semestre de 2014. Foram utilizadas duas aulas de 50 minutos para a coleta de dados sem mediação docente e quatro aulas de 50 minutos para obter os discursos de compreensão dos alunos após a intervenção do professor. O intervalo entre esses dois momentos foi de uma semana.

Nosso foco é o desenvolvimento de um método para a compreensão do gênero charge. As charges selecionadas revelam o lugar institucional em que foram produzidas. O confronto com o conhecimento prévio discente nos oferece informações imprescindíveis ao julgamento da charge mais adequada ao público-leitor e indica quais as estratégias devem ser adotadas conforme o nível de leitura apresentado pelos alunos. O objetivo é verificar o que torna uma charge mais ou menos complexa e o que pode ser feito para nortear o aluno à compreensão desse tipo de texto.

4.3 PROCEDIMENTOS

Para o desenvolvimento da pesquisa, foi solicitado aos alunos que produzissem discursos de compreensão sobre as charges que lhes foram disponibilizadas através de uma atividade. Os discursos de compreensão foram produzidos por eles em dois momentos, sem e com mediação docente. A partir disso, analisamos e avaliamos como a interferência do professor com uma metodologia específica pode elevar o nível de compreensão do leitor em relação ao gênero.

A atividade elaborada exigiu do aluno a compreensão de quatro charges, sendo duas delas representativas do nível mais fácil de dificuldade e duas do nível mais elevado, conforme os parâmetros (+/-) proximidade entre o assunto da charge e o universo de referência do discente, (+/-) proximidade dentro o assunto da charge e a exploração do mesmo assunto por parte dos veículos de comunicação de massa. Cada um desses parâmetros é explicado mais adiante quando apresentarmos o *continuum* de dificuldade das charges.

Em um primeiro momento, a atividade foi usada como ferramenta de aferição da compreensão dos alunos das temáticas discutidas/apresentadas nas charges previamente selecionadas. Foi solicitado aos alunos que produzissem um pequeno texto que explicitasse aquilo que foi compreendido sobre cada charge. É importante salientar que o desenvolvimento dessa atividade ocorreu individualmente, sem mediação docente.

Em um segundo momento, após uma semana, a mesma atividade foi – na mesma turma – objeto de aula. Neste segundo momento, porém, a atividade foi mediada por docente, com ampla interação entre os que buscavam (re)construir os sentidos dos textos chárigo. Aquilo que foi observado foi comparado com as informações obtidas no primeiro momento, a fim de obter mais indícios que comprovem a nossa hipótese: há necessidade de estratégias de aporte ao conhecimento prévio dos discentes a fim de que a se desenvolvam as estratégias de leitura de charges.

A partir da análise dos textos de compreensão de 18 alunos, produzidos sobre as quatro charges que compõem a atividade, podemos verificar qual foi a mais acessível e a menos acessível. Sem desconsiderar que o grau de complexidade é relativo, pretendemos observar o que faz uma charge ser mais ou menos complexa para a maioria daqueles que com ela estabeleçam contato. Para isso, verificaremos quais estratégias são acionadas e como o conhecimento prévio influencia na compreensão da charge.

As informações obtidas fundamentam uma análise qualitativa que serve de base para viabilizar a criação de atividades coerentes à série e faixa etária analisada e que, por isso, nem subestime nem desmotive o aluno enquanto leitor. Alguns dados serão explicitados a fim de identificar que charge é identificada como sendo de maior ou menor dificuldade de compreensão. Tanto os dados apresentados como as observações feitas pelos alunos reforçarão as discussões necessárias para que possamos avaliar o perfil leitor dos alunos participantes da pesquisa.

A atividade é, portanto, um instrumento que indica quais características devem ser observadas ao se definir o nível de complexidade das charges em relação ao conhecimento prévio dos leitores participantes deste estudo. Não podemos ser ingênuos e achar que criaremos uma receita para as diversas realidades que cercam o cenário educacional brasileiro e nem considerar a complexidade como homogênea, que atende às necessidades de todos os leitores. Tentaremos, a partir dos resultados e discussões aqui relacionadas, desenvolver atividades que possam ser abrangentes sem ser totalizantes e que permitam ao aluno desenvolver sua proficiência leitora. Obviamente que não se tentará aqui personalizar atividades para cada leitor, o que seria impossível diante da singularidade inerente ao ato de leitura e leviano com os educadores que anseiam conduzir práticas leitoras eficientes nas salas de aula pelo país afora.

Observando o caminho percorrido pelo leitor na construção dos sentidos, serão verificadas as estratégias de leitura a que recorrem os alunos bem como os empecilhos enfrentados por eles ao buscar os sentidos na charge. Observar-se-á em que momento o processo é interrompido, ou seja, quando o aluno de fato não encontra saídas plausíveis que justifiquem a compreensão do texto ou quando extrapolam o sentido, recorrendo a elementos que não são licenciados pelo texto.

Nesse momento, o professor deverá ser capaz de nortear o processo, oferecendo subsídios que representem no processo de leitura “ganchos de ativação”, informações repassadas ao leitor de forma contínua capazes de formar uma rede de elementos necessários para construção dos sentidos do texto. Dessa forma, incrementa-se o conhecimento prévio do

leitor para uma situação de leitura específica, mas que fará parte da constituição do conhecimento do indivíduo e que certamente será requisitado em outros momentos necessários à leitura de textos que necessitem de tais informações adquiridas. Sendo assim, o desenvolvimento da competência leitora forma-se, constitui-se como um processo, uma competência permanentemente desenvolvida no contato com os mais diversos textos nas suas mais diferentes complexidades.

Não se pode desconsiderar, na escolha das charges, as especificidades envolvidas no processo de ensino-aprendizagem como a região em que se localiza a escola, o contexto sócio histórico e cultural em que os sujeitos estão envolvidos, a especificidade (pertinência) do tema abordado, faixa etária e nível de escolaridade dos alunos. Todos esses fatores definiram a escolha das charges que estão em nosso instrumento de pesquisa, balizando nossa hipótese de qual seria a mais difícil ou a mais fácil à compreensão dos alunos, o que nos permitiu formatar um instrumento que lida com um contínuo de dificuldades.

É importante ressaltar que, para a compreensão de charges, devem ser acionadas informações que constituem o conhecimento prévio do aluno. No entanto, devido à pouca experiência leitora e ao limitado conhecimento de mundo decorrente de da pouca idade ou baixa idade escolar, o leitor não tem conhecimento necessário à compreensão de textos que abordam temas distanciados de seu cotidiano como economia e política. Isso não significa a impossibilidade de aquisição de informações necessárias para se construir os sentidos que o texto possibilita.

Na tentativa de preparar o aluno no que for necessário para a leitura das charges, pensou-se num método para desenvolver o conhecimento prévio do aluno, alimentando-o com informações que são essenciais para a compreensão das charges. A intenção é oferecer as condições necessárias aos alunos por meio de textos complementares diversos veiculados tanto por jornais impressos quanto por telejornais e discussões em sala, de modo a ampliar o conhecimento necessário para a leitura das charges bem como viabilizar o reconhecimento das estratégias mais adequadas para a compreensão desse gênero textual.

O professor precisa estar bem preparado para conduzir o processo de leitura realizado em sala. É necessário perceber o envolvimento do aluno no processo, quais os conhecimentos de que já dispõem e quais necessitam para obterem êxito na leitura da charge. Por isso, é importante reconhecer a sala de aula como um ambiente heterogêneo, pois cada indivíduo traz consigo conhecimento ou determinada concepção sobre os mais variados temas. Aproveitar aquilo que cada aluno traz consigo e colocar em discussão saberes, conceitos, pré-conceitos é uma forma ideal de compartilhar experiências várias que,

certamente, conduzirão a um compartilhamento capaz de reforçar ou desconstruir convicções que interferem de forma significativa no ato da leitura.

A sala de aula se constitui como um espaço riquíssimo para se trocar informações, se debater ideias e se ampliar conhecimentos sobre os mais diversos temas, por isso não deve ser subestimado. O papel do professor, portanto, é aproveitar ao máximo esse espaço para estimular as discussões e conduzi-las para que se tornem significativas durante a prática leitora.

O quadro apresentado a seguir esquematiza o que foi pensado para desenvolver a leitura de charges em sala. Observa-se que o gênero charge é o que podemos chamar de elemento desencadeador do desenvolvimento da leitura, pois suscita o envolvimento de outros gêneros que complementam e, de certa forma, reconstroem o contexto de produção da charge. É importante esclarecer que trabalhar com um gênero textual não significa desprezar outros gêneros, mas ao contrário é interessante relacioná-los, transformando a leitura numa experiência rica e dinâmica.

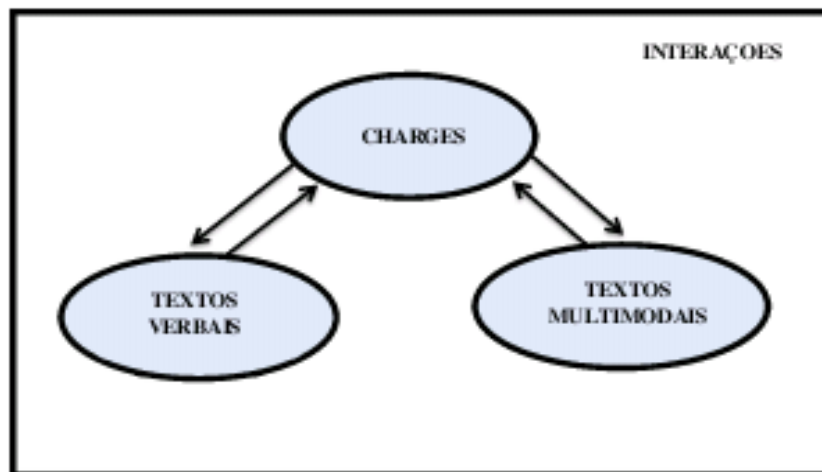


Figura 1 - Esquema produzido pelo autor da proposta didática de construção dos sentidos/compreensão de charges.

No quadro, a charge provoca as interações entre os leitores bem como suscita a leitura de textos verbais e multimodais. Estes, por sua vez, fornecem subsídios que, no retorno à leitura da charge, viabilizam a compreensão dela. O recorrer a outros textos para além da charge depende da relação que cada leitor estabelece com a charge. A proposta didática estimula o aluno a buscar, sempre que julgar necessário, recursos que enriqueçam a compreensão da charge e a perceber o diálogo entre os textos em circulação na sociedade.

Entre os textos verbais que podem acrescentar informações à leitura de charges, destacamos a notícia e a reportagem por sua relação com os fatos do cotidiano. Isso,

definitivamente, não significa que outros gêneros não possam ser utilizados, vai depender daquilo que for abordado pela charge. A leitura de outros gêneros contribui para que os sentidos promovidos pela charge sejam depreendidos e oferece mais elementos para uma fase que perpassa todo o processo: a interação.

Os textos multimodais abrangem alguns recursos midiáticos, principalmente, os telejornais que veiculam as informações necessárias à compreensão das charges como também podem vir a ser trechos de minisséries, filmes, novelas, programas de televisão ou até mesmo as charges animadas, muito atraentes para o leitor. Enfim, os recursos midiáticos contribuem tanto para adicionar informações ao processo da leitura quanto para torná-lo mais prazeroso, pois apresentam a mesma temática tratada na charge e nos textos verbais através de um instrumento mais dinâmico.

Durante todo o processo de leitura, o aluno deve apresentar suas opiniões, sua compreensão sobre o que trata a charge, a fim de se criar uma discussão na turma. A interação entre os leitores serve para que os próprios alunos possam dirimir algo que não tenha sido esclarecido, escutar uma opinião contrária à sua, levar ou não em conta aquilo que é defendido pelos outros alunos, ratificar informações, enfim o momento de interação é extremamente produtivo e serve para reunir todos os aspectos lidos e discutidos durante o processo de leitura. Após essa fase, espera-se que os alunos tenham o mínimo de conhecimento prévio necessário à compreensão da charge.

As informações obtidas através da atividade evidenciarão o perfil do leitor e apresentar-nos-ão informações acerca da complexidade das charges sob a perspectiva do próprio aluno. A análise dessas informações norteará o desenvolvimento de atividades que estimulem os alunos a ler charges e possibilitem a apropriação de estratégias necessárias à leitura de tal gênero.

Os textos de interpretação de autoria dos discentes que participaram de nossa pesquisa revelam compreensões particulares sobre as charges que lhes foram apresentadas. Esses textos são classificados num nível de leitura de acordo com a pertinência das informações que lhes constituem. Classificamos esses níveis de leitura como satisfatórios ou insatisfatórios.

O nível satisfatório se caracteriza por conter informações que refletem o que é tratado na charge. As ideias principais sugeridas pela charge são contempladas no discurso de compreensão elaborado pelo aluno e, além disso, são corrigidas ou implementadas após a mediação docente. Percebemos, na análise, que entre um nível e outro existem subníveis de compreensão, o que poderia ensejar um terceiro critério “parcialmente satisfatório”. No

entanto, nosso objetivo era comprovar empiricamente a importância da mediação na elevação do nível de compreensão leitora da charge pelo aluno, o que fica evidenciado pelos dois critérios: satisfatório *versus* insatisfatório. A inserção desses textos no nível satisfatório nos faz enxergá-los como processo, como textos que, com alguma interferência, podem ficar mais precisos, mais elaborados.

O nível insatisfatório se caracteriza pela presença de equívocos ou ausência de informações pertinentes à análise mesmo após a mediação docente. Os alunos não apresentam um discurso de compreensão que demonstre o mínimo de relação com aquilo que é focalizado pela charge.

As charges foram organizadas, no instrumento de pesquisa, conforme nossa compreensão dos graus de dificuldade que possivelmente apresentam para o público ao qual submetemos o instrumento. Para essa categorização, levamos em conta a correlação entre a temática da charge e o universo de interesse do aluno, bem como a focalização pela mídia da temática tratada na charge. Partimos da hipótese de que, quanto maior for a proximidade da temática da charge com temas do universo do aluno, mais fácil será para ele a construção de sentidos. Também, quanto mais intensa for a focalização da mídia à temática tratada na charge, mais facilmente o aluno construirá sentidos para o texto chárstico. Com base nesses dois traços, proximidade e focalização, criamos o instrumento de avaliação e o submetemos a um grupo de alunos. Observar o nível de dificuldade da charge ao ano escolar do aluno é essencial para se desenvolver a compreensão desse gênero. A fim de estabelecer critérios que orientem a escolha do professor, pensou-se em dois blocos que devem ser visualizados num *continuum* que representa o nível de dificuldade apresentado pela charge.

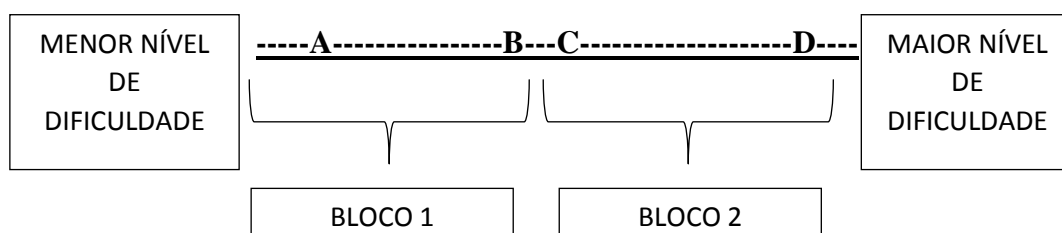


Figura 2 - Contínuo de dificuldade das charges constitutivas de nosso instrumento de análise.

No bloco 1, encontram-se as charges A e B que, de acordo com os critérios estabelecidos, estão mais próximas do nível de menor dificuldade de compreensão. As duas charges apresentam em comum a proximidade ao universo do aluno e se diferenciam uma da

outra pelo critério temporal, ou seja, a focalização, por parte da mídia, do assunto que a charge aborda no momento em que a utilizamos em sala de aula.

No bloco 2, encontram-se as charges C e D que, de acordo com os critérios estabelecidos, estão mais próximas do nível de maior dificuldade de compreensão. Assim como no primeiro bloco, as duas charges apresentam um critério convergente e um critério divergente, que as faz assumirem uma posição diferente no *continuum* apresentado.

O *continuum* proposto acima oferece ao professor critérios que norteiem a seleção das charges para se trabalhar a leitura em sala de aula. Para que a proposta seja melhor esclarecida, explicar-se-á melhor o que se considerou para classificar a charge num nível de menor ou maior dificuldade.

Os dois critérios admitidos são a aproximação da temática abordada com o universo do aluno e o destaque dado pela mídia ao tema no momento em que a charge é trabalhada em sala de aula. Não se quer aqui desconsiderar outros critérios que possam interferir na compreensão da charge, mas a intenção é propor balizas relativamente amplas, que ajudem o professor na escolha dos textos, sem nos atermos a questões específicas que podem facilitar ou dificultar a interpretação de uma charge, pois estas podem pertencem ao campo daquilo que é individual ao leitor. Para tratar dessas particularidades inerentes a cada situação comunicativa, é mister a figura docente, que precisa estar atenta a todas essas questões ao desenvolver a leitura do gênero em sala de aula.

A temática, quando se aproxima do universo do aluno, estabelece com ele uma construção de sentido imediata. O aluno se apoia nas informações que já tem sobre a temática tratada e isso, por sua vez, torna-se um elemento motivador na leitura da charge. A apresentação de charges com esse aspecto de proximidade do universo discente é a opção mais adequada para as primeiras experiências com esse gênero.

A abordagem de temas que sejam do interesse dos jovens cria condições favoráveis para a introdução do gênero chárigo, pois, além de despertar informações que estão armazenadas, ou seja, além de acionar o conhecimento prévio, também revolve temáticas que os afetam, sobretudo, emocionalmente. Toca-se naquilo que lhes é alvo de discussão. O envolvimento emocional com a temática abordada proporciona o interesse pela leitura da charge.

O destaque que é dado à temática pela mídia também interfere nos sentidos que o aluno pode mobilizar para compreender tal texto. Temáticas que em geral ficariam à margem dos assuntos privilegiados nas conversas cotidianas dos jovens podem aparecer no seu discurso a depender do momento em que é focalizado pela mídia.

As charges que serviram de análise para este trabalho tratam de temas que repercutiram em âmbito nacional e foram analisadas com base no critério temporal. Enquanto duas delas ainda se mantinham como fatos recentes por ocasião da aplicação do instrumento de pesquisa, ou seja, estavam focalizadas pela mídia, as duas outras charges já não eram mais notícia no sentido do novo, da novidade, já perderam seu vigor no tempo e dependem a cada dia da memória e/ou da história para assumir sua função na compreensão da charge.

Observando o fato ocorrido e a distância temporal em relação ao seu estudo em sala de aula, pode-se dizer que, quanto maior for a distância temporal entre a análise da charge e o fato abordado por ela, menores serão as possibilidades de construção de sentidos. Isso é determinado pela própria natureza do gênero, que privilegia o atual, aquilo que é notícia do momento. Ao mesmo tempo em que a charge documenta aquilo que é cotidiano e a notícia registra, muitas vezes, o fugaz, ambos os gêneros deixam impressa a história, e por isso viabilizam discussões que em tese estariam no passado. Sob o olhar do produtor do texto, a charge reinventa o fato na sua constituição e compõe aquilo que, no dia seguinte, torna-se uma peça num infinito mosaico histórico.

