



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS
DEPARTAMENTO DE COMUNICAÇÃO E LETRAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS**



CAMILA SOUZA DE ANDRADE

CHARGES: uma estratégia de multiletramento para o ensino fundamental

**Montes Claros-MG
Março de 2020**

CHARGES: UMA ESTRATÉGIA DE MULTILETRAMENTO PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

CAMILA SOUZA DE ANDRADE

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação Mestrado Profissional em Letras da Universidade Estadual de Montes Claros, como requisito obrigatório para a conclusão do curso e obtenção do título de mestre.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Arlete Ribeiro Nepomuceno

Área de concentração: Linguagens e Letramentos

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

Sublinha: Práticas de Letramento e Multimodalidade

Liberado em: 1º/7/2020.



(Assinatura da Orientadora)

Montes Claros-MG
Março de 2020

A553c Andrade, Camila Souza de.
Charges [manuscrito]: uma estratégia de multiletramento para o ensino fundamental / Camila Souza de Andrade. – Montes Claros, 2020.
139 f. : il.

Bibliografia: f. 122-125.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Montes Claros - Unimontes, Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras/ Profletras, 2020.

Orientadora: Profa. Dra. Arlete Ribeiro Nepomuceno.

1. Multiletramento. 2. Gênero Charge. 3. Linguística sistêmico-funcional. 4. Gramática do *Design* visual. I. Nepomuceno, Arlete Ribeiro. II. Universidade Estadual de Montes Claros. III. Título. IV. Título: Uma estratégia de multiletramento para o ensino fundamental.

Catálogo: Biblioteca Central Professor Antônio Jorge

DEDICATÓRIA

*Dedico este trabalho aos que são os pilares
da minha vida: Deus, família e amigos.*

AGRADECIMENTOS

A Deus, eterno porto seguro e fonte de sabedoria, seja a Ele toda honra glória e louvor, pois sem a sua permissão e capacitação eu nada seria, nada conseguiria;

À professora Arlete, minha eterna gratidão e admiração. Agradeço pela paciência, pela compreensão, pela competência e pelas instruções tão necessárias à concretização deste trabalho;

Aos meus pais, Flávio e Araildes, por acreditarem em mim e estarem sempre presentes, com amor, tornando a caminhada mais leve;

Aos professores e colegas do ProfLetras, em especial Luana e Maria Thereza, por tornarem esta experiência enriquecedora e inesquecível;

Aos meus alunos e às colegas da E.E. Zinha Meira, pelo apoio e por me fazerem acreditar na Educação;

À Universidade Estadual de Montes Claros, por promover o Mestrado Profissional em Letras.

Letramento não é um gancho em que se pendura cada som enunciado, não é treinamento repetitivo de uma habilidade, nem um martelo quebrando blocos de gramática. Letramento é diversão, é leitura à luz de vela ou lá fora, à luz do sol.

[...]

Letramento é, sobretudo, um mapa do coração do homem, um mapa de quem você é, e de tudo que você pode ser (CHONG *apud* SOARES, 2003, p. 41).

RESUMO

A motivação para esta pesquisa surgiu a partir da verificação empírica e da análise dos resultados das avaliações externas dos alunos do 7º ano do Ensino Fundamental, da Escola Estadual Zinha Meira, em que detectamos significativas dificuldades de leitura e interpretação de textos multimodais, tais como a Charge. Notamos que os alunos liam os textos isolando as modalidades verbais das não verbais, procurando a significação apenas na superfície textual. Com isso, não se voltavam para as imagens (que não são meramente ilustrativas, mas também portadoras de ideologias), tampouco para o contexto, ignorando que juntos constituem a tessitura discursiva, pois não foram escolhidos aleatoriamente pelo chargista. De mais a mais, verificamos a preferência dos professores pelo trabalho com textos monomodais, evidenciando a linguagem verbal através de práticas tradicionais de ensino de gramática, que se revelam inadequadas e limitadoras do potencial cognitivo do aluno, comprometendo a ampliação do processo de leitura e interpretação textual. Assim, nesta pesquisa, hipotetizamos que o desenvolvimento de atividades de leitura crítica, analisando as semioses que compõem a Charge, pode contribuir para o aperfeiçoamento da prática leitora trabalhada pelo professor, bem como para o despertar da criticidade social de alunos do 7º ano do EF, uma vez que se faz perceber a função comunicativa do texto de que se vale o produtor textual. O objetivo geral que norteou esta investigação foi evidenciar os resultados da proposta interventiva para a leitura de Charges, validando ou não a eficiência do trabalho realizado como estratégia de multiletramento para o Ensino Fundamental. Para tanto, fundamentamo-nos no aporte teórico da Linguística Sistêmico-Funcional, seguindo Halliday (1994), no tocante aos contextos, em interlocução com a Gramática do *Design* Visual, de Kress e van Leeuwen (2006 [1996]), valendo-nos de algumas ferramentas de análise de imagens. Justifica-se esta proposta em função da variedade de textos multissemióticos que exigem o domínio dessa hibridização da linguagem, para a qual o aluno deve se preparar, inclusive como condição de inclusão social e cultural, sendo, portanto, uma tarefa da qual a escola não pode se esquivar. Metodologicamente, desenvolvemos um Projeto Educacional de Intervenção, sob a perspectiva de uma adaptação da Sequência Didática proposta por Dolz *et al.* (2004), no qual realizamos um estudo sistemático, aliando teoria à prática, e análises multissemióticas de Charges com temáticas sociais diversas. Como resultados, foi possível constatar uma maior interação dos alunos com as aulas, em que fizeram leituras produtivas e críticas do gênero Charge, e que houve um aumento na média de proficiência de leitura multimodal de 44,8% para 71,8%.