Propõe-se, assim, num primeiro momento, a exposição dos alunos àquelas charges que tratem de temáticas contemporâneas a eles, o que não significa dizer que temáticas que estão mais distantes, já não focalizadas pela mídia, não possam ser levadas à sala de aula. Esse último tipo de charge deve ser trabalhado; no entanto é necessário que se fomente o conhecimento prévio de forma mais sólida, mais abrangente, tentando realocar o aluno, mesmo que de forma virtual, ao contexto que originou a charge.

Eis as charges que constituem os dois blocos:

BLOCO 1

A: universo do aluno + focalizada no momento pela mídia



Figura 3 - Morte do ator protagonista do personagem chaves. Fonte: www.atorres.com.br.

B: universo do aluno + já não é focalizada pela mídia

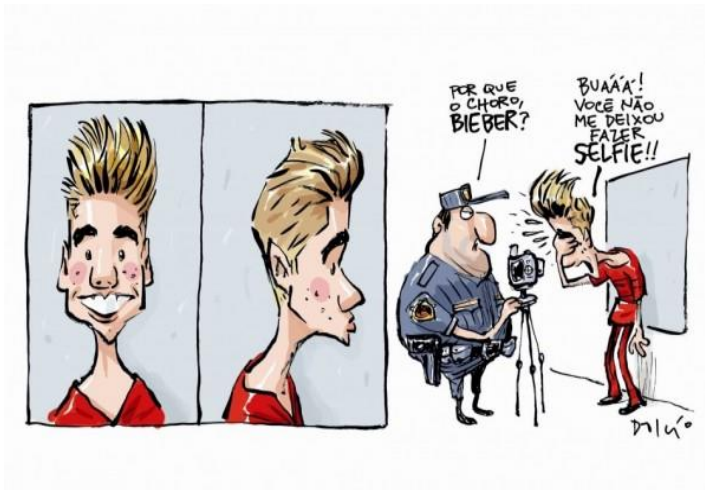


Figura 4 - Justin Bieber é preso. Fonte: http://paulinhonecooblog.blogspot.com.br/2014_10_01_archive.html

BLOCO 2

C: Distante do universo do aluno + focalizada no momento pela mídia



Figura 5 - A presidente Dilma e a distribuição de cargos. Fonte: <http://coturnonoturno.blogspot.com.br/2014/06/dilma-perde-apoio-brasil-afora.html>

D: Distante do universo do aluno + já não é focalizada pela mídia



Figura 6 - Roseana Sarney e o presídio de pedrinhas. Fonte: <http://blogdodelmanto.blogspot.com.br/2014/01/o-fim-do-ciclo-sarney-o-maranhao.html>

O bloco 1 apresenta duas charges com indivíduos muito conhecidos pelos jovens. A charge A apresenta o personagem Chaves e homenageia o ator que interpretou o personagem, Roberto Bolanos, que falecera; a charge B apresenta o cantor americano Justin Bieber, que, entre tantas polêmicas que envolvem seu comportamento, foi preso nos Estados Unidos. Sendo assim, o quesito aproximação do universo do aluno ocorre nas duas situações.

Ainda em relação ao bloco 1, o que diferencia uma charge da outra é a focalização da mídia no momento em que foi levada à análise em sala de aula. Enquanto a charge A aborda um fato mais recente em relação à sua análise, a charge B apresenta um fato que, apesar da repercussão, se distancia do momento de análise. Considerando isso, a charge A torna-se mais suscetível à compreensão do que a charge B, mesmo que as duas pertençam ao mesmo bloco, considerado como aquele que se aproxima do polo de menor dificuldade.

As charges apresentadas no bloco 2 são consideradas como mais próximas do nível de maior dificuldade de compreensão. Nelas apresentam-se duas figuras bastante conhecidas no cenário político: a presidente Dilma Roussef e a então governadora do Maranhão, Roseana Sarney. A charge C apresenta a relação da presidente com o PMDB, partido da base aliada ao governo, e a charge D, o comportamento de Roseana Sarney em relação à crise no sistema penitenciário do Maranhão.

A política é tema privilegiado das charges, mas não o preferido pela maioria dos jovens. Assim, as duas charges se afastam do universo dos alunos no que se refere ao eixo temático. Em relação ao eixo temporal, a charge D está ainda mais distante, pois trata de um

assunto que já não é mais focalizado pela mídia. Isso enquadra a charge D como aquela que apresenta maior nível de dificuldade quanto à compreensão.

Observando o perfil de seus alunos, o professor deverá saber o momento adequado de passar de um tipo charge para outro, em nível crescente de dificuldade. As estratégias de leitura devem ser compatíveis com nível de exigência leitora que a charge assume, ou seja, o que vai influenciar nesses casos é a abordagem realizada pelo professor. Deverão ser criadas condições para o aluno compreender o texto de forma satisfatória.

É preciso deixar claro que não se deve abordar somente as temáticas que estão mais próximas dos alunos. Isso deve ser feito ao iniciar o aluno na leitura de charges para que, de forma gradual, possamos conduzi-lo a charges que apresentem uma temática mais distante de seu universo de referência. Promover a leitura apenas daquilo que é mais cômodo para o leitor significa subestimar a capacidade leitora e interromper o desenvolvimento leitor do aluno, já que não haverá o que lhe instigue.

Além disso, temas importantes não podem ser negligenciados pela simples argumentação de se distanciar do universo do aluno. Temáticas que se referem à política e à economia são tratadas constantemente pelas charges e devem ter espaço em sala de aula, pois refletem questões de extrema relevância social. O aluno precisa ampliar seu universo temático, e a escola tem a obrigação de assim ajudá-lo para que o processo da leitura não se torne uma mera formalização escolar, mas seja o estímulo para que se desenvolvam reflexões sobre a realidade.

A leitura deve assumir a ampliação da construção do sentido do texto a partir da sua ligação com o contexto de produção. Texto e contexto mantêm entre si uma interrelação fundamental para a construção do sentido, não se encontra sentido apenas no texto. Considerar a rede de informações de ordem contextual é imprescindível para se compreender como os elementos que compõem a superfície textual são mobilizados com uma determinada finalidade e como a recepção e a produção de textos são atividades de interação e contextualização. Sobre isso, Galembeck (2008) reitera que:

O processamento do texto depende não só das características internas do texto, como do conhecimento dos usuários, pois é esse conhecimento que define as estratégias a serem utilizadas na produção/recepção do texto. Todo e qualquer processo de produção de textos caracteriza-se como um processo ativo e contínuo do sentido, e liga-se a toda uma rede de unidades e elementos suplementares, ativados necessariamente em relação a um dado contexto sociocultural. Dessa forma, pode-se admitir que a construção do sentido só ocorre num dado contexto. (GALEMBECK, 2008, p. 6)

O professor, portanto, deve estimular o aluno a acessar essa rede de unidades e elementos suplementares que permitem recriar o contexto em que foi produzido o texto. Dessa forma, à medida que se aparelha o sistema cognitivo do aluno, se ampliam as possibilidades de compreensão do texto, ou seja, cria-se um leitor ativo, capaz de definir ou redefinir as estratégias que tornem a leitura mais eficiente.

5 RESULTADOS DO TRABALHO DE INTERVENÇÃO

Para que as charges sejam trabalhadas na visão dialógica, o professor deverá estimular as interações entre os sujeitos. O dialogismo pressupõe essas interações, pois são necessárias ao funcionamento da linguagem e promovem o confronto de ideologias que recaem sobre o texto e determinam sentidos que lhe são possíveis.

A visão crítica sobre os fatos é uma característica que se sobressai no gênero charge. Todo texto tem, na sua constituição, concepções ideológicas que indicam o posicionamento do enunciador em relação a um elemento da realidade. O mesmo ocorre com a charge, mas neste gênero isso acontece de forma bem marcada. Os elementos ideológicos que perpassam a charge são, inevitavelmente, confrontados com as concepções ideológicas dos leitores que, por sua vez, são atreladas a textos complementares que recriam o contexto de enunciação, provocam discussões em sala e oferecem a cada aluno condições para criarem seu discurso de compreensão, sua leitura sobre cada uma das quatro charges propostas.

A seguir, apresentamos as análises das charges produzidas pelo autor da proposta de intervenção para servirem de parâmetro para a análise dos textos produzidos pelos alunos. A partir desse parâmetro, foram observados quais textos apresentaram uma compreensão mais ajustada à charge, o que, definitivamente, não significa dizer que exista apenas essa ou aquela leitura possível, mas que determinadas leituras afastam-se do cerne, negligenciam a ideia principal e privilegiam aspectos periféricos em relação àqueles intencionados pelo autor da charge.

5.1 CHARGE A – MORTE DO ATOR PROTAGONISTA DO PERSONAGEM CHARGE

A charge A aborda a morte do humorista Roberto Bolanos, ator que protagonizou o seriado Chaves. Observa-se a chegada do personagem ao céu, as nuvens representam esse espaço junto à imagem de São Pedro, que, segundo tradição católica, seria o responsável por receber as pessoas no céu.

O personagem Chaves é apresentado com uma fisionomia triste e com asas de anjo. Essa representação do personagem revela a sua tristeza pela morte do ator que lhe dava vida, e as asas de anjo revelam o posicionamento do enunciador, nesse caso, o chargista, que julga ser o personagem um anjo que merece um lugar no céu. Essa visão do chargista é fruto da forma como o personagem foi construído no seriado: um menino pobre, ingênuo e

travesso, que foi protagonista de um seriado que teve como principal marca a leveza das piadas ao abordar o cotidiano de pessoas pobres, moradores de uma vila.

O personagem São Pedro é apresentado com uma feição de espanto e tristeza. No balão que corresponde a sua fala, utiliza-se a famosa frase do personagem Chaves: “*foi sem querer, querendo...*”. Essa frase, sempre proferida pelo personagem, é, dessa vez, enunciada por São Pedro, revelando o desprazer por estar recebendo uma figura que não era, pelo menos naquela ocasião, para estar ali. A ideia de engano se estabelece na charge através da fisionomia apresentada pelo Santo bem como através do descontentamento que transparece no rosto do personagem Chaves.

O espaço criado e posto como destino do personagem Chaves, a forma como os personagens foram caracterizados e a frase proferida por São Pedro apontam o posicionamento do chargista em relação ao fato, revelando seu apreço e lamentando a perda de um dos mais importantes atores mexicanos.

Para que melhor se compreenda essa classificação, faz-se necessário apresentar as razões que nos conduziram a categorizar como satisfatório ou não um discurso de compreensão. A compreensão satisfatória resulta em textos que, de alguma maneira, fazem referência à proposta da charge. O foco para se produzir o discurso de compreensão era a charge, por isso esquecer-se da charge ao produzi-lo significa se afastar do que julgamos pertinente para que o texto fosse considerado resultado de uma compreensão satisfatória. Mesmo tratando do mesmo tema, alguns textos não foram considerados satisfatórios porque se distanciaram da charge, fizeram o discurso de compreensão do fato em si ou do texto que fomentava o conhecimento prévio, desconsiderando completamente a charge proposta, o que inviabiliza a sua classificação como satisfatória ou parcialmente satisfatória.

Os textos que foram classificados como satisfatórios apresentam uma progressão elevada no nível de compreensão. O aluno passa a compreender o texto a partir da mediação docente diferentemente de quando manteve contato com a charge sem mediação. Antes, o aluno disse não ter compreendido ou produziu um discurso equivocado sobre a charge; depois, com mediação docente, o discurso de compreensão passou a existir e aquele que apresentava algum equívoco foi imediatamente detectado pelo aluno e corrigido. Essa transformação aproxima o discurso de compreensão do aluno à leitura considerada como satisfatória, pois, não fica restrito ao fato, mas, a partir dele, concentra-se naquilo que é retratado na charge, acrescentando a isso informações que se alinham ainda mais aos sentidos suscitados na charge.

Pensando na classificação dos discursos de compreensão elaborado pelos alunos como sendo satisfatórias ou não, foi produzido aqui um discurso de compreensão sobre cada charge a fim explicitar, da forma mais ampla possível, aquilo que o aluno deveria se referir ao produzir seu discurso de compreensão. Como dito anteriormente, não significa dizer que exista apenas uma compreensão correta, mas que alguns discursos não podem se afastar das ideias principais apresentadas na charge.

Em alguns discursos de compreensão, produzidos após a mediação docente, aparecem informações antes não mencionadas, demonstrando uma clara interferência daquilo que se captou nos textos fomentadores para o conhecimento prévio bem como das discussões durante mediação do professor. A compreensão que apresentava, outrora, uma perspectiva mais genérica passa a ser específica, pois apresenta elementos como idade, nome do ator, data e local de morte. Essas informações são recursos que, agora, constituem o conhecimento daqueles que produziram tal texto, e isso se observa na diferença, mesmo que mínima, dos seus respectivos discursos de compreensão quando elementos antes não mencionados surgem implementando a análise, tornando-a mais rica.

Isso mostra que o leitor pode crescer em níveis de conhecimentos, os quais estão em constante reformulação. Leitura e produção de textos vão se complementando em um só mecanismo de construção e reconstrução de sentidos. A experiência leitora desenvolve o conhecimento prévio, passível de verificação na produção escrita.

Um enunciador é antes de tudo um leitor, um leitor num sentido amplo, aquele que experiencia, que observa e que lança mão de tudo o que já depreendeu nas suas interações para, se necessário, constituir um discurso de compreensão. Percebe-se um ciclo de desenvolvimento leitor nessa relação entre enunciador e enunciatário, entre aquele que produz o texto e aquele que o lê. O indivíduo, que num determinado momento lê, é aquele que, depois, produz um enunciado. Seguindo esse ciclo, é inevitável o desenvolvimento de diversas competências textuais que orientem o indivíduo a participar de forma ativa nas mais diversas situações discursivas.

Esse desenvolvimento do indivíduo enquanto leitor e produtor de textos está atrelado aos conhecimentos socialmente construídos e, por isso, não pode ser fruto de um conjunto de estratégias fixas, imutáveis, mas dependem da intenção de cada indivíduo e do contexto no qual está inserido. As relações discursivas apresentam elementos suficientes para garantir a complexidade da produção e da leitura de textos que, por sua vez, viabilizam a existência dos mais diversos gêneros textuais que circulam na sociedade.

A ocorrência do evento (morte de Roberto Bolaños) mantém uma estreita aproximação temporal em relação ao momento da pesquisa. O fato tratado na charge, portanto, ocorre no momento em que ela é colocada à disposição dos alunos para que produzam sua análise. Quando analisados os dados sobre a charge A, sem mediação, constatou-se que, dos 18 informantes da pesquisa, 12 apresentaram compreensão satisfatória e 6 insatisfatória. Muitos daqueles que foram considerados satisfatórios apresentavam lacunas que foram preenchidas no segundo momento, com mediação, o que será denominado aqui *como compreensão satisfatória com progressão*.

Na tentativa de se construir sentidos ou apresentar um discurso mais elaborado que o primeiro produzido, é comum os alunos apresentarem mais informações após a leitura com mediação docente. Na charge A, observa-se que, em geral, as explicações dadas pelos alunos tiveram progressão. Dos 18 informantes, 13 apresentaram compreensão satisfatória: 7 com progressão, 6 apresentaram equivalência/similaridade e 5 fizeram uma leitura que não apresentou o mínimo esperado para que pudesse ser considerada uma compreensão ajustada à proposta da charge.

Apresentam-se também, como compreensão satisfatória da charge A, aqueles textos que demonstraram um alto grau de similaridade elaborados antes e depois da mediação. Os alunos que produziram tais textos mantiveram os mesmos elementos na produção de seus discursos de compreensão. Foram 6 casos de similaridade entre os discursos de compreensão que se apresentaram como satisfatórios. Cada informante apresentou em seu discurso o mínimo exigido para ser considerado satisfatório, porém a possibilidade de acrescentar informações que tornasse seu texto mais preciso e com mais substância após a mediação não foi observada por esses alunos. Consideramos que isso deve ser alvo de reflexões em sala, pois os alunos precisam observar as possibilidades que lhes são apresentadas para a construção e reconstrução de um discurso de compreensão.

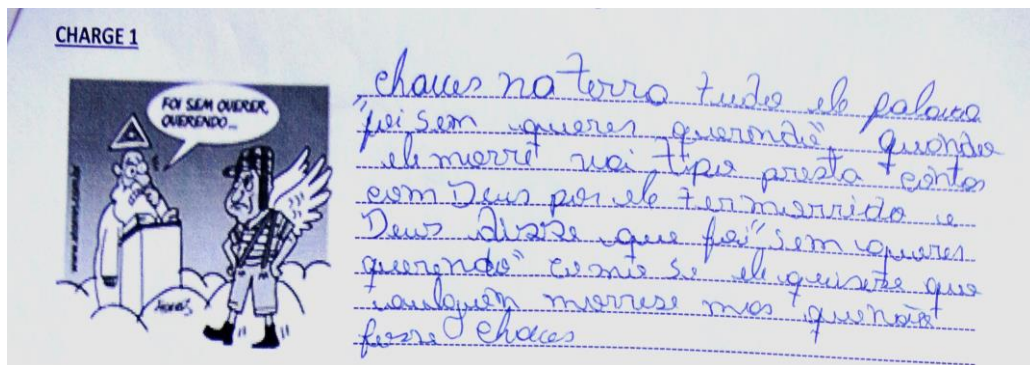
O objetivo da mediação é, portanto, criar uma situação de interação que eleve a compreensão da charge e isso deveria ser constatado através do discurso de compreensão inicial do aluno, antes da mediação do professor. Nesse caso, observamos que, apesar de o discurso de compreensão inicial se apresentar como satisfatório, perdeu-se a oportunidade de se modificar o texto, acrescentando a ele informações que esclarecessem aquilo que estava implícito na charge. Tanto a leitura quanto a produção fazem parte de um processo dinâmico que possibilita ao leitor/enunciador fazerem ajustes que orientam uma leitura e produção textual mais eficientes.

Dos 13 informantes que apresentaram compreensão satisfatória, 7 apresentaram progressão, como foi dito anteriormente, porém percebem-se algumas particularidades. Foram analisados três discursos que têm em comum a progressão, mas, que, apesar dessa característica em comum, apresentam, cada um, uma natureza diferente de progressão.

Algumas análises revelaram uma progressão que denominamos *total*, que se refere àquelas análises que, no primeiro momento, não foram elaboradas e, no segundo momento, chegaram ao nível satisfatório, demonstrando um avanço elevado na construção dos sentidos; e outras revelaram progressão *parcial*, ou seja, apresentaram algum tipo de avanço na análise produzida, acrescentando informações importantes ou corrigindo equívocos da primeira produção. Observe os discursos de compreensão de dois informantes que apresentaram progressão em relação à compreensão da charge.

INFORMANTE 1: acréscimo de informações ao discurso de compreensão

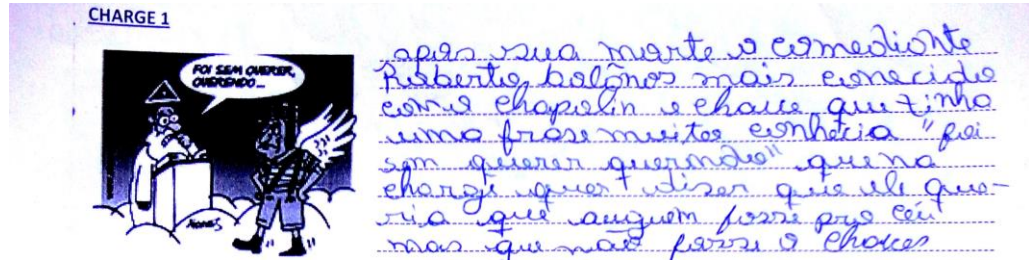
Sem mediação



1. Texto de compreensão – charge A – informante 1 – sem mediação

O aluno inicia seu discurso de compreensão citando o personagem Chaves. O informante se refere ao personagem durante participação no seriado de televisão. Isso confirma o reconhecimento do protagonista do seriado que recebe mesmo nome e, além disso, reconhece o famoso bordão “foi sem querer, querendo...” como sendo usado constantemente pelo personagem, mas o informante percebe que a frase é, dessa vez, proferida por “Deus”. O aluno, provavelmente, não tem, no seu rol de conhecimentos, a informação de que São Pedro, segundo a tradição católica, é o santo que guarda as chaves do céu e torna-se responsável por receber aqueles que lá chegam.

Observe a seguir o discurso de compreensão do mesmo informante sobre a charge após a realização da mediação docente.



2. Texto de compreensão – charge A – informante 1 – com mediação

O aluno inicia seu texto focalizando a morte, não mais o bordão famoso do personagem Chaves. Pode-se dizer que a percepção do que seria a ideia principal é alcançada pelo aluno nos dois discursos de compreensão produzidos, neste, porém, percebe-se uma saliência maior em torno da identificação temporal (“*após sua morte*”) e de sua identificação espacial (“*ele queria que alguém fosse pro céu mas que não fosse o Chaves*”).

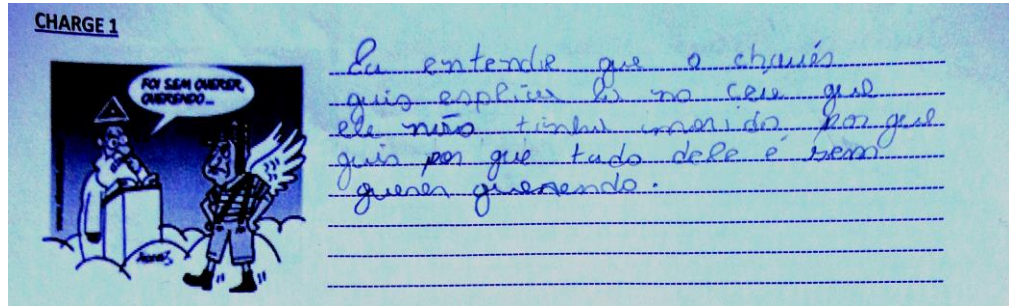
Além disso, algumas informações complementam a compreensão da charge, como a inserção do nome do ator que protagonizava o seriado e o nome de outro personagem famoso de Roberto Bolaños, o Chapolin, também inserido pelo aluno. Só depois disso faz menção ao bordão que, na situação retratada na charge, é proferido por São Pedro. O santo não é identificado pelo informante, por isso vincula a famosa frase ao que simplesmente denomina “*ele*”, sem nomeá-lo, mas deixando claro que a referência não é Chaves, sendo assim a figura do santo.

Há progressão na leitura da charge, o discurso de compreensão aumenta o seu grau de especificidade ao acrescentar informações pertinentes ao evento retratado, o que indica a assimilação das informações novas disponíveis nos textos complementares e a associação às ideias desenvolvidas e dispostas na charge. Daí decorre a progressão, daquilo que o informante já sabe, do seu conhecimento prévio para o novo, aquilo que o auxilia a produzir um discurso de compreensão mais detalhado e mais próximo ao que foi intencionado pelo enunciador.

Observemos, a seguir, outro tipo de progressão que ocorre nos discursos de compreensão.

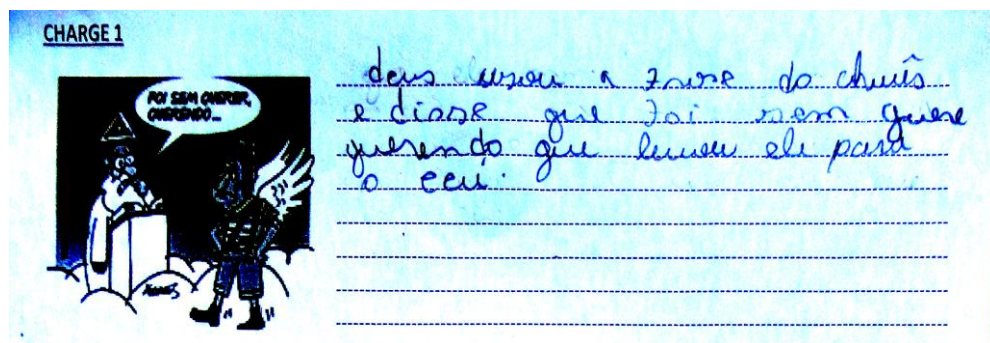
INFORMANTE 2: correção de informações do discurso de compreensão

Sem mediação



3. Texto de compreensão – charge A – informante 2 – sem mediação

Com mediação



4. Texto de compreensão – charge A – informante 2 – com mediação

Nos textos produzidos acima, é perceptível que o informante exibe algum conhecimento prévio acerca do personagem ao construir seu discurso de compreensão, utilizando termos como “*tudo dele é sem querer querendo*” ou, no segundo texto, “*usou a frase do Chaves*”. Esses termos são indicativos de que a frase mencionada carrega uma carga semântica muito particular, mantendo uma relação de correspondência exclusiva com o personagem, citado antes e depois da mediação, o que demonstra a familiaridade do leitor com o uso da expressão atrelado ao reconhecimento do seu enunciador. A frase perpassa a construção da charge no que se refere à sua tessitura, assumindo um novo enunciador. O chargista acomoda a frase do Chaves ao produzir a charge e, de forma explícita, trabalha a relação intertextual na produção do texto. A partir daí, espera-se que o leitor apreenda essa relação para que possa construir os sentidos autorizados pelo texto.

A identificação do bordão apresentado no seriado revela o quanto a língua não existe por ela mesma, mas é influenciada por elementos vários que a tornam complexa e em constante conexão com o que ocorre no mundo. Nesse caso, devido à forte influência da televisão na cultura brasileira, estamos diante de uma expressão linguística transmitida por anos para algumas gerações de telespectadores que, muitas vezes, incorporam-na ao seu

cotidiano e imediatamente associam a expressão ao personagem, revelando como a língua se insere num contexto histórico-social, que é imprescindível na revelação dos sentidos que uma utilização linguística dessas pode apresentar conforme a intenção daquele que a utiliza.

O informante, no primeiro texto, produzido sem mediação docente, aponta a expressão que aparece na charge como sendo proferida pelo personagem Chaves. Percebe-se que apenas o conhecimento prévio não garante a compreensão de um texto, pois, conforme dito acima, embora o aluno reconheça e relacione o bordão ao personagem, não é a ele a que se refere essa expressão na charge. Sendo assim, o conhecimento prévio utilizado de forma automática pode conduzir o leitor a uma compreensão equivocada do texto, estabelecendo referências im procedentes entre fala e personagens como foi o caso desse discurso de compreensão.

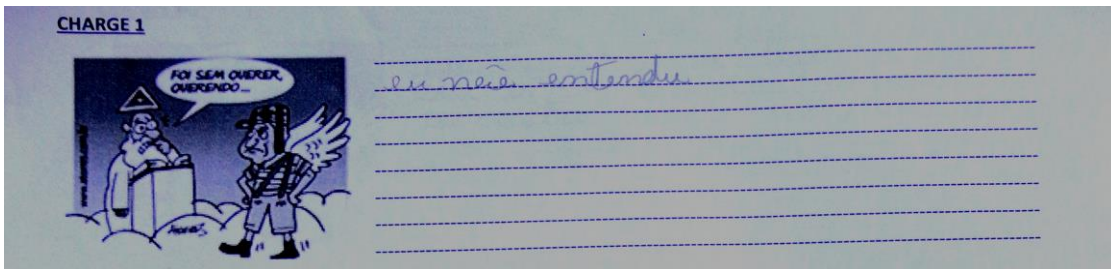
O conhecimento prévio não pode ser utilizado de forma displicente ou inconsciente, mas deve ser usado respeitando-se o contexto em que se insere, reconhecendo a sua função naquele enunciado. Isso ocorre no segundo discurso de compreensão, com mediação docente, quando o informante percebe que a expressão sempre atribuída ao Chaves é, naquele enunciado, utilizada por um outro enunciador, quebrando expectativas e exigindo do leitor o uso consciente do seu conhecimento prévio.

Alguns informantes que não produziram discursos de compreensão alegaram não ter entendido a charge. Num segundo momento, com mediação, os mesmos informantes produziram os discursos de compreensão, o que representa um avanço satisfatório mediante os níveis diferentes de conhecimento exibidos pelo informante. Essa trajetória leitora reflete uma construção sociocognitiva, uma capacidade de construção de sentidos diante do mesmo texto.

Com o objetivo de esclarecer, tomamos por exemplo o que foi dito pelo informante 10 nos dois momentos em que lhe foi proposta a produção de um discurso de compreensão acerca das charges. A participação do leitor como coenunciador foi satisfatória no segundo momento, pois, somente após a ativação ou (re)ativação do conhecimento prévio ele foi capaz de construir a coerência proposta pela charge. Sobre isso, Cavalcante (2014) esclarece que o coenunciador participa ativamente na construção da coerência a partir dos conhecimentos adquiridos por meio das experiências e das informações que recebemos e armazenamos na memória.

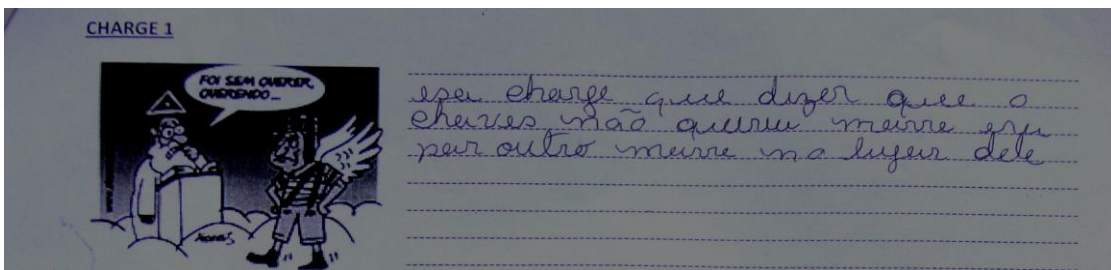
Observemos a seguir como o informante 10 apresenta todos esses fatores em seu discurso de compreensão.

INFORMANTE 10: produção do discurso de compreensão
Sem mediação



5. Texto de compreensão – charge A – informante 10 – sem mediação

Com mediação



6. Texto de compreensão – charge A – informante 10 – com mediação

O informante 10 não produz discurso de compreensão da charge, afirmando não ter compreendido. Essa postura não pode ser vista com naturalidade, principalmente num ambiente escolar. É preciso que o professor investigue e sugira caminhos a serem seguidos pelo aluno para que progressivamente se torne um leitor autônomo.

No segundo momento, com mediação, o mesmo informante apresenta certa deficiência no que diz respeito ao nível de informatividade que poderia ter agregado ao seu discurso, utilizando-se dos meios (textos complementares, vídeos e discussões em sala) que foram disponibilizados para isso. Apesar disso, a comparação entre a ausência de compreensão do primeiro momento e o discurso construído posteriormente, é possível perceber o avanço do aluno enquanto leitor.

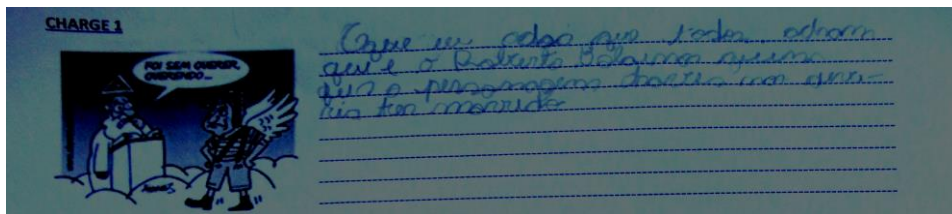
O informante conclui que o personagem não queria ter morrido, ou seja, aquele espaço onde se encontra provoca nele insatisfação. Esse entendimento é gerado através da expressão facial do Chaves retratada na charge. A imagem, portanto, se constitui como a base para sua compreensão. No entanto, a expressão “era pra outro morrer no lugar dele” nos faz pensar na linguagem verbal, na frase proferida por São Pedro e, ao mesmo tempo, pode se constituir como um enunciado seu.

Esse caso é importante para ilustrar o quanto o aluno avançou e o quanto o professor precisa estar atento não só para exigir uma compreensão que considere satisfatória, mas que considere o seu progresso. Essa postura motiva o aluno enquanto leitor a procurar estratégias que lhe permitam alcançar gradualmente a eficiência na leitura.

Os seis discursos de compreensão que apresentaram leituras similares/equivalentes também apresentam algumas especificidades. A seguir, foram analisados alguns discursos de compreensão, explicitando a sua particularidade.

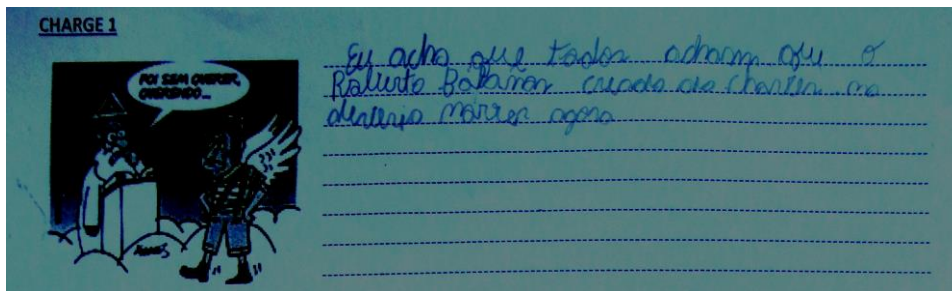
INFORMANTE 4: discurso sem acréscimo de informações significativas

Sem mediação



7. Texto de compreensão – charge A – informante 4 – sem mediação

Com mediação



8. Texto de compreensão – charge A – informante 4 – com mediação

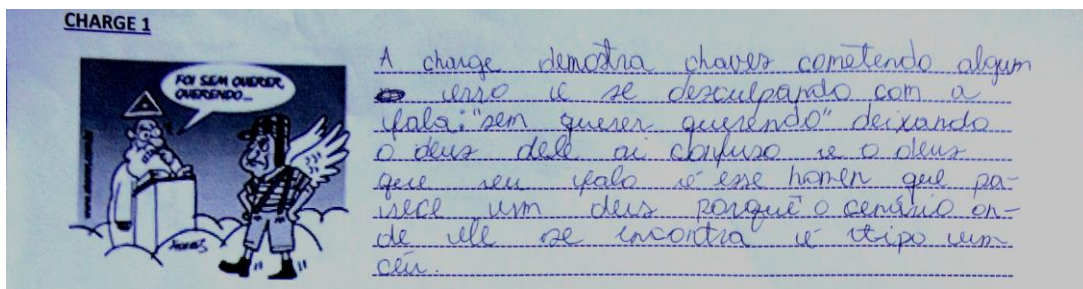
O discurso de compreensão continuou praticamente da mesma forma nos dois momentos de produção: antes da mediação docente e após. O informante diz no primeiro discurso que Roberto Bolanos “*não deveria ter morrido*” enquanto no segundo que “*não deveria morrer agora*”, ou seja, a mudança se apresenta apenas por uma marcação temporal. De todo modo, a ideia principal é preservada e dialoga com o que o chargista imprime em seu texto.

A seguir, percebe-se que o informante 9 identifica os personagens assim como o espaço onde ocorre a situação retratada, porém atribui o bordão ao personagem Chaves, não

percebendo que o uso da famosa frase de Chaves é feito por São Pedro. Tanto no discurso de compreensão antes da mediação quanto no discurso realizado após a mediação o equívoco aparece, essa característica é o que particulariza esses textos que pertencem à categoria de discursos similares, ou seja, apresentam praticamente mesmo conteúdo e mesmo equívoco.

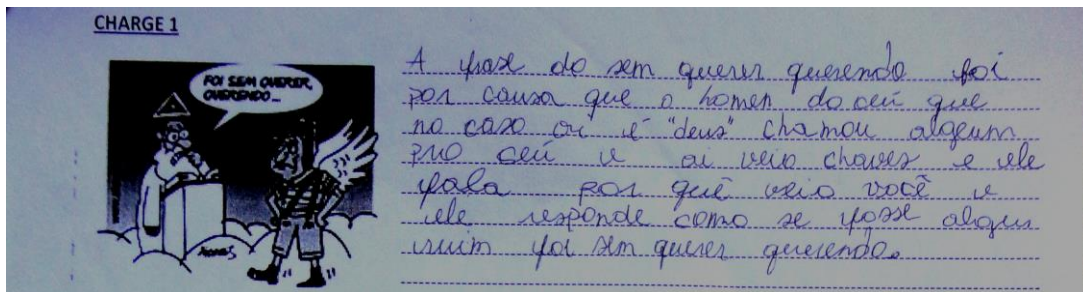
INFORMANTE 9: discurso com permanência de equívoco

Sem mediação



9. Texto de compreensão – charge A – informante 9 – sem mediação

Com mediação

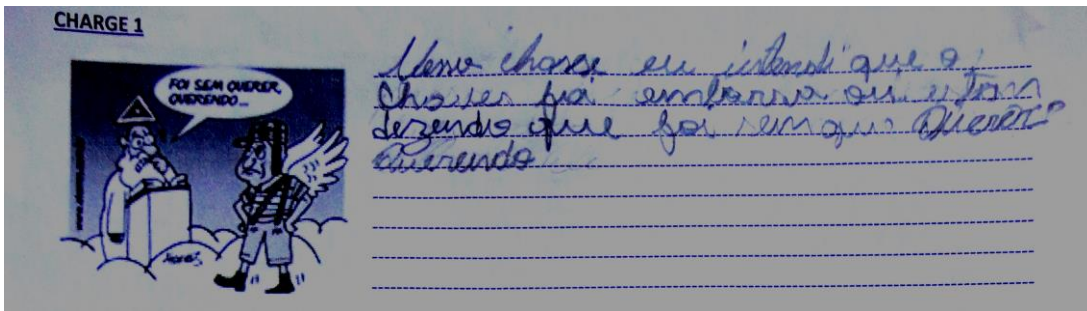


10. Texto de compreensão – charge A – informante 9 – com mediação

Os cinco informantes que produziram discursos de compreensão nos quais entendemos não haver compreensão ajustada à proposta da charge não apresentam informações pertinentes em relação ao que foi proposto e reproduzem trechos dos textos que foram utilizados para fomentar o conhecimento prévio como se estivesse, dessa forma, construindo os sentidos da charge. Cada um também apresenta algumas características peculiares em relação à transição do discurso realizado sem mediação e o outro com mediação. Observemos como isso acontece.