Palavras-chave: Multiletramento. Gênero Charge. Linguística Sistêmico-Funcional. Gramática do *Design* Visual.

ABSTRACT

The motivation for this research arose from the empirical verification and the analysis the results of the external evaluations of the students of the 7th grade of Elementary School, from the State School Zinha Meira, that we detected significant difficulties in reading and interpreting multimodal texts, such as the Charge. We noticed that the students read the texts, isolating verbal from non-verbal modalities, looking for meaning only on the textual surface. In this way, they did not turn to the images (which are not merely illustrative, but carrier ideologies), neither to the context, ignoring that together they constitute the discursive structure, once they were not chosen at random by the cartoonist. Moreover, we verified the preference of teachers for working with single-mode texts, showing verbal language through traditional grammar teaching practices, which prove to be inadequate and limit the student's cognitive potential, compromising the expansion of the reading and interpretation textual process. Thus, in this research, we hypothesize that the development of critical reading activities, analyzing the semiosis that makes up the Charge, can contribute to the improvement of the reading practice worked by the teacher, as well as to the awakening of the social criticality of 7th grade elementary students since it makes clear the communicative function of the text that the text producer uses. The general objective that guided this investigation was to highlight the results of the intervention proposal for reading Charges, validating or not the efficiency of the work carried out as a multi literacy strategy for Elementary Education. For this, we are based on the theoretical contribution of Systemic-Functional Linguistics, following Halliday (1994) with regard to contexts, in interlocution with Grammar of Visual Design, by Kress and van Leeuwen (2006 [1996]), making use of some image analysis tools. This proposal is justified in view of the variety of multi semiotic texts that require the mastery of this hybridization of language, for which the student must prepare, including as a condition of social and cultural inclusion, being, therefore, a task that the school does not can dodge. Methodologically, we developed an Educational Intervention Project, from the perspective of an adaptation of the Didactic Sequence proposed by Dolz *et al.* (2004), in which we carried out a systematic study, combining theory with practice, and multi semiotic analyzes of Charges with different social themes. As a result, it was possible to verify an increase in the interaction of students, in which they made productive and critical readings of the Charge genre, and that there was an increase in the average proficiency of multimodal reading from 44.8% to 71.8%.