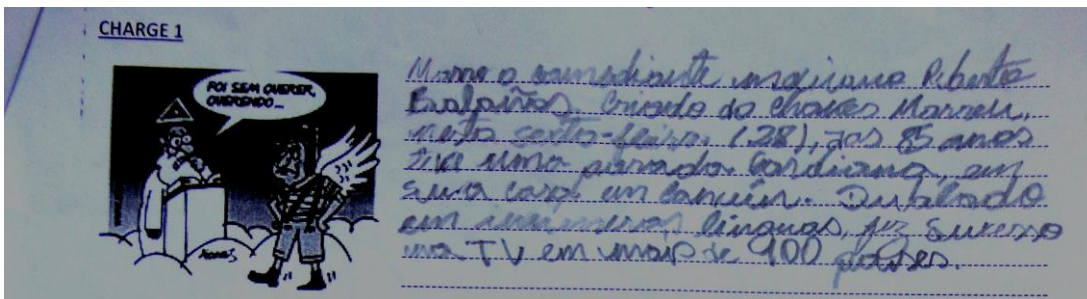
INFORMANTE 6: Distanciamento do gênero charge e informação imprecisa e equivocada

Sem mediação



11. Texto de compreensão – charge A – informante 6 – sem mediação

Com mediação



12. Texto de compreensão – charge A – informante 6 – com mediação

Assim como esse discurso de compreensão, outros discursos que se enquadram nessa categoria apresentam características semelhantes. A imprecisão dos discursos revela uma compreensão dos alunos que não está adequada ao que se espera como uma compreensão razoável. Além disso, esses discursos focalizam o texto complementar e se distanciam da charge.

5.2 CHARGE B – JUSTIN BIEBER É PRESO

A charge B faz referência à prisão do cantor norte-americano Justin Bieber. O astro *pop* é conhecido não só pelo sucesso de suas canções, mas também por estar envolvido em confusões, desordens, em várias ações de descumprimento das leis. A charge selecionada brinca com o momento em que o artista estaria sendo detido e fichado pela polícia americana, pois sua preocupação é com a impossibilidade de “fazer um *selfie*” ao ser preso.

O ambiente policial, na charge, é caracterizado pela figura do policial, uma máquina fotográfica e um fundo branco, indicando o espaço onde ocorre o evento: uma

delegacia. Antes de apresentar esses elementos, são apresentadas duas fotografias do artista em ângulos diferentes: uma, de frente; e a outra, de perfil. Esse tipo de fotografia é um procedimento padrão adotado pela polícia para a identificação de qualquer indivíduo detido.

O fato que provoca surpresa é o descontentamento de Justin Bieber por não poder tirar uma *selfie*, autorretrato que faz muito sucesso, principalmente, entre os jovens. O espaço determina as ações dos indivíduos, que, por sua vez, determinam aquilo que é dito, proferido. Definitivamente aquilo que é dito pelo cantor não é autorizado pela cena discursiva. O seu descontentamento revela a inconsequência de um adolescente que não percebe a gravidade dos atos cometidos, o que gera atos e discursos que são incoerentes à cena discursiva.

É interessante ressaltar que, mesmo descontente, o cantor, ao ser fotografado pelo policial, demonstra uma aparente tranquilidade, chegando, inclusive, a sorrir para a câmera. A aparente tranquilidade registrada na fotografia, mesmo que por um motivo pífio e incoerente à situação, é imediatamente interrompida após o registro. Esse comportamento indica a importância da imagem para o artista, que, apesar de tudo, tenta exibir placidez e beleza diante das câmeras.

Observar a incongruência do discurso do cantor à cena discursiva representada na charge é essencial para compreender a intenção do chargista. Os elementos representados e o enunciado atribuído ao cantor indicam a intenção do chargista e revelam a sua reprovação ao comportamento de Justin Bieber. Espera-se que o leitor, independentemente de sua opinião sobre o fato, consiga depreender os sentidos do texto, identificando, inclusive, o posicionamento assumido pelo chargista.

Essa charge apresenta um eixo temático próximo do universo do aluno por tratar de um artista que direciona suas canções ao público jovem e por ser, mundialmente, reconhecido por esse público. Apesar de o evento estar distante temporalmente do momento em que utilizamos a charge em sala de aula, esperou-se que não apresentasse grandes dificuldades para a compreensão dessa charge, uma vez que há familiaridade com a temática abordada.

Quando analisados os discursos de compreensão de nossos informantes sobre a charge B, sem mediação, constatou-se que, dos 18 informantes considerados para a pesquisa, 12 apresentaram compreensão satisfatória e 6 insatisfatória. Esses números são os mesmos observados em relação à charge A. O fato de não estar sendo focalizado pela mídia, portanto, parece não ter interferido na compreensão da charge B, o que torna o fato de a temática estar mais próxima do público a que se destina um fator mais importante quando a leitura ocorre sem mediação. É importante ressaltar que, assim como na charge A, também muitos daqueles

discursos que foram considerados satisfatórios apresentaram progressão quando houve mediação docente.

Os números concernentes aos resultados do discurso de compreensão da charge B após a mediação docente também coincidem com aqueles apresentados na charge A. Na charge B, observa-se que as explicações dadas pelos alunos tiveram progressão mais acentuada no nível satisfatório. Dos 18 informantes, 13 apresentaram compreensão satisfatória, mesmo resultado apresentado pela compreensão da charge A. A diferença surge quando se avalia a progressão que ocorre no nível satisfatório: 9 apresentaram progressão, 4 apresentaram equivalência/similaridade e 5 fizeram uma leitura que não apresentou o mínimo esperado para que pudesse ser considerada uma compreensão ajustada à proposta da charge.

De imediato, pensa-se que a progressão foi muito pequena já que, sem mediação, foram 12 discursos satisfatórios e, com mediação, 13. Para que não haja uma interpretação equivocada desses números, é preciso se esclarecer que um grande número de discursos de compreensão sem mediação considerado como satisfatório torna a elevação mais difícil. É importante, também, se atentar para a quantidade de discursos de compreensão que estavam no nível satisfatório e que, na segunda etapa, apresentaram uma acentuada progressão, ou seja, melhoraram a sua compreensão em relação às charges e legitimaram, de vez, a sua posição no nível satisfatório.

A seguir, observa-se um exemplo que representa o acréscimo de informações ao discurso de compreensão da charge B.

INFORMANTE 5: acréscimo de informações ao discurso de compreensão

Sem mediação



13. Texto de compreensão – charge B – informante 5 – sem mediação

O informante 5 se concentra apenas na informação explícita: o fato de Justin Bieber – que não foi nomeado – querer tirar uma *selfie*. O leitor proficiente deve perceber

todos os elementos que constituem o texto e relacioná-los para que possa depreender também as informações implícitas. A frase proferida por Bieber, mais do que a própria vontade de fazer uma *selfie*, revela um comportamento de um jovem cantor que não percebe a gravidade de suas ações. Isso se constitui como informação implícita que deveria ser acessada pelo aluno.

Outro ponto importante é a percepção das circunstâncias contextuais onde se passa o evento. O leitor de charges precisa observar o ambiente onde se desenvolvem as ações, pois, muitas vezes, o espaço é caracterizado pelo chargista de tal forma que as informações que dali podem ser depreendidas se tornam muito importantes para a compreensão do texto. O elemento contextual norteia o texto. No caso dessa charge, percebe-se que o contexto de produção da fala do cantor não autoriza a ação desejada por ele, ao mesmo tempo que autoriza a ação do policial em inibir tal comportamento e agir conforme o que estabelece o procedimento policial.

Com mediação



14. Texto de compreensão – charge B – informante 5 – com mediação

No discurso com mediação, aumenta-se a informatividade do texto ao nomear o artista, antes indicado, apenas, através do pronome pessoal *ele*. Além disso, menciona-se a prisão de Justin Bieber, ou seja, o aluno faz uma leitura mais ampla, que envolve elementos que superam o que foi focado no discurso antes da mediação. A identificação do artista e a percepção da situação retratada representam progressão dentro do nível satisfatório de leitura.

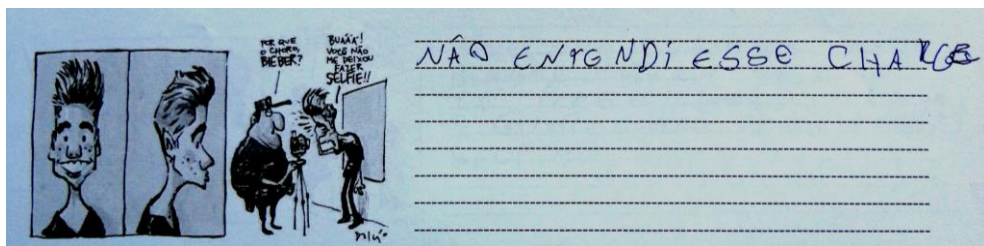
Diferentemente do que ocorreu na análise da charge A, a charge B não apresentou as categorias *correção de informações do discurso de compreensão* e *discurso com permanência de equívoco*. Em geral, foram acrescentadas informações à análise como

explicitado acima ou produzidas análises, diferentemente do que havia acontecido no momento sem mediação em que o aluno deixava em branco o espaço destinado para tal.

A seguir, observe-se a análise produzida pelo informante 14, que apresentou um significativo avanço na compreensão da charge ao sair do nível insatisfatório para o satisfatório.

INFORMANTE 14: produção do discurso de compreensão.

Sem mediação



15. Texto de compreensão – charge B – informante 14 – sem mediação

Com mediação



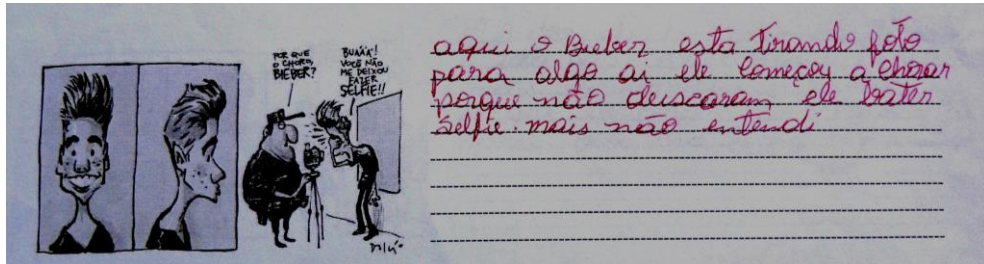
16. Texto de compreensão – charge B – informante 14 – com mediação

A análise aponta elementos que estão no âmbito do fato em si, como o nome do cantor e a sua prisão. Além disso, faz referência a um aspecto que não está explícito na charge, mas que é muito importante para ilustrar o comportamento inconsequente do cantor. Na análise, o informante revela que o artista chora por um motivo insignificante para ser levado em consideração (a impossibilidade de fazer uma *selfie*). Antes disso, deixa claro que o motivo que justificaria o choro de Justin Bieber seria a sua prisão. Ao indicar qual seria a atitude que deveria ser adotada pelo cantor, o informante se posiciona sobre a ação retratada na charge, reprovando tal comportamento e revelando sua visão crítica sobre o fato.

Alguns informantes não evidenciaram progressão, pois elaboraram discursos de compreensão que apresentaram um grau de similaridade elevado nas duas etapas – com e sem mediação docente – como se pode perceber a seguir no discurso do informante 18.

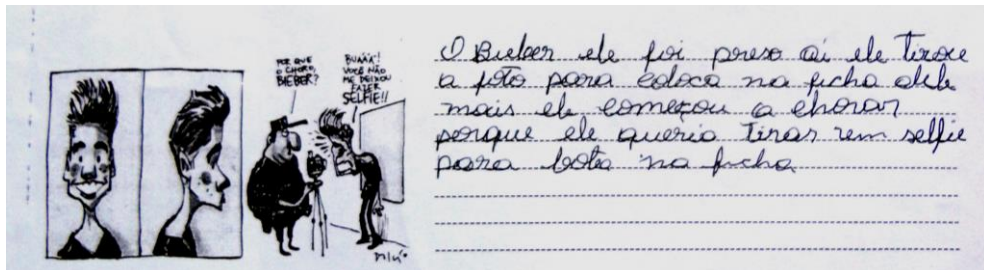
INFORMANTE 18: Sem acréscimo de informações significativas

Sem mediação



17. Texto de compreensão – charge B – informante 18 – sem mediação

Com mediação



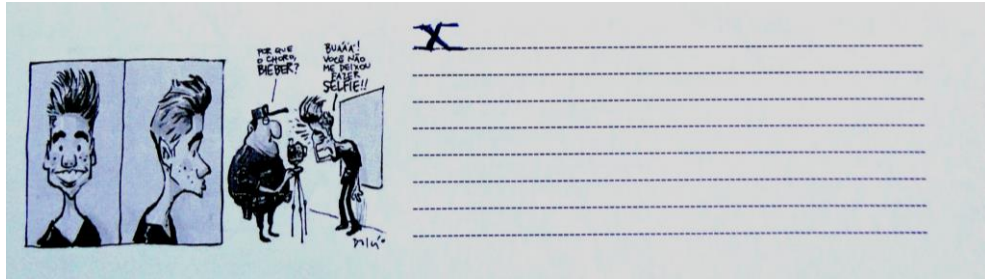
18. Texto de compreensão – charge B – informante 18 – com mediação

Nas duas análises, o informante diz que o cantor gostaria de tirar uma *selfie*. Da mesma forma, o aluno faz referência ao choro como consequência da proibição. Não houve mudanças significativas no que concerne à informatividade. O aluno perde a oportunidade de incrementar seu texto, associando informações obtidas através dos textos complementares, explicitando o viés argumentativo sobre o qual se debruça o chargista e até mesmo incluindo o seu ponto de vista sobre o fato retratado na charge.

As análises apresentadas a seguir se enquadram no nível insatisfatório, pois não exibem o mínimo de referência à charge, não apresentam informações que contribuam para a construção da análise e ainda apresentam informação equivocada que se distancia do fato retratado.

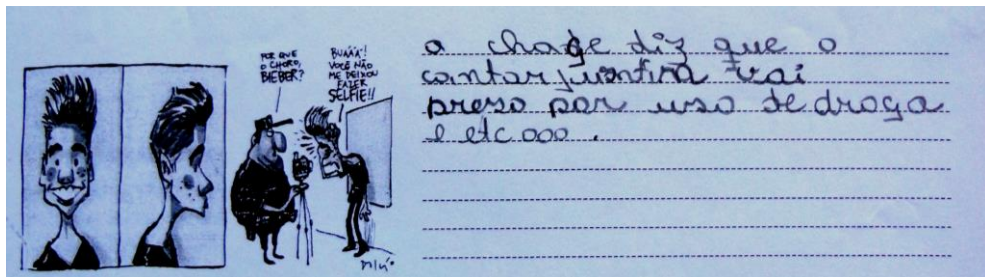
INFORMANTE 12: Distanciamento do gênero charge e informação imprecisa e equivocada

Sem mediação



19. Texto de compreensão – charge B – informante 12 – sem mediação

Com mediação



20. Texto de compreensão – charge B – informante 12 – com mediação

Nas duas análises produzidas, não há uma compreensão ajustada da charge. A primeira pela ausência de discurso, o aluno não responde, deixa em branco o espaço destinado à sua análise. A segunda extrapola aquilo que pode ser dito a partir da charge. O aluno diz que Bieber foi preso por uso de drogas e que isso está retratado na charge. Eis o motivo pelo qual a análise do informante foi considerada como insatisfatória.

A observação das análises indica ao professor como se encontra o nível de compreensão do aluno. Isso, portanto, gera uma avaliação do trabalho desenvolvido em sala, o que possibilita realizar os ajustes necessários para auxiliar os alunos que não evidenciaram a eficiência esperada na leitura proposta.

Quanto à abordagem desta charge em sala, destaca-se que, para além da eficiência na leitura, o professor deve trabalhar, junto aos alunos, a atitude do artista nela retratado e provocar discussões a esse respeito. A discussão de valores é uma sugestão dos PCN na parte denominada temas transversais e promove reflexões sobre o comportamento desejável para uma boa convivência na família, na escola e em sociedade. Essa charge pode suscitar uma série de falas que devem ser discutidas e, inclusive, se for o caso, combatidas. Mais do que isso, pode revelar o que pensam os adolescentes sobre temas como bebidas alcólicas, drogas ilícitas, violência no trânsito enfim pode gerar várias informações que podem, inclusive, orientar as ações que a escola pode desenvolver interdisciplinarmente.

5.3 CHARGE C – A PRESIDENTE DILMA E A DISTRIBUIÇÃO DE CARGOS

A charge C aborda a relação política entre a presidente Dilma e o PMDB. A troca de vantagens, nesse caso, cargos políticos, por apoio é o que focaliza esta charge.

Essa charge apresenta um eixo temático distante do universo da maioria dos alunos da faixa etária do Ensino Fundamental, pois aborda um tema que envolve política, enfocando as relações de poder que são estabelecidas entre o governo e os partidos políticos. O assunto se distancia do interesse geral dos jovens, apesar de ser assunto privilegiado pela mídia no momento em que essa pesquisa foi realizada.

O texto revela a Presidente Dilma conduzindo as negociações com o PMDB de uma maneira aparentemente amistosa. Dilma é apresentada com um osso relativamente grande na mão esquerda com a inscrição: cargos. Enquanto isso, quatro cachorros pulam para tentar pegar o osso, cada animal apresenta uma letra, formando a sigla PMDB, partido aliado do governo, mas que reconhecidamente vincula esse apoio à possibilidade de integrar-se as forças políticas do país através de cargos.

O chargista apresenta o PMDB por meio de cães, os quais mantêm, de certa forma, uma relação de dependência em relação ao chefe do poder executivo. Os membros do partido anseiam por um cargo no governo e dependem de Dilma para conseguir isso. A mesma charge também pode ser compreendida como o esforço da presidenta em estabelecer uma boa relação em troca de apoio político. Nesse último caso, a aspiração dos cães por cargos revela uma relação de poder em que o PMDB pressiona a presidenta a conceder os cargos pretendidos sob pena de ela não ter o apoio necessário para governar.

É fundamental que os alunos percebam essa relação entre o governo e o PMDB. Independentemente da posição assumida por cada instância política representada na charge, se de maior ou menor poder político, se de superioridade ou inferioridade da presidenta ou do partido nessa relação, o mais importante é perceber as relações que caracterizam a cena política do país. A partir disso, o aluno pode imprimir a sua compreensão, expressando o seu ponto de vista sobre o modo de o chargista ler a cena política.

Quando analisados os discursos de compreensão produzidos pelos alunos acerca da charge C, sem mediação, constatou-se que, dos 18 informantes considerados para a pesquisa, 6 apresentaram compreensão satisfatória e 12 insatisfatória. Esses números diferem completamente dos apresentados pelas charges A e B. Esses resultados fortalecem o que se pensou em relação ao *continuum* de complexidade das charges e legitimam a presença da charge C no bloco 2, aquele que se aproxima do nível de maior complexidade.

Os números concernentes aos resultados do discurso de compreensão da charge C após a mediação docente apresentam uma progressão relativamente acentuada. Após a mediação docente, dos 18 informantes, 13 apresentaram compreensão satisfatória, aumento de mais de 100% em relação ao resultado sem mediação. Percentual similar foi alcançado na redução dos discursos de compreensão considerados como insatisfatórios que passaram de 12, sem mediação, para 5, com mediação. Analisando-se os 13 discursos que são considerados satisfatórios, 10 tiveram progressão quanto ao discurso de compreensão anterior e 3 apresentaram equivalência/similaridade.