Keywords: Multi Literacy. Genre Charge. Systemic-Functional Linguistics. Grammar of Visual Design.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Estratificação da linguagem	28
Figura 2 – Esquema da sequência didática.....	40
Figura 3 – Questão 1 da atividade diagnóstica.....	47
Figura 4 – Questão 2 da atividade diagnóstica.....	50
Figura 5 – Questão 3 da atividade diagnóstica.....	52
Figura 6 – Questão 4 da atividade diagnóstica.....	55
Figura 7 – Questão 5 da atividade diagnóstica.....	57
Figura 8 – Esquema da sequência didática da intervenção	61
Figura 9 – Mural do jogo "Charge em foco"	64
Figura 10 – <i>Slides</i> de apresentação da segunda aula da SD	65
Figura 11 – <i>Slides</i> de apresentação da terceira aula da SD	67
Figura 12 – <i>Slides</i> de apresentação da sexta aula da SD	71
Figura 13 – <i>Slides</i> de apresentação da sétima aula da SD.....	75
Figura 14 – Modelos dos balões.....	77
Figura 15 – <i>Slides</i> de apresentação da oitava e nona aulas da SD	78
Figura 16 – <i>Slides</i> de apresentação da décima e da décima primeira aulas da SD.....	80
Figura 17 – <i>Banner</i> apresentado no final da SD.....	82
Figura 18 – Charge A - <i>Corpus 2</i>	87
Figura 19 – Charge B - <i>Corpus 2</i>	87
Figura 20 – Charge C - <i>Corpus 2</i>	88
Figura 21 – Charge A - <i>Corpus 3</i>	90
Figura 22 – Charge B - <i>Corpus 3</i>	90
Figura 23 – Charge C - <i>Corpus 3</i>	91
Figura 24 – Questão 1 da atividade de verificação de aprendizagem	94
Figura 25 – Questão 2 da atividade de verificação de aprendizagem	96
Figura 26 – Questão 3 da atividade de verificação de aprendizagem	101
Figura 27 – Questão 4 da atividade de verificação de aprendizagem	103
Figura 28 – Questão 5 da atividade de verificação de aprendizagem	104
Figura 29 – Questão 6 da atividade de verificação de aprendizagem	106
Figura 30 – Questão 7 da atividade de verificação de aprendizagem	108
Figura 31 – Questão 8 da atividade de verificação de aprendizagem	110
Figura 32 – Questão 9 da atividade de verificação de aprendizagem	111
Figura 33 – Questão 10 da atividade de verificação de aprendizagem	112
Figura 34 – Questão 11 da atividade de verificação de aprendizagem	114
Figura 35 – Questão 12 da atividade de verificação de aprendizagem	115

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Variáveis de registro e metafunções na lexicogramática	30
Quadro 2 – As metafunções de Halliday e de Kress e van Leeuwen.....	32
Quadro 3 – Modos semióticos do "Texto I" da atividade diagnóstica	48
Quadro 4 – Modos semióticos do "Texto II" da atividade diagnóstica.....	50
Quadro 5 – Modos semióticos do "Texto III" da atividade diagnóstica	53
Quadro 6 – Modos semióticos do "Texto IV" da atividade diagnóstica	55
Quadro 7 – Modos semióticos do "Texto V" da atividade diagnóstica	57
Quadro 8 – Os significados das cores	76
Quadro 9 – Plano de intervenção	83

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Resultados da atividade diagnóstica	117
Tabela 2 – Resultados da atividade de verificação de aprendizagem.....	117

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CBC	Conteúdo Básico Comum
EEZM	Escola Estadual Zinha Meira
EF	Ensino Fundamental
EJA	Educação de Jovens e Adultos
Inaf	Indicador de Alfabetismo Funcional
GSF	Gramática Sistêmico-Funcional
GDV	Gramática do <i>Design</i> Visual
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LSF	Linguística Sistêmico-Funcional
ONG	Organização Não Governamental
PAAE	Avaliação Diagnóstica do Programa de Avaliação de Aprendizagem Escolar
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE	Plano Nacional da Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
Proeb	Programa de Avaliação da Rede Pública
SD	Sequência Didática
Simave	Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública
TV	Televisão

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	18
1.1 Gêneros textuais	18
1.2 Charge.....	20
1.3 Suporte de circulação da Charge: a <i>internet</i>	24
1.4 Linguística Sistêmico-Funcional	25
1.4.1 Gramática Sistêmico-Funcional: da noção de texto e contexto.....	27
1.5 Gramática do <i>Design</i> Visual.....	31
1.6 Letramento e multiletramentos	36
1.7 Leitura crítica.....	38
1.8 Sequência didática.....	40
2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	42
2.1 Contexto e participantes	42
2.2 Metodologia e técnicas de coleta de dados.....	43
2.2.1 Constituição dos <i>Corpora</i> da pesquisa	45
2.2.2 Análise e resultados do diagnóstico: <i>Corpus</i> 1.....	46
3 PLANO DE AÇÃO: a sequência didática	61
3.1 Plano de intervenção.....	83
3.2 Análise dos dados coletados na proposta de intervenção e resultados	85
3.2.1 Análise das produções textuais do <i>Corpus</i> 2 e <i>Corpus</i> 3	86
3.2.2 Análise da atividade de verificação de aprendizagem do <i>Corpus</i> 3.....	93
CONSIDERAÇÕES FINAIS	119
REFERÊNCIAS	122
ANEXO A – Parecer consubstanciado do CEP	126
ANEXO B	130
ANEXO C	130
ANEXO D	131
ANEXO E	131
ANEXO F	132
APÊNDICE A – Atividade diagnóstica	133
APÊNDICE B – Atividade de intervenção	135
APÊNDICE C – Atividade de verificação de aprendizagem.....	137

INTRODUÇÃO

Com a Constituição Brasileira de 1988, a importância da educação para sociedade é legitimada como um direito de todos, que deve ser garantido e resguardado pelo Estado e pela família. Desde então, tornou-se indiscutível o papel transformador e humanizador da educação, único meio de acesso a outros direitos, a qual deve, entre outros, propiciar o pleno exercício da cidadania e o rompimento da alienação através da reflexão crítica.

No decorrer dos anos, muitos documentos oficiais, tais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), o Plano Nacional da Educação (PNE, Lei nº 13.005/2014) e a recente Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), foram homologados, a fim de parametrizar e nortear o ensino, com vistas à promoção de uma educação de qualidade e igualitária a todos.

No entanto, mesmo com essas medidas legais e interventivas do governo, ainda são perceptíveis defasagens do sistema educacional brasileiro, com estatísticas preocupantes, assim como as levantadas, por exemplo, por estudos do Indicador de Alfabetismo Funcional (Inaf¹). De acordo com resultados preliminares desse estudo no ano de 2018, para o qual foram entrevistadas 2.002 pessoas de todas as regiões do país, 29% da população brasileira, entre 15 e 64 anos de idade, foi considerada analfabeta funcional, isto é, 3 em cada 10 brasileiros apresentam significativas dificuldades para interpretar, produzir textos e realizar operações matemáticas em situações cotidianas, que envolvem a integração cognitiva de informações contextuais e de conhecimentos prévios.

Embora esse percentual tenha melhorado em relação aos anos anteriores e até pareça pequeno, quando analisamos esses dados relacionando-os à escolarização, percebemos a expressividade deles: segundo o Inaf (2018), 32% dos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental possuíam um nível de alfabetização rudimentar, com apenas 4% deles sendo considerados proficientes². Esses dados apontam para uma realidade incoerente, uma vez que o crescimento da escolarização não tem alcançado níveis equivalentes de proficiência.

¹ Trata-se de um estudo promovido desde 2001, pela parceria entre a ONG Ação Educativa e o Instituto Paulo Montenegro, visando medir os níveis de Alfabetismo da população brasileira, por meio de um teste cognitivo e de um questionário contextual.

² Na perspectiva do Inaf, no nível de alfabetização rudimentar, o aluno consegue identificar informações explícitas, expressas de forma literal e com sentenças pertencentes ao seu cotidiano, em textos simples (calendários, tabelas simples e cartazes informativos). Já no nível de alfabetização proficiente, é capaz de: elaborar e interpretar textos mais complexos, que envolvam situações contextuais e requeiram posicionamento crítico; reconhecer efeitos de sentido (ênfases, distorções, tendências e projeções); e resolver situações-problema diversificadas, que exijam planejamento, controle situacional, retomada de resultados e inferências.

A par dessa realidade, há de se ressaltar que existem muitos empecilhos que dificultam o desenvolvimento das competências de leitura e escrita dos alunos, na formação de cidadãos aptos a participarem conscientemente das demandas sociais letradas. Nesse contexto, tão importante quanto a identificação desses entraves é a articulação de estratégias que projetem melhorias e resultados nesse quadro vigente da educação no país.

A partir da verificação empírica e da análise dos resultados dos alunos do 7º ano da Escola Estadual Zinha Meira (EEZM) na avaliação externa do Programa de Avaliação da Rede Pública (Proeb) e na diagnóstica do Programa de Avaliação de Aprendizagem Escolar (PAAE), ambas desenvolvidas e disponibilizadas pelo Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública (Simave), surgiu a motivação para esta proposta interventiva.

No tocante à Língua Portuguesa, os resultados dessas avaliações sistêmicas do ano de 2017, referentes ao 7º ano do Ensino Fundamental, evidenciaram dificuldades de leitura e interpretação textuais, que refletiram no baixo percentual de alunos que atingiram o nível de proficiência recomendado (apenas 29,6%), chamando-nos a atenção, sobretudo, para o reduzido índice de acertos em questões que exigiam a análise e compreensão de textos multimodais, o que justifica a pesquisa empreendida, no sentido de buscar minimizar o problema.

Esses resultados apresentam-se como dados inquietantes, pois, num contexto globalizado, no qual novas tecnologias espalham e disseminam informações em tempo real, são inevitáveis as súbitas mudanças que atingem a nossa sociedade. Consequentemente, há outras formas de hibridização discursiva, de comunicação e de composição textual que surgem e se modificam, constantemente, exigindo, cada vez mais, habilidades cognitivas de leitores e escritores. Entre essas novas modalidades, há os textos multimodais, como as Charges, marcados pela linguagem verbal e não verbal, que exigem uma ampla percepção semiótica que envolve toda uma situação discursiva.