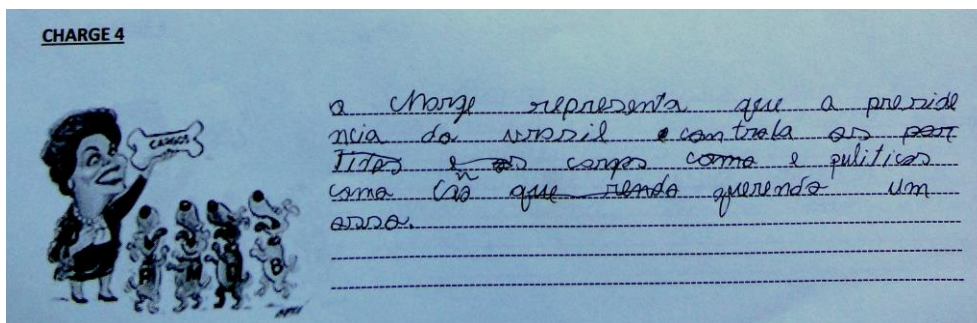
O avanço na eficiência da leitura da charge C indica que a participação do professor na condução de um processo de leitura é muito importante. Apresentar possibilidades que explicitem o contexto de produção do texto em análise e incentivar os alunos a traçarem estratégias a partir das informações que constituem ou que possam vir a constituir seu conhecimento prévio é fundamental para o desenvolvimento da leitura.

A observação das análises a seguir revela como ocorre a elevação na construção dos sentidos do texto. É importante que se observe o caminho percorrido pelo leitor, considerando seus avanços, a equivalência em relação à produção de suas análises e os seus equívocos ou incapacidade de produção. Enfim, estar ciente desse caminho é essencial para desenvolver estratégias que melhorem a compreensão leitora dos alunos.

Em sua análise, o informante 7 apresenta avanço quanto ao nível de informatividade. Os elementos citados na análise sem mediação são depois determinados, ou seja, informações que apresentavam características mais genéricas agora são particularizadas.

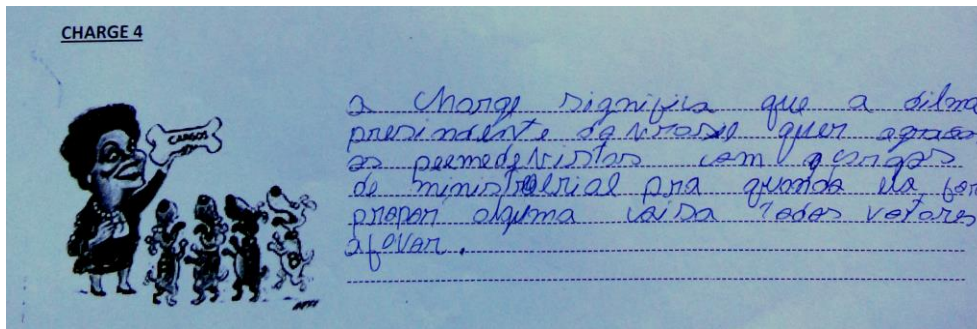
INFORMANTE 7: acréscimo de informações ao discurso de compreensão

Sem mediação



21. Texto de compreensão – charge C – informante 7 – sem mediação

Com mediação



22. Texto de compreensão – charge C – informante 7 – com mediação

O informante cita a “presidente do Brasil” e os “políticos como cão querendo um osso” sem determiná-los, sem identificá-los. No segundo momento, com mediação, o aluno, mais uma vez, coloca o sintagma “presidente do Brasil”, mas agora como apostrofo do nome próprio Dilma, o que representa a associação daquilo que já tinha dito com o que foi apreendido após a experiência leitora adquirida por meio dos textos complementares e das interações com os outros alunos promovidas pelo professor. Além disso, identifica com quem a presidente estabelece relação, dessa vez, substituindo o termo “políticos” por “peemedebistas”.

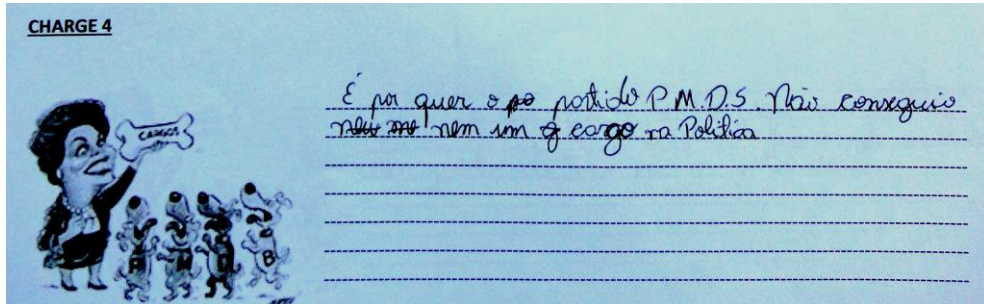
Fica claro, portanto, que o aluno apreendeu informações que ampliaram sua leitura em relação à charge. O conhecimento adquirido, de fato, se acoplou ao rol de conhecimentos que ele já tinha, viabilizando a construção de uma nova relação com a charge, aumentando as possibilidades na construção dos sentidos.

Aquilo que o informante compreende sobre a relação estabelecida entre o governo e o partido político também se modifica. Na primeira análise, o informante apresenta Dilma como aquela que tem o poder, aquela que manda, o que de certa forma, é verdadeiro. Na segunda análise, porém, o informante observa que a relação de poder não é tão óbvia assim, mas está pautada pela negociação, por isso menciona a troca de cargos por apoio político.

A análise produzida pelo informante 5 ilustra aquelas que apresentaram algum equívoco num primeiro momento, os quais foram corrigidos posteriormente, como pode ser observado a seguir.

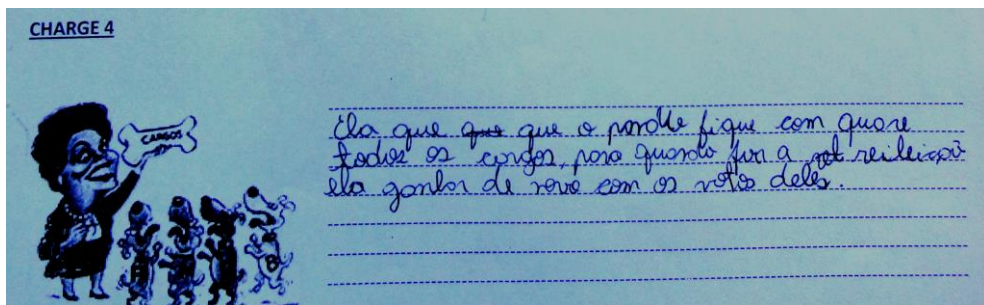
INFORMANTE 5: correção de informações do discurso de compreensão

Sem mediação



23. Texto de compreensão – charge C – informante 5 – sem mediação

Com mediação



24. Texto de compreensão – charge C – informante 5 – com mediação

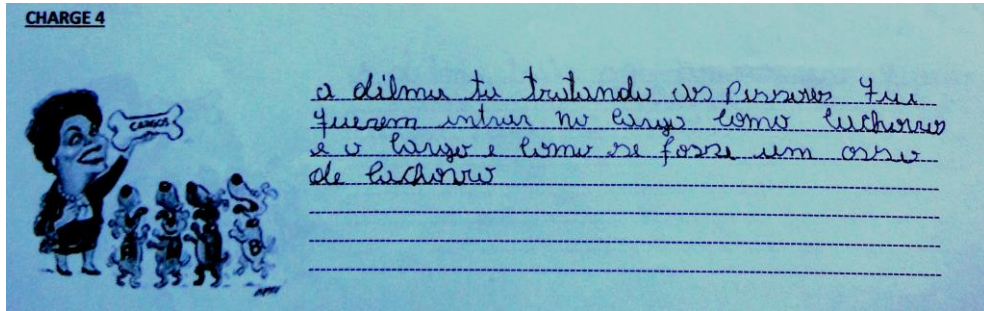
Apesar de reconhecer o partido, ou seja, perceber a sigla PMDB, o informante se equivoca ao afirmar que o partido não conseguiu nenhum cargo. Essa afirmação é totalmente modificada na sua segunda análise. O aluno observa a influência do PMDB em relação aos cargos oferecidos pelo governo e, assim como o informante 7, consegue perceber a relação que se estabelece entre o partido e o governo.

Sobre a charge C, nenhum informante deixou de produzir análise. Esse fato é curioso, uma vez que trata de um tema que julgamos ser distante do universo do aluno e, ao mesmo tempo, indica que, somente através da variedade de temas propostos aos alunos, podemos observar a percepção que eles têm do mundo.

Em relação à classificação da similaridade/equivalência, seguem as análises produzidas pelo informante 3 nos dois momentos da pesquisa.

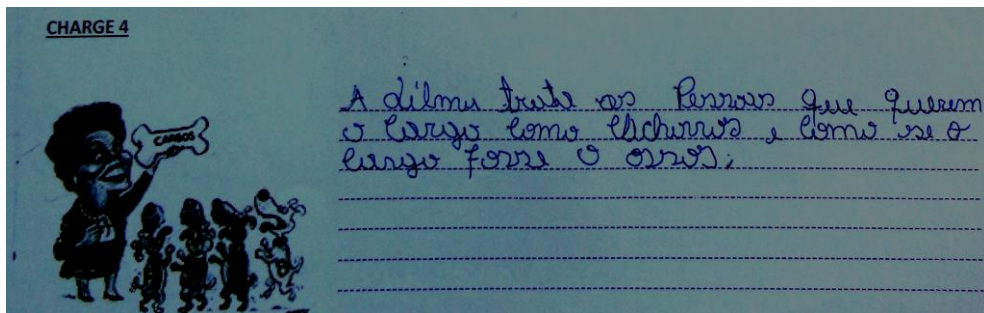
INFORMANTE 3: discurso sem acréscimo de informações

Sem mediação



25. Texto de compreensão – charge C – informante 3 – sem mediação

Com mediação



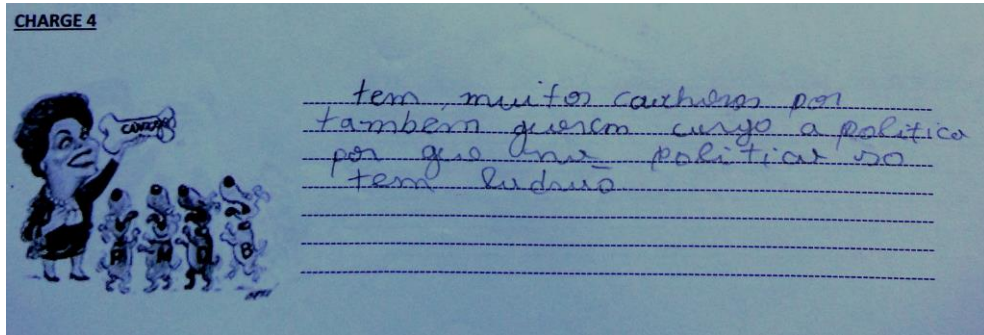
26. Texto de compreensão – charge C – informante 3 – com mediação

As duas análises apresentam variações em relação à construção sintática, porém a essência daquilo que foi compreendido se mantém. Não há, portanto, um aperfeiçoamento do seu discurso de compreensão, o aluno não se utiliza das informações que lhes foram disponibilizadas, conseqüentemente impossibilita a progressão que o seu texto podia apresentar.

A possibilidade de retificar algumas informações apresentadas nas suas análises não foi observada por alguns alunos. O informante 2 apresentou o mesmo equívoco nas duas análises como podemos perceber as seguir.

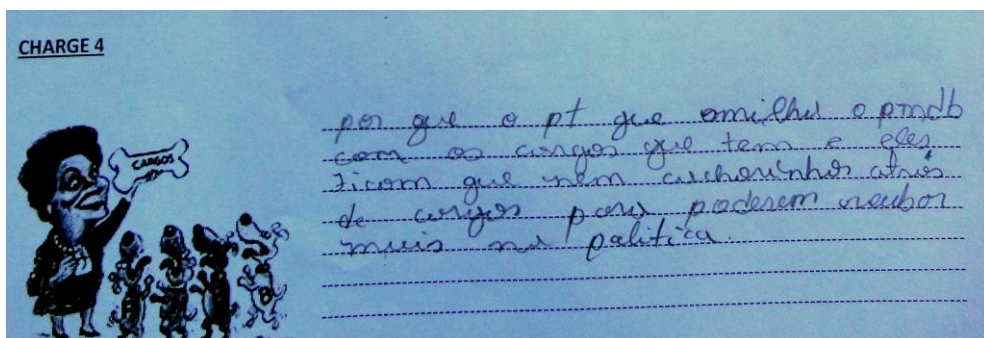
INFORMANTE 2: discurso com permanência de equívoco

Sem mediação



27. Texto de compreensão – charge C – informante 2 – sem mediação

Com mediação



28. Texto de compreensão – charge C – informante 2 – com mediação

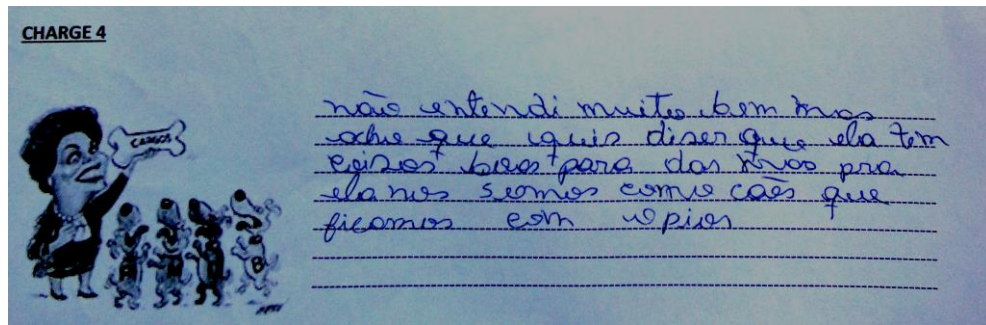
É importante destacar que, nesse caso, a vinculação do “roubar” aos políticos tem um caráter generalizante nas duas análises e não mantém com a charge uma interrelação de compreensão. A relação entre as ideias também dificulta a construção da coerência nos dois textos, principalmente no primeiro.

Na segunda análise, observamos um certo avanço na compreensão da charge, o aluno identifica os partidos políticos e a função que cada um exerce no cenário político nacional. Apesar disso, o aluno reitera o seu pensamento sobre a classe política, vinculando necessariamente roubo à política e alinhando, dessa forma, seu discurso ao senso comum.

Assim como ocorreu com as análises produzidas em relação às charges A e B, as análises do informante 1 representam aquelas que foram classificadas como as insatisfatórias da charge C. Vejamos:

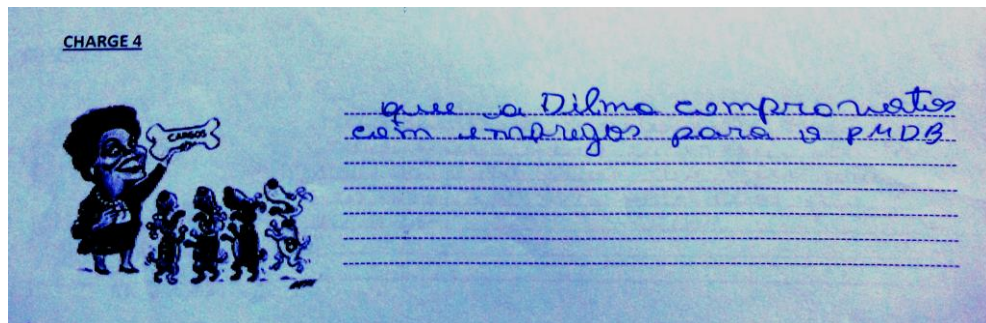
INFORMANTE 1: Distanciamento do gênero charge e informação imprecisa e equivocada

Sem mediação



29. Texto de compreensão – charge C – informante 1 – sem mediação

Com mediação



30. Texto de compreensão – charge C – informante 1 – com mediação

O informante 1 inicia a primeira análise afirmando não ter compreendido muito bem a charge. Apesar disso, expõe sua compreensão e faz uma referência equivocada dos cães ao dizer “pra ela nós somos como cães”. A possível referência, apesar não estar explicitada, é o povo brasileiro. Em nenhum momento, o aluno observa a sigla PMDB nos cães. Isso é considerado essencial para se compreender aquilo que a charge propõe.

A segunda análise apresenta progressão em relação à primeira, no entanto o uso das palavras *compra* e *empregos* se enquadra como uma inadequação vocabular que interfere, de forma acentuada, no sentido construído pela análise. A substituição do verbo *comprar* e *empregos* por *cargos*, somadas algumas alterações de construção, poderiam ser o suficiente para se alcançar um nível satisfatório de compreensão mínimo.

A política, temática que não é apreciada ou não é do interesse geral dos jovens, não se constitui como empecilho para que haja uma elevação significativa na compreensão da charge. Isso se constitui como um importante indicativo para o professor que teria receio em abordar em sala de aula temas considerados, muitas vezes, inadequados ao ano escolar dos

alunos e abre caminho para, por meio do trabalho com a charge, transformar os alunos, desenvolvendo uma consciência política necessária à sua atuação como cidadão.

A leitura, nesse caso, desenvolve uma consciência daquilo que ocorre no cenário político do país. O aluno percebe como ocorrem as relações entre o poder executivo e o legislativo e reflete sobre como essas relações podem refletir na sua vida, enfim a partir da charge o professor pode estimular uma série de reflexões que transformem a leitura numa atividade extremamente produtiva com alto significado social.

5.4 CHARGE D – ROSEANA SARNEY E O PRESÍDIO DE PEDRINHAS

A charge D aborda a crise no sistema penitenciário do Maranhão, estado governado por Roseana Sarney. Observa-se a referência ao presídio de Pedrinhas, que se tornou símbolo da barbárie, pelos fatos dentro dele ocorridos, como as dezenas de presos assassinados, sendo muitos deles decapitados.

Na charge, a governadora Roseana Sarney é apresentada numa mesa comendo lagostas, tomando *champagne* e limpando a boca num lençol que cobre um defunto. Além da imagem, a charge apresenta, na sua composição verbal, a inscrição “lençóis maranhenses”, centralizada na parte superior da charge. O famoso cartão-postal maranhense, ironicamente, denomina o lençol usado para cobrir o corpo que, por sua vez, representa dezenas de mortos decorrentes da crise no sistema penitenciário.

É interessante o jogo de sentido provocado entre algo que é positivo, no caso, os lençóis maranhenses, e o negativo, os lençóis usados para cobrir os corpos dos presos. O enunciador demonstra habilidade em lidar com a polissemia ao inserir um sintagma nominal (lençóis maranhenses) num contexto inusitado. Aquilo que, usualmente, é associado a uma extensa faixa de dunas com dezenas de lagos e lagoas que compõem uma paisagem exuberante e usado para veicular as belezas naturais do Maranhão assume um outro sentido na cena discursiva retratada pela charge. A intenção do enunciador é apresentar a desordem no sistema penitenciário que concorre com o maior símbolo do Maranhão ao ganhar repercussão nacional e se tornar um acontecimento que mancha a imagem do estado.

Fica clara, na charge, a posição de indiferença que assume a governadora Roseana Sarney em relação aos acontecimentos no presídio. A marcação de indiferença de Roseana Sarney, retratada através da imagem, revela a posição de crítica assumida pelo chargista ao representar o comportamento da governadora, o que evidencia o caráter argumentativo do texto. Com base na ideia defendida, o leitor pode se alinhar à posição argumentativa do

chargista, concordando com o que é preconizado por ele, ou pode assumir uma posição divergente, não concordando em parte ou completamente com aquilo que é veiculado pela charge.

O viés argumentativo assumido pela charge exige um leitor que se posicione em relação à temática abordada. A charge já revela qual o ponto de vista defendido pelo enunciador; o bom leitor, mais que depreender isso, deverá compartilhar a perspectiva do chargista ou se opor a ela. O leitor crítico deve, portanto, superar a compreensão e definir se o seu entendimento da questão coaduna com aquele abordado no texto ou se vai de encontro a ele.