A escolha da Charge como objeto de estudo justifica-se por ser um gênero multimodal, configurado por meio de múltiplas semioses (elementos gráficos, imagens, cores, expressões faciais, gestos), portadoras de ideologias e atreladas a um contexto de situação e de cultura. Ademais, por ser um gênero comum ao cotidiano de nossos alunos, devido a sua recorrência nos livros didáticos, nas avaliações internas e externas de diferentes disciplinas escolares, nos jornais impressos e eletrônicos, nas redes sociais, enfim, na *internet*, em que sempre ganham espaço de destaque e propagam-se com facilidade.

Por sua vez, a escolha da *internet* como suporte de circulação do gênero Charge justifica-se em função da fácil acessibilidade dos alunos, em sua maioria, servindo como vitrine para a disseminação de inúmeros gêneros textuais, e, consequentemente, de suas ideologias. Daí a

importância dela ser devidamente explorada como instrumento de formação e de mediação de conhecimentos.

Posto isso, percebemos, há um tempo bastante remoto, a necessidade de, nas escolas, os professores e os alunos se interessarem pela leitura compreensiva de práticas comunicativas para as quais convergem mais de uma forma de linguagem, as quais exigem ampla percepção de uma multivariada de modos semióticos, portadores de ideologias e significados.

Na contramão do que foi dito, na escola, pode ser comum professores selecionarem práticas comunicativas monomodais, priorizando a linguagem verbal, escrita ou falada, em detrimento de outras formas interacionais, isolando, principalmente, os diferentes modos semióticos de seu contexto social de produção, sob o pretexto do ensino da gramática normativa.

Verificam-se, portanto, o uso de práticas equivocadas e superficiais que não só coíbem o potencial do aluno de desenvolver habilidades necessárias à compreensão e interpretação de gêneros multisemióticos, como também comprometem a ampliação do processo de leitura e interpretação textual. Por conseguinte, suscitam-se dúvidas relativas ao nível do conhecimento que o professor possui acerca da funcionalidade (crítica social), das competências de compreensão e interpretação que abrangem os gêneros multimodais, tais como a Charge, bem como da influência ou não do suporte textual.

Diante disso, notamos a necessidade de ações educativas nas escolas, com a finalidade de incentivar e desenvolver a competência leitora dos alunos, por meio de intervenções que possam minimizar dificuldades de leitura e contribuir para a formação de cidadãos críticos, aptos à reflexão e ao posicionamento crítico. Compreende-se, assim, a imprescindibilidade de promover o letramento que, conforme Soares (2003), não apenas fornece práticas de leitura e escrita para tornar a pessoa alfabetizada, mas também possibilidades de assumir uma postura diferenciada em relação aos outros e ao contexto.

Sobre a língua, do ponto de vista do domínio social, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (1997) afirmam: “[...] é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento” (BRASIL, 1997, p. 23). Logo, cabe à escola mediar o acesso aos saberes linguísticos que viabilizam a interpretação e a produção de diferentes gêneros textuais.

A partir desse contexto, acolhemos a hipótese de que desenvolver atividades de leitura crítica, analisando as várias semioses que compõem a Charge, pode contribuir para o aperfeiçoamento da prática leitora trabalhada pelo professor, bem como para o despertar da

criticidade social de alunos do 7º ano do Ensino Fundamental, de agora em diante EF, percebendo que o texto tem uma função comunicativa de que se vale o produtor textual.

À luz dessas considerações, almejamos responder ao seguinte questionamento: numa perspectiva multissemiótica, atividades com textos multimodais, a exemplo de Charges, podem contribuir para o aperfeiçoamento da prática leitora trabalhada pelo professor e para a formação crítica do aluno?

Desse modo, subsidiados pela teoria funcionalista, que atenta-se para os propósitos comunicativos resultantes da combinação das diferentes semioses existentes no texto, esta pesquisa tem como objetivo geral: evidenciar os resultados da proposta interventiva para a leitura de Charges, validando ou não a eficiência do trabalho realizado como estratégia de multiletramento para o EF.

Como objetivos específicos, buscamos:

- Analisar como o contexto e os elementos semióticos contribuem para a leitura do gênero Charge;
- Analisar, à luz da Gramática Sistemico-Funcional e da Gramática do *Design Visual*, os diferentes modos de construção do gênero Charge;
- Identificar os possíveis fatores que interferem na leitura compreensiva de textos multimodais dos alunos;
- Apresentar, desenvolver e aplicar atividades interventivas de análise crítica e semiótica do gênero multimodal Charge, por meio de sequência didática;

Metodologicamente, valemo-nos de uma pesquisa-ação, desenvolvendo um Projeto Educacional de Intervenção na EEZM, no qual os alunos do 7º ano do EF se sentiram participantes com a professora no processo de reflexão e construção do conhecimento. Em linhas gerais, a metodologia adotada para a realização desta pesquisa-ação foi a quanti-qualitativa (exploratória, descritiva e explicativa) e envolveu a proposta teórico-metodológica de Halliday (1994) e Kress e van Leeuwen (2006 [1996])³, para a seleção e análise de textos midiáticos (Charges) de temas sociais diversos. Além disso, com base nos objetivos traçados e nos métodos investigativos selecionados, adotamos como procedimento didático deste trabalho interventivo uma adaptação da Sequência Didática (SD) proposta por Dolz *et al.* (2004). Dessa forma, desenvolvemos dentro de três módulos, um estudo sistemático, que desencadeou onze

³ Todas as traduções são de nossa responsabilidade.

ações contínuas e correlatas, aliando teoria à prática, por meio de atividades de leitura e análise multissemiótica de Charges.

Estruturalmente, esta dissertação está organizada em três capítulos, pospostos a esta introdução, a qual contextualiza o problema e a proposta, apresenta os objetivos delineados, as justificativas e as hipóteses conjecturadas.

No capítulo inicial, delineamos, primeiramente, a noção de gênero, sob o prisma social de Marcuschi (2007; 2008), Bakhtin (1997) e Bazerman (2006) e as especificidades do gênero Charge, a partir das contribuições de Sanchotene (2011), Maia (2011), Teixeira (2005), Dolabella (2007), entre outros.

Dando continuidade ao capítulo inicial, acrescentamos um esboço: dos estudos da Linguística Sistêmico-Funcional (doravante LSF), de Halliday (1994) e Halliday e Matthiessen (2004), que culminaram na Gramática Sistêmico-Funcional (doravante GSF), a qual investiga as manifestações da linguagem (os gêneros) no social, numa perspectiva sociossemiótica, em diálogo com Cunha e Souza (2011), Brent (2011), Gouveia (2009), Fuzer e Cabral (2014); e dos pressupostos teóricos da Gramática do *Design Visual* (doravante GDV), de Kress e van Leeuwen (2006 [1996]). Ademais, discorreremos sobre Letramento e Multiletramentos, preconizados por Soares (2003), Kleiman (2007), Rojo (2012; 2013) e Dionísio (2011; 2014), em interlocução com Theodoro Silva (1983), Kleiman e Moraes (1999), elucidando os princípios da leitura crítica.

No segundo capítulo, definimos o contexto e os participantes da pesquisa, o método, a metodologia e as técnicas de coleta de dados, bem como a sistematização dos resultados da atividade diagnóstica (atividade de leitura e interpretação), *Corpus 1*.

No terceiro capítulo, apresentamos o plano de ação, pautado no modelo de SD proposto por Dolz *et al.* (2004), assim como o *Corpus 2* – com as Charges produzidas na fase inicial da intervenção (módulo1 – com uma mínima interferência teórica); em oposição ao *Corpus 3* – com as Charges produzidas após a intervenção teórica e uma atividade de verificação de aprendizagem de leitura e interpretação multimodal.

Por fim, na última parte, apresentamos as conclusões que, mediante os resultados obtidos, foi possível validar a eficiência do trabalho realizado por meio de Charges, como estratégia para contribuir para a proficiência leitora dos alunos do 7º ano do EF.

O estudo empreendido possibilitou repensar práticas e posturas educacionais, contribuindo para o reconhecimento e a conscientização da necessidade de novas práticas de letramentos voltadas ao processo de ensino-aprendizagem.

1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nesta seção, apresenta-se o suporte teórico que fundamenta esta pesquisa de intervenção: noções de Gêneros como produtos das atividades sociodiscursivas e instrumentos de transformação social, contempladas por Marcuschi (2007; 2008), Bakhtin (1997) e Bazerman (2006); proposições acerca do gênero Charge, de Sanchotene (2011), Maia (2011), Teixeira (2005), Dolabella (2007), entre outros; concepções da LSF, em especial quanto aos contextos e às metafunções, em interlocução com a GSF, desenvolvidas por Halliday (1994), Halliday e Matthiessen (2004), e disseminadas por Cunha e Souza (2011), Brent (2011), Gouveia (2009), Fuzer e Cabral (2014), que propõem uma abordagem de análise (meta)funcional e social do uso da linguagem; um esboço da Gramática do *Design Visual*, de Kress e van Leeuwen (2006 [1996]), que estendem a teoria sistêmica de Halliday aos discursos multimodais; os conceitos de Letramento e Multiletramentos difundidos por Soares (2003), Kleiman (2007), Rojo (2012; 2013) e Dionísio (2011; 2014); os princípios da leitura crítica referidos por Theodoro Silva (1983), Kleiman e Moraes (1999); e os fundamentos do modelo da Sequência Didática concernente a Dolz *et al.* (2004).