O posicionamento crítico do leitor está muito atrelado ao seu papel social. A função que o indivíduo exerce na sociedade determina o seu posicionamento perante o texto. Para melhor esclarecer isso, tomemos por exemplo dois tipos de leitores que poderiam se deparar com essa charge: o secretário de segurança pública do Maranhão e a mãe de um dos presos mortos. Os dois leitores manterão posicionamentos divergentes sobre o mesmo texto: enquanto o secretário de segurança deve se opor à crítica do chargista, por ser ele membro do governo de Roseana Sarney e responsável pela situação dos presídios; a mãe, naturalmente, deve se alinhar à crítica feita pela charge. Cada um exibirá argumentos que sustentem o seu posicionamento, desqualificando ou ratificando o defendido na charge.

Focalizando os resultados obtidos, houve um considerável progresso em relação aos discursos de compreensão produzidos pelos alunos sobre a charge D. Dos 18 informantes, nenhum conseguiu elaborar análise satisfatória antes da mediação, enquanto que, após a intervenção docente, 16 alunos produziram um discurso de compreensão satisfatório, pois apresentaram informações pertinentes à construção dos sentidos admitidos pela charge. Além disso, a ideia principal foi mencionada pela maioria dos informantes. Isso significa que, através dos recursos que lhes foram disponibilizados e das estratégias de leitura sugeridas, alguns leitores conseguiram compreender a charge proposta que antes não tinham sequer compreendido, outros conseguiram elevar seu grau de compreensão aproximando-se daquilo que a charge permitia e apenas dois informantes não produziram um discurso de compreensão adequado.

Dois informantes reproduziram trechos dos textos que lhes foram disponibilizados para que se compreendesse a charge: um deles apenas copiou do texto complementar um trecho que retrata a ideia principal, enquanto o outro apresentou um trecho aleatoriamente. É importante ressaltar que o aluno que apenas copiou apresentou progresso por identificar a ideia principal da charge através do trecho extraído do texto complementar, porém não

produziu um discurso de compreensão, o que era a proposta deste trabalho. O aluno conseguiu relacionar as informações e captar a ideia principal, o que já é um indicativo que orienta os procedimentos que devem ser adotados pelo professor com o objetivo de estimular o aluno a progredir na compreensão leitora.

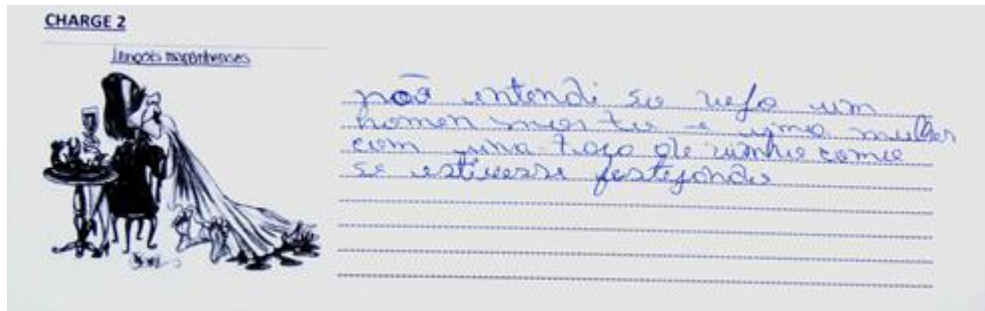
As compreensões apresentadas pelo aluno são as informações necessárias para as intervenções docentes. O professor deve estar atento ao desempenho do aluno enquanto leitor, avaliando aquilo que já foi apreendido, indicando aquilo que precisa ser apreendido e oferecendo os subsídios necessários para que haja o desenvolvimento leitor. O progresso do aluno depende, pelo menos até que se torne um leitor autônomo, das orientações do professor, que tem um papel imprescindível na condução e no desenvolvimento do processo de leitura. Esse papel não consiste num repasse de conteúdo a ser memorizado para posteriormente ser cobrado, mas significa criar situações de aprendizagem que naturalmente exijam do aluno uma participação ativa na leitura dos mais diferentes textos.

Torna-se inviável indicar um método que leve em consideração o que cada aluno traz de conhecimento prévio para a leitura dessa ou daquela charge. Uma charge que pode suscitar uma série de sentidos para um aluno, por já ter familiaridade com o assunto ou por ter vivenciado práticas que o auxiliam na compreensão de charges, pode não suscitar sentido algum para outro, que desconhece o assunto tratado ou dele sabe pouco e que, além disso, não tem muita familiaridade com charges. Por isso, os textos complementares, e quaisquer outros recursos utilizados para a compreensão das charges, devem ser direcionados a todos, pois dessa forma cada um os utilizará de acordo com as suas necessidades.

A seguir, observemos como o discurso de compreensão de um dos informantes se transforma, passando de uma mera descrição da imagem para uma compreensão mais detalhada do fato tratado pela charge. Os elementos oferecidos ao aluno, através de outros textos e vídeos de telejornais, se integram ao conhecimento prévio do aluno, reforçando aquilo que ele já sabe sobre o fato ou mesmo se acoplando como uma informação nova, que se torna um importante fator para que se realize uma compreensão satisfatória da charge.

INFORMANTE 1: acréscimo de informações ao discurso de compreensão

Sem mediação

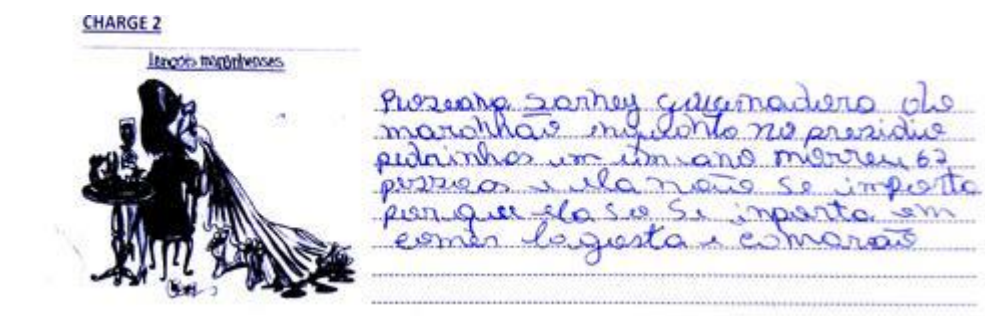


31. Texto de compreensão – charge D – informante 1 – sem mediação

O informante inicia seu discurso de compreensão afirmando não ter entendido a charge. A partir daí, percebe-se uma descrição da cena, em que são citados os elementos imagéticos que compõem a charge: o homem morto, a mulher e a taça de vinho. Ao final, o leitor dá sua impressão sobre o fato e levanta a hipótese de que a mulher estava festejando o ocorrido, indiferente à situação.

Percebe-se a descrição como um recurso utilizado para se construir o discurso de compreensão, o leitor se vale daquilo que encontra no co-texto para construir sentidos, mesmo que a compreensão esteja limitada, fato este reconhecido pelo próprio leitor quando inicia o discurso dizendo “eu não entendi...”. Diante disso, pode-se perceber o quanto um texto traz elementos que, muitas vezes, não são acessados pelo leitor, o que reforça a importância do contexto na produção e compreensão textual.

Com mediação



32. Texto de compreensão – charge D – informante 1 – com mediação

Após a mediação, percebe-se que o informante 1 inicia seu discurso de compreensão identificando a mulher retratada na charge e qual a função exercida por ela. Situa o contexto em que a governadora está inserida ao informar o que ocorre no complexo penitenciário de Pedrinhas, determinando, inclusive, o número de mortes ocasionados por essa situação. Por

fim, o aluno se aproxima da crítica veiculada pela charge, que é a indiferença da governadora em relação à situação e a preocupação com o que deveria fazer parte do seu cardápio: lagostas e camarões. É dada maior importância ao cardápio que à segurança pública, ressaltando a inversão de prioridades na política de Roseana Sarney.

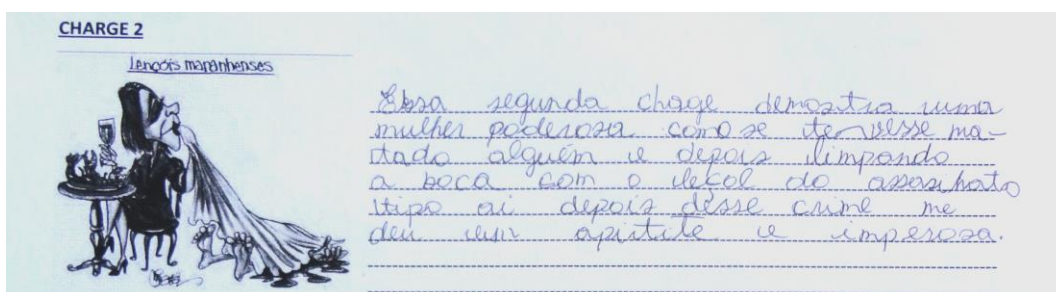
É visível a progressão do aluno em relação à leitura da charge. As informações disponibilizadas a ele foram essenciais para que compreendesse a charge e assim construísse um discurso de compreensão. Certamente, o aluno desenvolve suas habilidades de leitura do gênero em questão ao desenvolver o seu conhecimento prévio, isso certamente constituirá o sistema cognitivo do indivíduo, que mobilizará todos os recursos disponíveis desenvolvidos numa outra situação de leitura ou produção textual.

A experiência na leitura, tanto de charges quanto de qualquer outro gênero textual, gera um contínuo desenvolvimento na proficiência leitora. As informações que auxiliam os leitores promovem uma amplitude do seu sistema cognitivo, o que significa um avanço, que se amplia à medida que são exigidas em outras situações e a ela são aglutinadas mais informações novas. Da mesma forma, ocorre com as estratégias utilizadas para a apreensão dos sentidos da charge, inevitavelmente essas estratégias constituirão a cognição do leitor e sempre que necessário serão acionadas pelo indivíduo na compreensão de charges ou textos que compartilhem alguma similaridade com esse gênero.

Observe a seguir como o informante 9 corrige informações de um discurso para o outro.

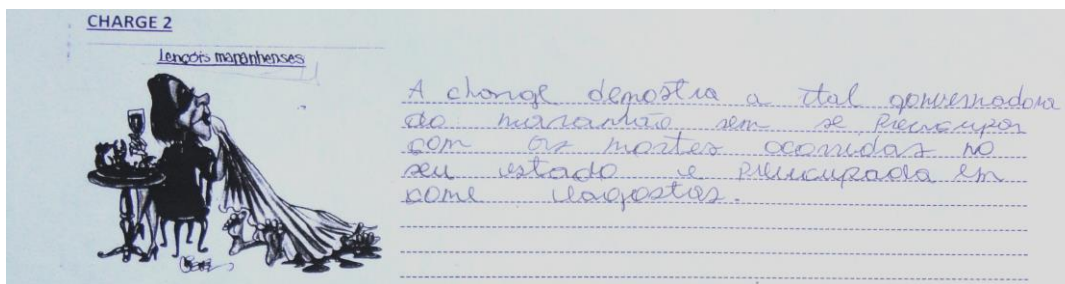
INFORMANTE 9: correção de informações do discurso de compreensão

Sem mediação



33. Texto de compreensão – charge D – informante 9 – sem mediação

Com mediação



34. Texto de compreensão – charge D – informante 9 – sem mediação

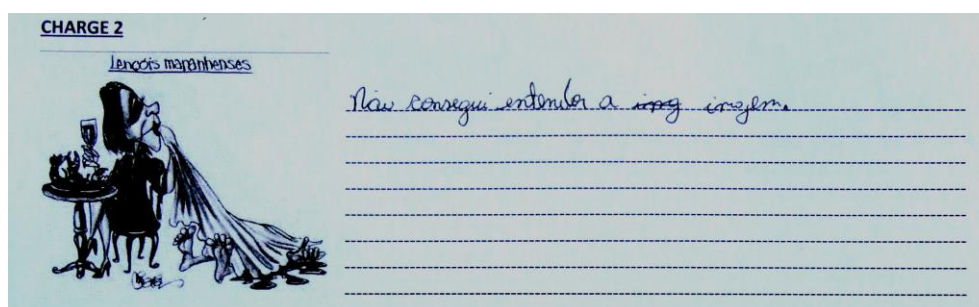
A primeira análise se baseia numa hipótese equivocada. O informante levanta a hipótese de que a mulher retratada é uma assassina, que, friamente, come e limpa a boca com o pano que cobre o morto. Sua compreensão se distancia muito da esperada.

Na segunda análise, o informante reconhece a mulher como a governadora do Maranhão e o fato acontecido naquele estado, relacionando-o ao que demonstra a charge. Há, portanto, uma significativa mudança entre as duas análises, reforçando a importância de se fomentar o conhecimento prévio do aluno para que tenha condições de alcançar uma leitura eficiente.

A ausência de análise também surgiu em relação à charge D. Alguns alunos afirmaram não entender a charge e, por isso, não produziram análise no primeiro momento.

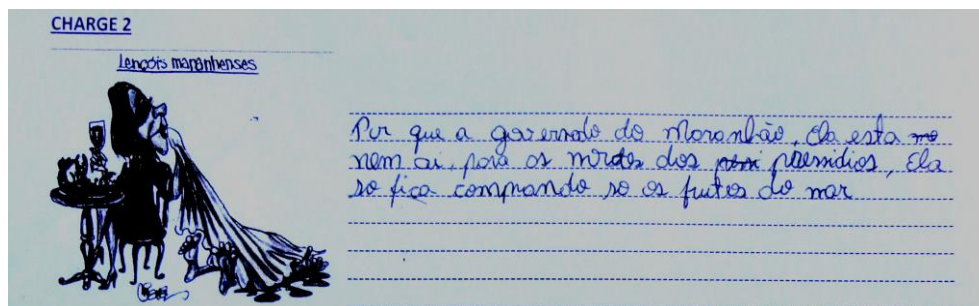
INFORMANTE 5: produção do discurso de compreensão.

Sem mediação



35. Texto de compreensão – charge D – informante 5 – sem mediação

Com mediação



36. Texto de compreensão – charge D – informante 5 – com mediação

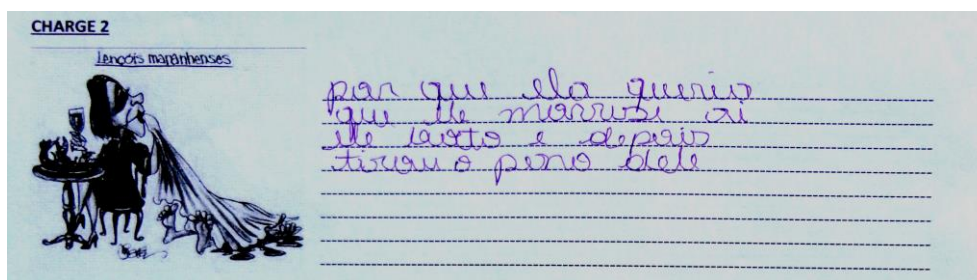
Na segunda formulação, o informante progride consideravelmente, apresentando uma análise na qual reconhece a figura política e o evento que a charge retrata. Essa progressão é muito importante, pois retira o aluno de um nível de compreensão baixíssimo para um nível de compreensão que, mesmo não sendo o melhor, já classificamos como satisfatório por apresentar a ideia principal veiculada pela charge.

Não foram observados casos de similaridade/equivalência nas análises referentes à charge D. O fato de nenhuma análise apresentar similaridade de uma análise sem mediação para uma análise com mediação indica que o tema retratado pela charge se encontrava muito distante do universo dos alunos. Sendo assim, as análises ou apresentaram progressão ou foram classificadas como insatisfatórias.

A análise que segue é uma das duas análises que foram consideradas insatisfatórias, pois se caracterizaram como mera cópia dos textos complementares.

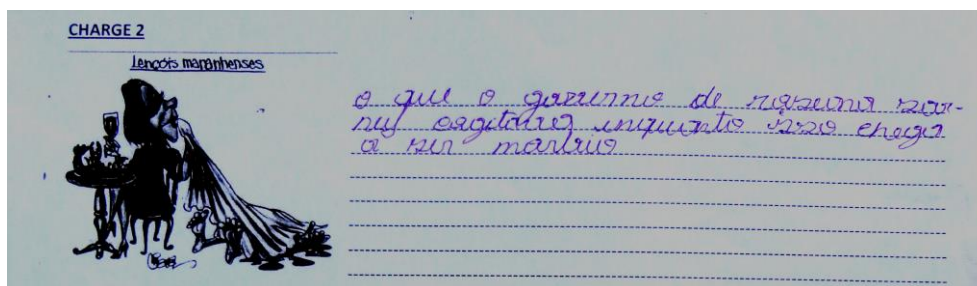
INFORMANTE 13: Distanciamento do gênero charge e informação imprecisa e equivocada

Sem mediação



37. Texto de compreensão – charge D – informante 13 – sem mediação

Com mediação



38. Texto de compreensão – charge D – informante 13 – com mediação

Na análise, sem mediação, o informante 13, assim como o 9, apresenta uma hipótese equivocada sobre a charge: a mulher seria uma assassina. Sugere que a mulher assassinou a pessoa, que o informante acredita ser um homem, utilizando o pano. Ela teria praticado a ação de colocar e tirar o pano de cima do homem após constatar sua morte.

Na análise, com mediação, o aluno apresenta informações como o nome da governadora, mas não relaciona essa informação à charge e nem consegue produzir uma análise com a coerência necessária para ser considerada como satisfatória. Percebe-se a construção da sua análise por meio de frases retiradas do texto, sem o estabelecimento de conexões entre os fragmentos e sem nenhuma produção efetiva do aluno.

O sistema penitenciário maranhense, retratado na charge, não difere muito do sistema penitenciário brasileiro. Assim como foi sugerido nas outras charges, sugere-se também aqui o incentivo às discussões que promovam reflexões sobre o assunto e que suscitem temas atuais como a redução da maioria penal, relacionando ao impacto nesse sistema penitenciário. Enfim, assim como as outras temáticas abordadas nas charges, esse assunto também pode gerar uma profunda e produtiva reflexão sobre um dos problemas mais graves que o Brasil precisa solucionar.

A proposta de intervenção oferece sobre cada charge apresentada uma série de informações que podem ser acessadas e aproveitadas pelo aluno para construir os sentidos possíveis para cada texto. O aluno deve se posicionar perante a charge enquanto leitor, integrando as informações disponíveis àquelas que já constituem o seu conhecimento prévio para lançar sobre a charge e, assim, construir os sentidos possíveis.

A participação do leitor como coenunciador é fundamental para a construção da coerência de qualquer texto. Cada leitor deve utilizar o método conforme suas necessidades enquanto leitor autônomo e ciente daquilo que necessita para compreender a coerência proposta pela charge.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho debruçou-se sobre a compreensão de charges, ressaltando a importância da leitura desse gênero em sala de aula, aumentando a proficiência leitora do aluno e garantindo uma visão crítica sobre os fatos retratados por elas.

Percebemos que a charge é um gênero textual que, se bem explorado pelo professor, pode funcionar como porta de entrada para outros gêneros. As charges proporcionam a ampliação sobre o conhecimento das diferentes temáticas abordadas bem como proporcionam ao aluno conhecer configurações diferentes de textos (os gêneros diferentes que lhes são disponibilizados).

O contato com gêneros e temas diferentes aumenta o conhecimento prévio do aluno. As características apresentadas por cada gênero garantem uma visão *a posteriori* mais aguçada daquela configuração e a necessidade de uma informação ou outra durante a leitura de um texto pode ser suprida por aquelas informações que se acoplam ao conhecimento prévio do aluno no momento da leitura da charge e dos textos complementares.

As informações relativas tanto ao gênero textual, quanto às temáticas abordadas, passam a constituir o conhecimento prévio do aluno para que sejam acessadas quando necessário. A partir daí, amplia-se a sua capacidade leitora e abre-se caminho para a autonomia na leitura de textos que abordem os mais variados assuntos e que exibam as mais variadas características.

O contato com textos verbais e multimodais é importantíssimo para que o aluno possa perceber como é ampla a rede de textos a que pode recorrer para construir os sentidos da charge. Além de perceber o verbal e o multimodal nos textos complementares, é preciso observar a relação que existe entre essas semioses na constituição da própria charge para realizar uma compreensão satisfatória.

Os textos complementares devem ser apresentados como tal. Deve-se ter cuidado para que não se tornem o foco da discussão, esquecendo-se da charge. Esses textos devem promover as charges e não suplantá-las. Na pesquisa, observamos que alguns alunos se concentraram nas informações disponibilizadas pelo texto complementar sem estabelecer o elo com a situação abordada na charge. A leitura dos textos complementares, repletos de informações, desenvolve a temática tratada pela charge e auxilia o leitor na sua compreensão.

Por meio das análises produzidas pelos alunos, podemos constatar que, independentemente do tema, desenvolvendo o conhecimento prévio do aluno para a compreensão da charge proposta, podemos ter uma compreensão satisfatória. Numa leitura

sem mediação, aqueles alunos que não apresentaram compreensão satisfatória, depois do contato com temáticas, mesmo as mais distantes de seu universo, tiveram a oportunidade de ampliar sua visão de mundo.

A metodologia sugerida oferece parâmetros que orientam o professor na escolha da charge mais adequada ao perfil dos seus alunos. Dessa forma, a prática docente se torna mais eficiente, pois oferece um norte ao professor, e a construção do conhecimento não se constitui como um fardo em sala de aula.

O conhecimento adquirido com a mediação é constatado por meio dos números que comprovam um considerável avanço na compreensão das charges. Sendo assim, a condução do processo de leitura é o que determina a compreensão da charge, mesmo que apresente, para o aluno, temática mais complexa, oferecendo subsídios ao leitor, a compreensão pode acontecer.

A progressão ocorreu em relação às quatro charges. Houve tanto progressão de um nível para o outro como dentro do próprio nível. Nas charges mais fáceis, percebemos uma progressão dentro do que se considera satisfatório, ou seja, uma análise já considerada satisfatória é melhorada, pois ficou mais detalhada, apresentou um grau de informatividade maior bem como foram corrigidos equívocos apresentados na primeira versão. Nas charges mais difíceis, a maioria das análises que apresentaram progressão passaram de um nível para o outro: do insatisfatório ao satisfatório. O mais importante a se destacar é que o avanço na compreensão ocorre em relação a todas as charges abordadas, considerando um menor ou maior avanço a depender da complexidade das charges.

Percebemos que, apesar de possuir conhecimento prévio, alguns alunos fizeram leituras equivocadas das charges, utilizaram as informações que já tinham, mas não conseguiram êxito por negligenciar os elementos constituintes da charge. O conhecimento prévio do aluno deve sempre estar atrelado à charge. A condução, o norte do processo de leitura deve se pautar nisso. As informações das quais o leitor dispõe devem se aglutinar àquelas transmitidas pela charge e, a partir daí, o processo de leitura constituir-se-á de forma satisfatória.

A interação deve ser um estágio indispensável na leitura de qualquer texto em sala de aula. A interação possibilitou ao aluno perceber em que ponto a sua compreensão apresentava algum equívoco através do confronto com as leituras realizadas pelos seus pares. Ocorreu uma espécie de construção e desconstrução na leitura dos alunos que nortearam a sua compreensão. Observamos que mudar, acrescentar ou ratificar a sua compreensão foram

ações que fizeram da leitura processo e não mera avaliação. Esse processo foi fundamental para que os leitores pudessem avançar na compreensão sobre cada uma das charges.

Podemos perceber que a leitura se concretiza através da articulação de vários fatores que co-ocorrem na construção do sentido. Sendo assim, a apreensão do sentido não é uma imposição do texto, mas um processo complexo que envolve outros fatores indispensáveis ao seu entendimento.

Constatamos a elevação do nível de compreensão textual a partir da observância de elementos que foram necessários quando se precisou compreender o gênero charge. A maioria dos alunos reconheceram as partes constitutivas do gênero, relacionando-as no âmbito textual e contextual. As relações estabelecidas pelo texto oferecem ao leitor condições à apropriação do gênero, tendo como base tanto as características formais quanto aquelas que tratam do conteúdo.

O leitor proficiente é capaz de perceber a complexidade de aspectos que estruturam e conferem sentido ao texto. Foram criadas condições para desenvolver as habilidades de leitura do aluno em relação ao gênero charge através de uma metodologia específica mediada pelo professor. Esperamos que a metodologia sugerida nesta pesquisa seja um caminho que ofereça aos professores critérios que justifiquem a escolha dessa ou daquela charge num determinado momento do processo de leitura e que, assim, progressivamente instigue os leitores a criar estratégias para uma leitura autônoma.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- _____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12. ed. São Paulo: HUCITEC, 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Língua portuguesa (3º e 4º ciclos do ensino fundamental)**. v. 2 Brasília: MEC, 1998.
- BRESSANIN, A. **Gênero charge na sala de aula: o sabor do texto**. Anais: SIGET, v. 4, p. 502-515, 2007. Disponível em: < <http://www3.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/cd/Port/8.pdf> >. Acesso em: 17 dez. 2014)
- CAVALCANTE, M. M.; CUSTÓDIO FILHO, V.; BRITO, M. A. P. **Coerência, referência e ensino**. São Paulo: Cortez, 2014.
- CHIAVEGATTO, V. C. **Introdução à linguística cognitiva**. Rio de Janeiro, Matruga, v. 16, n. 4, p. 77-96, jan./jun. 2009.
- CUSTÓDIO FILHO, V. A proposta sociocognitivista. In: _____. **Múltiplos fatores, distintas interações: esmiuçando o caráter heterogêneo da referência**. 329f. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011, p.20-55.
- GALEMBECK, P. T. **Texto, contexto e contextualização**. Cadernos do CNLF (CiFEFil), v. 02, p. 156-172, 2008.
- GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.
- GERHARDT, A. F. L. M. e ALBUQUERQUE, C. F., SILVA, I. S. **A cognição situada e o conhecimento prévio em leitura e ensino**. Ciências e cognição, v.14, n. 2, 2009, p.74-91.
- JOU, G. I.; SPERB, T. M. **A metacognição como estratégia reguladora da aprendizagem**. Psicologia: Reflexão e Crítica, v.19, n.2, p.177-185, 2006.
- LEFFA, V. J. Perspectivas no estudo da leitura: Texto, leitor e interação social. In: LEFFA, V. J.; PEREIRA, A. E. **O ensino da leitura e produção textual; Alternativas de renovação**. Pelotas: Educat, 1999. p. 13-37. Disponível em: < <http://www.leffa.pro.br/perspec.htm> >. Acesso em 9 nov. 2014.
- KLEIMAN, A. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. Campinas: Pontes, 2002.
- _____. **Preciso ensinar o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** Cefiel/IEL/Unicamp – Ministério da Educação, 2005.
- KOCH, I. G. V. **O texto e a construção dos sentidos**. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2011.
- _____. **Desvendando os segredos do texto**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MATIAS, A. F. **Intertextualidade e ironia na interpretação de charges**. 2010. 131f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal do Ceará, Departamento de Letras Vernáculas, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Fortaleza-CE, 2010.

RICHTER, M. G.; PINTO, C. M. **Teoria da Atividade e Modelos de Leitura em Livros Didáticos de Português - L2**. *Linguagens & Cidadania*, v. 2, p. 1-15, 2006.

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

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Trad. Cláudia Schilling. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R. e LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone. Editora da Universidade de São Paulo, 1988.

ANEXOS

ANEXO A – TABELA DE DADOS REFERENTE AOS DISCURSOS DE
COMPREENSAO DOS ALUNOS

Charge A – Morte de Roberto Bolaños

Antes da Mediação

SATISFATÓRIOS	INSATISFATÓRIOS
12	06

Após a Mediação

SATISFATÓRIOS		INSATISFATÓRIOS	
13		05	
PROGRESSÃO		SIMILARIDADE	
07		06	
TOTAL	PARCIAL		
03	04		

Charge B – Prisão de Justin Bieber

Antes da Mediação

SATISFATÓRIOS	INSATISFATÓRIOS
12	06

Após a Mediação

SATISFATÓRIOS		INSATISFATÓRIOS	
13		05	
PROGRESSÃO		SIMILARIDADE	
09		04	
TOTAL	PARCIAL		
01	08		

Charge C – A Presidente Dilma e a distribuição de cargos

Antes da Mediação

SATISFATÓRIOS	INSATISFATÓRIOS
06	12

Após a Mediação

SATISFATÓRIOS		INSATISFATÓRIOS	
13		05	
PROGRESSÃO		SIMILARIDADE	
10		03	
TOTAL	PARCIAL		
07	03		

Charge D – Roseana Sarney e a crise penitenciária

Antes da Mediação

SATISFATÓRIOS	INSATISFATÓRIOS
00	18

Após a Mediação

SATISFATÓRIOS		INSATISFATÓRIOS	
16		02	
PROGRESSÃO		SIMILARIDADE	
16			
TOTAL	PARCIAL		
16			

ANEXO B – INSTRUMENTAL PARA COLETA DOS DISCURSOS DE COMPREENSÃO DOS ALUNOS

Produza um texto explicando o que você entendeu sobre cada charge

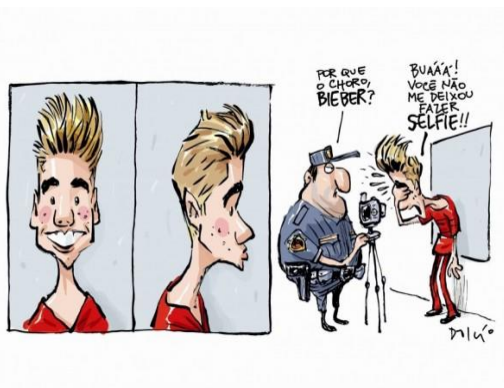
CHARGE 1



CHARGE 2



CHARGE 3



CHARGE 4




ANEXO C – DISCURSOS DE COMPREENSÃO DOS ALUNOS

Os discursos de compreensão estão dispostos na seguinte ordem: o primeiro discurso corresponde aquele realizado sem mediação, e o segundo, com mediação.


INFORMANTE 1

CHARGE 1



chaves na terra tudo ele palavra
foi sem querer querendo quando
ele morreu vai tipo pra lá conto
com Deus por ele ter morrido e
Deus disse que foi "sem querer
querendo" como se ele quisete que
qualquer morresse mas querendo
fazer chaves


CHARGE 1



apes sua morte o comediante
Roberto Bolanos mais conhecido
como Chapelin e chaves que tinha
uma frase muito engraçada "foi
sem querer querendo" que na
charge quer dizer que ele quis-
ria que qualquer fosse pra céu
mas que não fosse o chaves


INFORMANTE 2

CHARGE 1



Eu entendo que o chaves
quis explicar lá no céu que
ele não tinha morrido, por que
quis por que tudo dói e sem
querer querendo.


CHARGE 1



deus usou a zorra do chaves
e disse que foi sem querer
querendo que levou ele para
o céu.


INFORMANTE 3

CHARGE 1



O anjo está se desculpendo pela chuva por que ele montou a chuva com muita vulga do anjo e o anjo tá pensando.


CHARGE 1



RUIVO B. B. CRIADA DA CHUVA MONTA A CHUVA COM 85 ANOS E FAZEM MUITAS FAMÍLIAS COM BASTANTE DE LÍMBO ROLAR POR QUE FAZEM MUITO MAL.


INFORMANTE 4

CHARGE 1



QUEM É O ANJO QUE TÓDAS AS VEZES QUE O RUIVO B. B. CRIADA DA CHUVA MONTA A CHUVA COM 85 ANOS E FAZEM MUITAS FAMÍLIAS COM BASTANTE DE LÍMBO ROLAR POR QUE FAZEM MUITO MAL.

CHARGE 1



EU ACHO QUE TÓDAS AS VEZES QUE O RUIVO B. B. CRIADA DA CHUVA MONTA A CHUVA COM 85 ANOS E FAZEM MUITAS FAMÍLIAS COM BASTANTE DE LÍMBO ROLAR POR QUE FAZEM MUITO MAL.

INFORMANTE 5

CHARGE 1



Ele está dizendo que foi sem querer que o Chaves morreu. E o Chaves está com raiva que morreu.

CHARGE 1



Por que tinha tantas coisas para morrer e morreu logo o Chaves, aí ele disse: Foi sem querer querendo.

INFORMANTE 6

CHARGE 1



Uma charge em internet que o Chaves foi embriagado e fez uma legenda que foi sem querer querendo.


CHARGE 1



Morre o jornalista brasileiro Roberto Evangelista, irmão do Chaves. Morreu, não se sabe a idade, mas era uma pessoa bondosa, em sua casa um barulho. Dublado em várias línguas, fez sucesso na TV em um dia de 100 países.


INFORMANTE 7

CHARGE 1



a charge significa que o homem que da charge está bravo por ter morrido e a onça tem dito "foi sem querer que morri" mas por isso está bravo


CHARGE 1



Eu acho que a charge signi- fica que o deus chamou uma pessoa para a cell mais quando viu quem era ele falou foi sem querer querendo.


INFORMANTE 8

CHARGE 1



Eu acho que o Charles como eu estava vendo é que o juiz está pensando o que ele vai falar e o juiz está voltando pelo celular.

CHARGE 1



É que os charges morrem na sexta-feira, os morrem com uma parada estranha e inusitada respiratória e ele não queria que o enforcado morresse queria outra pessoa.

INFORMANTE 9

CHARGE 1



A charge demonstra chaves cometendo algum erro e se desculpando com a fala: "sem querer querendo" deixando o deus dele ai confuso e o deus que seu fala e esse homem que parece um deus porque o cenário onde ele se encontra e tipo um céu.

CHARGE 1



A frase do sem querer querendo foi por causa que o homem do céu que no caso eu e "deus" chamou algum pro céu e ai veio chaves e ele fala por que veio você e ele responde como se fosse algum ruim foi sem querer querendo.

INFORMANTE 10

CHARGE 1



eu não entendi


CHARGE 1



essa charge que dizer que o chaves não queru merre eu por outro merre na luzer dele


INFORMANTE 11

CHARGE 1



Nessa charge eu interpreto que o chaves foi emborçado. Siga ele embora e o outro homem está dizendo que foi sem que-
re querendo.


CHARGE 1



Avós do chaves em sua casa. Roberto Roberto ele teve uma parada cardíaca em sua casa em Caracas. O chaves foi um garoto brasileiro que fez a maior sucção.


INFORMANTE 12

CHARGE 1



a charge explica que deus não queria que o chaves morresse.

CHARGE 1



a charge explica que o comediante Roberto Leal não se chaves morreu, mas que deus não queria que ele morresse.

INFORMANTE 13

CHARGE 1



por que o chaves
nao queria ir pro céu
queria ficar no terreo
e ele foi falar com
deus e deus ficou triste

CHARGE 1



por que deus levou o chaves
e ele nao queria se separar
das amigas

INFORMANTE 14

CHARGE 1



EU ENTENDEI QUE O CHAVES NAO
QUERIA MORRER ~~COM~~ E O DEUS
MANDOU ELE POR CÉU PRA DESCANÇAR EM
PAZ

CHARGE 1



QUE O CHAVES QUERIA
QUE O ^{DEUS} ~~DEUS~~ BOTASSE OUTRA PESSOA
NO LUGAR DELE NAO ELE

INFORMANTE 15

CHARGE 1



Uma figura distintiva e escrito
no enredo.

CHARGE 1



mostrou o comediante mais o Rogério
Bolinhas como se fossem e as frases
conhecidas como Chespirito e Pequeno Sertão
para fazer mais no sexto filme (25) do 85 ano
teve grande sucesso em sua casa com
bilhões em inúmeras linguagens e
muito TV em 100 países

INFORMANTE 16

CHARGE 1



essa charge explora o
chaves no Brasil e mais um modo
e o outro fala que foi
sem querer por que ficou
abustado.


CHARGE 1



Quem diz que o Comedia-
nte morreu muito
dentro dele


INFORMANTE 17

CHARGE 1



hão entender mais e se que eu
 inteu umdo o chaves morreu por falta
 a eu mais um vez de a ebbus
 ylan que morreu sem querer querendo
 foi o abra que morreu se chaves falando
 foi sem querer querendo a vez de falar
 sefo um: vida.


CHARGE 1



El hão queria irse que nãe era para
 o chaves b merrida e foi peido com
 umas de sua fala de paravaçom
 chaves sem querer querendo.


INFORMANTE 18

CHARGE 1



È que o chaves esta muito velho e que
 deus chamou ele para o céu mais ele ficou
 triste porque ele chaves os fãz dele muito
 chato e que deus chamou ele para o céu
 muito cedo.

CHARGE 1




Deus queria que alguém morresse e fosse
 para o céu, mas ele não queria que
 fosse o chaves ai ele disse foi sem
 querer querendo.

DISCURSOS DE COMPREENSÃO – CHARGE B

INFORMANTE 1

CHARGE 3




ME OLHE O CHORRO, BIEBER?

BUÁÁ! VÓS NÃO ME DEIXOU FAZER SELFIE!!

Miliú

Justin foi preso na burocracia
tirar as fotos ele quis tirar
uma selfie como ele é famoso
e acostumado a tirar selfies por
ganhar 1 bilhão por mês ele quis
tirar uma selfie na cadeia e
o policial não deixou

CHARGE 3



ME OLHE O CHORRO, BIEBER?


BUÁÁ! VÓS NÃO ME DEIXOU FAZER SELFIE!!

Miliú

apesar participo de um rodão
bebado Justin Bieber foi
para a prisão e como ele
é rico e famoso que pode
riso paga o fisco ele brega
como cara de policial

INFORMANTE 2

CHARGE 3




ME OLHE O CHORRO, BIEBER?

BUÁÁ! VÓS NÃO ME DEIXOU FAZER SELFIE!!

Miliú

por a Bieber ele é
muito rico e gosta de fazer
fotos para o foto.

CHARGE 3



ME OLHE O CHORRO, BIEBER?


BUÁÁ! VÓS NÃO ME DEIXOU FAZER SELFIE!!

Miliú

por que ele foi preso com
o policial aí ele queria e
ele não pode tirar quando
você tira essas fotos a
pessoa tem que ser preso.

INFORMANTE 3


CHARGE 3



ME QUE É CHORO, BIEBER?
BUAA! VOCE NÃO ME PERMITE FAZER SELFIE!!

O Bieber queria fazer selfie mais o Policial não deixou a começar a fazer porque o selfie tá na moda.

CHARGE 3




ME QUE É CHORO, BIEBER?
BUAA! VOCE NÃO ME PERMITE FAZER SELFIE!!

O Justin tem que ter tirado a foto normal ainda que não tirou selfie para fazer com o policial.

INFORMANTE 4


CHARGE 3



ME QUE É CHORO, BIEBER?
BUAA! VOCE NÃO ME PERMITE FAZER SELFIE!!

Segundo ele que eu acho é que a população Bieber gosta de estar na mídia.