1.1 Gêneros textuais

Os gêneros textuais estão diretamente relacionados à atividade de comunicação humana, permeados, constantemente, pela mutabilidade tanto temporal quanto sócio-histórica. Nos termos de Marcuschi (2007, p. 19), os gêneros são “[...] eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos. Surgem emparelhados a necessidades e atividades socioculturais, bem como na relação com inovações tecnológicas [...]”.

Segundo Marcuschi (2008), os gêneros classificam-se como “gêneros textuais”, o que condiz com a denominação de “gêneros do discurso ou discursivos”, de Bakhtin (1997), sobre os quais Marcuschi (2008, p.162) pontua:

Desde que nos constituímos como seres sociais, nos achamos envolvidos numa máquina sociodiscursiva. E um dos instrumentos mais poderosos dessa máquina são os gêneros textuais, sendo que (*sic*), de seu domínio e manipulação, depende boa parte da forma de nossa inserção social e de nosso poder social (MARCUSCHI, 2008, p. 162).

Essa assertiva corrobora o caráter social dos gêneros, com o qual trabalhamos nesta proposta de intervenção, sendo necessário conhecê-los com afinco, uma vez que o domínio de um gênero não está relacionado tão somente ao conhecimento da estrutura linguística, mas também à realização discursiva deste, para a qual o aluno tem de ser preparado, com objetivos determinados em situações sociais específicas, pois “[...] quando queremos exercer qualquer tipo de poder ou de influência, recorreremos ao discurso” (MARCUSCHI, 2008, p. 162).

Considerando a natureza sociocultural e dinâmica dos gêneros textuais, nos quais há a apropriação e os usos da linguagem na sociedade, Machado (2005, p. 68), parafraseando Bakhtin (1997), conceitua o gênero como

[...] uma força aglutinadora e estabilizadora dentro de uma determinada linguagem, um certo modo de organizar ideias, meios e recursos expressivos, suficientemente estratificado numa cultura, de modo a garantir a comunicabilidade dos produtos e a continuidade dessa forma junto às comunidades futuras. Num certo sentido, é o gênero que orienta todo o uso da linguagem no âmbito de um determinado meio, pois é nele que se manifestam as tendências expressivas mais estáveis e mais organizadas da evolução de um meio, acumuladas ao longo de várias gerações de enunciadores (MACHADO, 2005, p. 68).

À luz do exposto, depreendemos que os gêneros (re)modelam o discurso de acordo com o propósito e o contexto, a partir de determinados elementos, a exemplo da cultura, proporcionando-nos meios flexíveis, estabelecidos e/ou transformados ao longo da história, de interação social e de produção de sentidos, além de conscientizar-nos das ações que são disponíveis pela linguagem.

Posto isso, sempre é importante considerar que “[...] o estudo dos gêneros textuais é hoje uma fértil área interdisciplinar, com atenção especial para a linguagem em funcionamento e para as atividades culturais e sociais” (MARCUSCHI, 2008, p. 151).

Pensando a linguagem como resultado da prática social, em que linguagem e sociedade se modelam na bidirecionalidade: a linguagem modela a sociedade e é modelada por ela. Apoiamo-nos em pressupostos teóricos de autores que evidenciam a concretização dos gêneros como ação social, em produtores textuais, em textos chargísticos, expõem e/ou denunciam problemas sociais, com o propósito de suscitar a reflexão e a formação de opinião.

Nesse contexto, seguimos de perto Bazerman (2011, p. 23), para quem os gêneros são “[...] formas de vida na sociedade, são modos de ser [...]. São lugares em que o sentido é construído. São ambientes para aprendizagem. Os gêneros moldam os pensamentos e as comunicações através dos quais interagimos”.

Assim, o gênero textual em foco (uma manifestação da língua em seu funcionamento efetivo, numa simbiose entre a forma da língua e a função a ser desempenhada por ela, com a adjunção de semioses), foi apresentado como uma forma de agir socialmente (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004), um lugar de construção de sentido, ao configurar-se como um espaço para apresentar uma releitura crítica do chargista sobre fatos do cotidiano.

Na sequência, caracterizamos o objeto de exploração desta pesquisa: o gênero Charge.