CHARGE 3



ME QUE É CHORO, BIEBER?
BUAA! VOCE NÃO ME PERMITE FAZER SELFIE!!

Eu entendi que ele não se importa em cometer crimes por estar na mídia.

INFORMANTE 5

CHARGE 3



É por que ele não queria uma foto normal
só se faz um selfie

CHARGE 3



Porque o Bieber foi preso e ele está
achando ruim por que ele não que
uma foto normal ele quer fazer
um outro tipo de foto

INFORMANTE 6

CHARGE 3



eu não entendi


CHARGE 3



Justin Bieber é preso no Canadá
por dirigir a máquina e
chegar no município de Perth East,
em Strathroy, perto do casa do pai
de Bieber.


INFORMANTE 7

CHARGE 3



eu acho que a charge significa que a personagem que esta lá tá ficando triste por que a câmera não deixou ele tirar uma selfie por isso ele está triste.


CHARGE 3



a a charge significa que a câmera não deixou ele tirar uma selfie em vez de esta chorando porque fez presa


INFORMANTE 8

CHARGE 3



ele está chorando porque ele queria tirar uma selfie mas o homem está segurando uma câmera fotografica.

CHARGE 3



é que ele não pode tirar uma foto na câmara dele da escola.

INFORMANTE 9

CHARGE 3



Esta terceira charge demonstra um homem que quer pedir pra tirar um self só que por ele ser um homem não deu por isso de mostrar essa pessoa na câmera então ele chora e não sabe o tamanho da sua feiura.

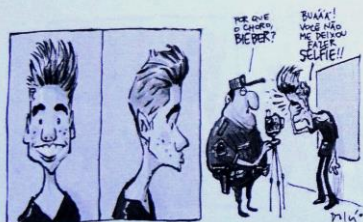
CHARGE 3



Que gente kiber não está chorando por que estão sendo preso mais porque ele não pode tirar uma self.

INFORMANTE 10

CHARGE 3



De a esse charge que dizer que a pulso por de a ele tirar uma selfe poro mesmo chorando.


CHARGE 3



essa charge que dizer que Bieber que tira uma selfe! ele não pode porque de este preso.

INFORMANTE 11


CHARGE 3



ME DIZ O CHORO, BEBER?
BUÁÁ! VOCE NÃO ME DEIXOU FAZER SELFIE!!

Eu só entendi que que ele está chorando porque o judicial não deixou ele tirar a selfie.

CHARGE 3




ME DIZ O CHORO, BEBER?
BUÁÁ! VOCE NÃO ME DEIXOU FAZER SELFIE!!

Justin Bieber é preso por causa da perigosa ele tirou um vídeo com seu amigo e estava bebendo e drogado. Ele confessou que ficou macumba.

INFORMANTE 12


CHARGE 3



ME DIZ O CHORO, BEBER?
BUÁÁ! VOCE NÃO ME DEIXOU FAZER SELFIE!!

X

CHARGE 3




ME DIZ O CHORO, BEBER?
BUÁÁ! VOCE NÃO ME DEIXOU FAZER SELFIE!!

a charge diz que o cantor justin bieber é preso por uso de droga e etc etc.

INFORMANTE 13

CHARGE 3




ME DIZE O CHORO, BEBER?

BUAA! VOCE NÃO ME DEIXOU FAZER SELFIE!!

por que ele queria dizer selfie e o guarda não deixou e ele começou a chorar

CHARGE 3




ME DIZE O CHORO, BEBER?

BUAA! VOCE NÃO ME DEIXOU FAZER SELFIE!!

por que o justiceiário queria tirar uma foto e o guarda não deixou por que ele foi preso

INFORMANTE 14

CHARGE 3



ME DIZE O CHORO, BEBER?

BUAA! VOCE NÃO ME DEIXOU FAZER SELFIE!!

NÃO ENTENDESSO CHARGE

CHARGE 3




ME DIZE O CHORO, BEBER?

BUAA! VOCE NÃO ME DEIXOU FAZER SELFIE!!

ENC NUN LUGAR DO JUSTIN Bieber chorar porque tá preso porque o guarda não deixou fazer selfie

INFORMANTE 15

CHARGE 3




ME QUE É O CHORO, BIEBER?

BUÁÁÁ! VOZES NÃO ME DEIXOU FAZER SELFIE!!

no Brasil

CHARGE 3




ME QUE É O CHORO, BIEBER?

BUÁÁÁ! VOZES NÃO ME DEIXOU FAZER SELFIE!!

Justin Bieber, preso no cano do pagador. Perigosa quando no Path e até em situação envolvendo um mundo muito mais sério com memes. Salvo danos a quem não vai. P. P. P. P. P.

INFORMANTE 16

CHARGE 3




ME QUE É O CHORO, BIEBER?

BUÁÁÁ! VOZES NÃO ME DEIXOU FAZER SELFIE!!

Esta querendo explicar que hoje as publicações são mais rápidas e que os detentores não podem se usar as pessoas

CHARGE 3




ME QUE É O CHORO, BIEBER?

BUÁÁÁ! VOZES NÃO ME DEIXOU FAZER SELFIE!!

Quer dizer que o cantor Justin Bieber teve tanto da lista das publicações e não se empantou com a situação


INFORMANTE 17

CHARGE 3



O que eu não pude entender foi um homem muito unido que foi preso e como todo preso tem que tirar uma foto, mas o homem queria bater selfie fotos muito fotos mas o polício não deixou.


CHARGE 3



Essa é a melhor história para ele se mostrar que não se importa na vida que estava acontecendo ali ele se importava com tirar selfie para os fãs.

INFORMANTE 18

CHARGE 3



aqui o Becker está tirando foto para o dia em ele começou a chorar porque não deixaram ele bater selfie mais não entendi

CHARGE 3




O Becker ele foi preso aí ele tirou a foto para colocar na ficha dele mais ele começou a chorar porque ele queria tirar um selfie para bater na ficha

DISCURSOS DE COMPREENSÃO – CHARGE C


INFORMANTE 1

CHARGE 4



não entendi muito bem mas sabe que quis dizer que ela tem esperanças para os cães pra ela nós somos como cães que ficamos em espera


CHARGE 4



que a Dilma comprometer com empregos para o PMDB.


INFORMANTE 2

CHARGE 4



tem muitas cachorros por também querem cargo a politica por que não politicas so tem ludras


CHARGE 4



por que o pt que emilha o pmdb com os cargos que tem e eles dizem que nem cachorros outros de cargos para poderem receber mais na politica.


INFORMANTE 3

CHARGE 4



A Dilma tá tratando os pessoas que
querem entrar no cargo como cachorros
e o cargo é como se fosse um osso
de cachorro


CHARGE 4



A Dilma trata os Pessoas que querem
o cargo como cachorros e como se o
cargo fosse o osso;


INFORMANTE 4

CHARGE 4



Pelo o que eu entendi o ato que sig-
nifica e que o PMDB está pedindo a
mãe da presidente Dilma para um cargo

CHARGE 4



Eu acho que pela a presidente Dilma Rou-
seff que todos do PMDB querem um
cargo no governo

INFORMANTE 5

CHARGE 4



É pra quem o ~~o~~ partido P.M.D.S. Não conseguiu
nem um cargo na Política

CHARGE 4



Ela quer que o povo fique com quem
fodder os cargos, para quando for a vez reeleger
ela ganhar de novo com os votos deles.

INFORMANTE 6

CHARGE 4



Essa charge me lembrou que uma
mulher deu de graça a carne
para os cachorros.

CHARGE 4



Dilma Rousseff começou a fazer coisas
pequenas para um governo. Quando se
apresenta em todos os momentos. Ela
é PT, de intelectuais de esquerda.
Presidente Dilma Rousseff começou a
fazer o P.M.D.S.

INFORMANTE 9

CHARGE 4



Essa 4ª charge mostra que para Dilma o PMDB é uma cachorrada e que ela quando ela quer eles comem na mão dela e quando ela oferece cargos eles se humilham.

CHARGE 4



Mostra Dilma humilhando o PMDB que quando ela oferece cargos eles comem na mão dela e quando ela oferece cargos eles se humilham para o PMDB.

INFORMANTE 10

CHARGE 4

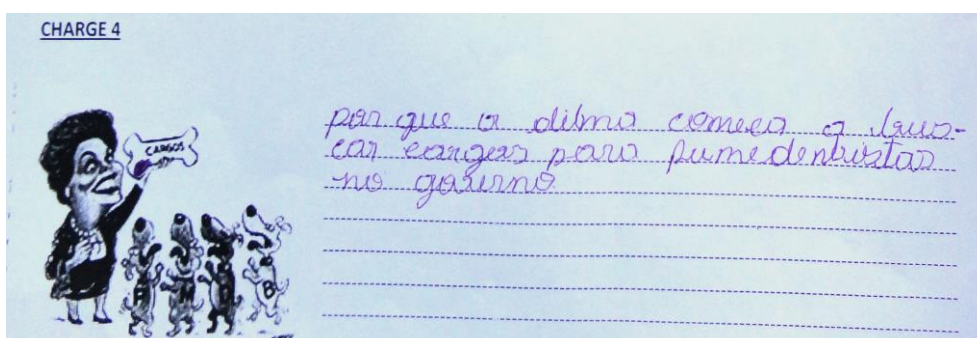
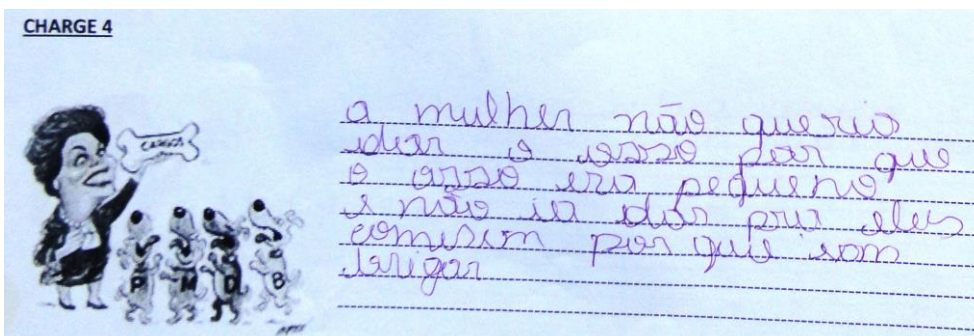
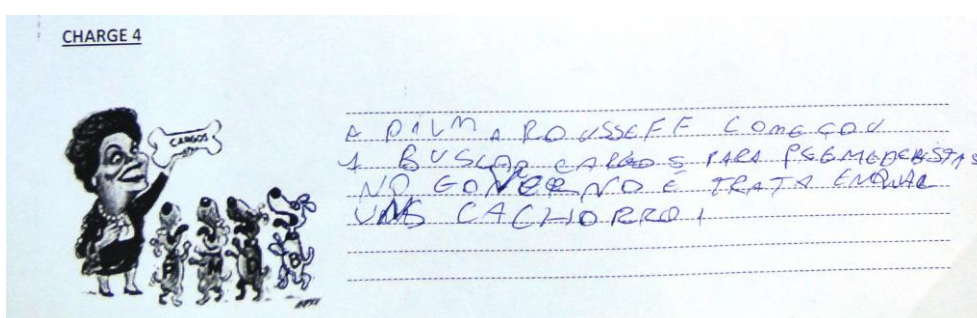
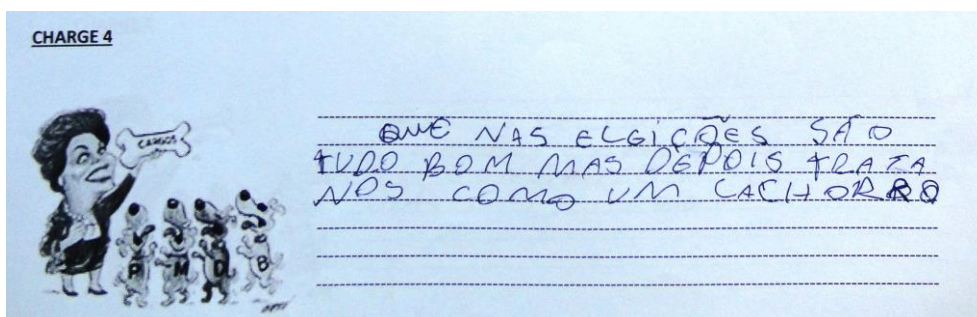


Essa charge quer falar que o PMDB come na mão de Dilma.

CHARGE 4



Essa charge quer dizer que o PMDB estava com a Dilma impus a cara e quando oferece o cargo de carne na mão dele a cara.

INFORMANTE 13**INFORMANTE 14**

INFORMANTE 15

CHARGE 4



A Dilma tá dando cargos pro PMDB dando trabalho pra eles que PMDB são os coelhos e Dilma são os leões.

CHARGE 4



Dilma Rousseff começa a buscar cargos pro Palmedeiros no governo e depois se torna a crítica do movimento Social do PT e de indicações de cargos a pessoas. Dilma Rousseff começa a pagar PMDB.

INFORMANTE 16

CHARGE 4



Quem explica que eles lutam muito pelos cargos.

CHARGE 4



Além dizem que a Dilma está dividindo os cargos pra quem não merece.

INFORMANTE 17

CHARGE 4



O que eu estou observando é a Dilma dando ossos para o cachorro como se ela não ligasse para quem está. Ela está segurando uma boneca, ou um brinquedo ou uma mesquinha de porco, uma patola e os cachorros são os políticos, invidiosos e polítrics.

CHARGE 4



Políticos quando ganham pontos com a Dilma Rousseff Lula para conseguir o ministério.

INFORMANTE 18

CHARGE 4



Aqui a Dilma é a presidente ela que manda em tudo, aí esse cachorro representa os candidatos que querem cargo aí eles tem que correr atrás dessa carga.

CHARGE 4




A Dilma ela foi eleita para presidente aí ela tinha que escolher o PMDB em algum cargo para eles aceitar as propostas dela.

DISCURSOS DE COMPREENSÃO – CHARGE D

INFORMANTE 1

CHARGE 2


Lençóis Maranhenses



não entendi se veio um
homem ou uma mulher
com uma festa de casamento
se estivesse festivo

CHARGE 2

Lençóis Maranhenses




proseando sobre quem adora o
maranhão enquanto no presídio
pedalamos um humano morreu 62
pessoas e ela não se importa
porque ela se importa em
comer a festa e comarais

INFORMANTE 2

CHARGE 2


Lençóis Maranhenses



não entendi muito mais
acho que é por sua atitude
de indiferença: praticamente
não tem lei.

CHARGE 2

Lençóis Maranhenses



isso que diz que essa mulher
de imagem ela não está preocupada
com a cidade que ela governa
que é o Maranhão que engrandecido
mentem 62 presos ela está
preocupada com os corações que
ela come.

INFORMANTE 7

CHARGE 2

Lençóis Maranhenses



eu se vende uma mulher comendo
e limpando a loja com a pena de
muito mais nós entende.

CHARGE 2

Lençóis Maranhenses



a Uchirga significa que em
Maranhão num prédio tem
62 metros e a geradora.
Ronaldo Romney estava muito
preocupado com a gestão, com a
política e a economia.

INFORMANTE 8

CHARGE 2

Lençóis Maranhenses



É que a mulher pediu a pa-
no onde os homens estão
imontes sem ela babar ela
está segurando uma toalha
e sentada numa cadeira e
mesa.

CHARGE 2

Lençóis Maranhenses




É que essa mulher é gôrra-
maçã de maranhão limpando
e mantendo a loja de produtos
com aszinadas e ela nem
se preocupa com a preocupação
com a gestão e o comércio.

INFORMANTE 9

CHARGE 2


Lençóis Maranhenses



Essa segunda charge demonstra uma mulher poderosa, como se tivesse matado alguém e depois limpando a boca com o álcool do assassinato tipo aí depois desse crime me deu um apêndice e impessoal.

CHARGE 2

Lençóis Maranhenses




A charge demonstra a tal governadora do Maranhão sem se preocupar com as mortes ocorridas no seu estado e preocupada em nome lençóis.

INFORMANTE 10

CHARGE 2


Lençóis Maranhenses



Não entendi.

CHARGE 2

Lençóis Maranhenses



essa charge que dizer que a governadora do Maranhão parece que não quer saber nada da guerra era e com certeza.

INFORMANTE 11

CHARGE 2

Lencois maranhenses



Nessa charge eu entendi que a mulher vestiu um vestido de noiva para o homem que está morto. No entanto, não sei se esta fazenda se situa de fato com a praia esquecida.

CHARGE 2

Lencois maranhenses



governadora
A ~~governadora~~ de Maranhão está preocupada em comer lagostas em quanto o presidente desta tenta uma ~~ação~~ série de assassinato.

INFORMANTE 12

CHARGE 2

Lencois maranhenses



a charge explica que a mulher matou o homem só para ficar com a empresa dele.

CHARGE 2

Lencois maranhenses



na charge mostra que a governadora Roseane Sarney está preocupada com lagostas e comarques enquanto o presidente se mata.

INFORMANTE 13

CHARGE 2

Lencóis maranhenses



por que ela queria
 que ele morresse no
 leito e depois
 tirasse o peso dele

CHARGE 2

Lencóis maranhenses



o que o governo de regimẽto
 nũu cogitare enquanto não chegar
 a um maritõ

INFORMANTE 14

CHARGE 2

Lencóis maranhenses



por que o lençõu e maranhõs
 por que o lençõu ta com namõ
 morto e cheio de sangue

CHARGE 2

Lencóis maranhenses



que num lugar da rosca na
 soxõey preocupam com presõs
 que ta morrendo na capõia e la
 se preocupa e com a lagõta e o
 camarões iglas do jantar

INFORMANTE 15**CHARGE 2**

Lençóis Maranhenses



não entendi nada a mulher tá sentindo
 no corral limpo a boca com
 lençóis maranhenses se entendi isso

CHARGE 2

Lençóis Maranhenses



Decapitação no Maranhão e os legados
 do Nelson Sarney chamam os
 gastos de Resoni como Ventana com lagarto
 no meio de bandida no Maranhão mas
 mas alguns também vão em suas Resonância
 em São Henrique São João EL e São
 CLAS em Presença em Papoinha
 SUELA com Mãe de Duma e Luba

INFORMANTE 16**CHARGE 2**

Lençóis Maranhenses



ele acha que está alvejando
 quem que a liberdade de
 ele não tem com
 a violência que alvejando

CHARGE 2

Lençóis Maranhenses




que enquanto está alvejando
 de seqüestro nos lares
 as ela não nos alvejando
 com legatos e corruptos

INFORMANTE 17

CHARGE 2


Lencois Maranhenses



Essa não entendi mais e que eu perdi um ou uma mulher que eu bebi que a malhada estende um trabalho com um cope de vinho limpando-a com um lenço sujo e um dos dois Maranhenses mata esse de sangue.

CHARGE 2

Lencois Maranhenses




Senhor Maranhenses uma mulher parou no Sathay com a cabeça a decapitação do maranhão do há de impital com com que só na plenhem dos pedrinhas do no is impitalia em sua comaria com suas lagostas não tinha a menor importância com a quito.

INFORMANTE 18

CHARGE 2


Lencois Maranhenses



tem uma mulher e ela está comendo e parece que tem um homem morto no chão com o lenço e ela está se limpando com o lenço, mais eu não entendi

CHARGE 2

Lencois Maranhenses



ela é a governadora do Maranhão aí na cadeia de pedrinha 62 presos foram decapitados e ela não fez nada, ela só fazia come lagosta e camarão.