1.2 Charge

Estudos arqueológicos comprovam que uma das primeiras formas de escrita foram as inscrições rupestres encontradas nas cavernas pré-históricas, seguidas de desenhos e símbolos registrados em túmulos ou em templos antigos, o que evidencia, desde a antiguidade, a produção, também, de gêneros imagéticos.

Em que pese isso, a escola, ao longo dos anos, priorizou o ensino da linguagem verbal, escrita ou falada, em detrimento de outras formas de interação, tais como cores, imagens, brilho, luminosidade etc. Com o surgimento de ilustrações jornalísticas, das Charges e das caricaturas⁴ houve a necessidade de o homem explorar outras esferas de produção de sentidos, através de vários modos semióticos, visto que

[...] as palavras traduzidas em signos ampliaram as possibilidades de comunicação entre os homens. A imagem gráfica jamais deixou de ter papel expressivo na comunicação humana, uma vez que o acesso à leitura aconteceu de forma gradativa e atingia apenas as classes mais privilegiadas da sociedade. Assim, a imprensa conquistaria um novo tipo de leitor, uma camada não privilegiada que compreenderia, via imagem gráfica, um novo modo de perceber os acontecimentos através de processos mais explicativos e atrativos (SANCHOTENE, 2011, p. 15-16).

Desse modo, percebe-se o poder de alcance dos discursos imagéticos, uma vez que eles, indiscriminadamente, podem registrar acontecimentos, transmitir opiniões e sensações, manipular e/ou contribuir para a construção de perspectivas tanto de leitores alfabetizados quanto de leitores não alfabetizados, mostrando que as práticas de letramento precedem a alfabetização.

⁴ A Caricatura vem do vocábulo italiano *Caricare* e significa “carregar”, “exagerar” e, embora em nosso país esteja muito ligada aos desenhos que satirizam rostos, pode estar presente também como a caricaturização de alguma cena ou fato e, por isso, na verdade, a caricatura se torna sinônima de charge, podendo existir em qualquer uma das três modalidades: Cartum, Charge ou Histórias em Quadrinhos. A caracterização da palavra caricatura como referente exclusivo da representação cômica de um rosto advém de um falso atributo semântico, já que a palavra portuguesa “cara”- significa rosto (ANDRAUS, 2006, p. 188).

Ainda de acordo com Sanchotene (2011), a partir do século XIX, com os avanços tecnológicos que viabilizaram o aperfeiçoamento das técnicas visuais-gráficas, tornou-se possível verificar a utilização de Charges na imprensa periódica. Este momento histórico ficou marcado pela crítica social e política que fomentaram a proliferação desse tipo de gênero, caracterizado pelo uso de caricaturas, de caráter opinativo, satírico e humorístico, com finalidade ideológica.

No Brasil, denúncias e críticas aos costumes coloniais e à política sempre marcaram as produções de periódicos e revistas com imagens humorísticas. No entanto, essas caricaturas deveriam “[...] desencadear na produção do riso, na crítica escarnejadora e na sátira contundente” (SANCHOTENE, 2011, p. 21).

Como vemos, não é recente a relação dos textos chárgicos com as questões políticas no Brasil, já tendo sido a preocupação de chargistas em expor e/ou denunciar os problemas sociais, de maneira irreverente, a fim de suscitar a reflexão e a formação de opinião.

A Charge, compreendida como um gênero multimodal, de cunho humorístico e extremamente crítico, aborda e discute temas da atualidade. Geralmente, são publicadas nas seções de opinião de jornais e revistas, sendo impressas ou virtuais. Por se tratar da releitura crítica do chargista sobre fatos do cotidiano, que são noticiados diariamente pelos meios de comunicação, é um gênero opinativo, informativo e argumentativo.

Tal fato, conforme Maia (2011, p.49), corrobora a natureza subjetiva da Charge, pois, à medida que ela representa o ponto de vista particular do chargista da realidade, compreende-se que, “[...] em toda charge subjaz uma ideologia”. Assim como em todo texto opinativo, cuja função primordial é formar juízo de valor.

Advindo do francês “chargear”, Charge significa carga, exagero, e, em alguns contextos, ataque violento. Conforme Moretti (2013), o chargista, ao construir seu texto, em vez de nomear personagens ou descrever fatos, vai à carga (Charge = ataque), explicitando sua perspectiva, por meio de sua tradução ou interpretação dos fatos em imagens semióticas que contemplam caricaturas de pessoas (figura social), vestimentas e cores (classe social) e a situação (cenário). Dessa forma, a Charge é, segundo Silva (2004, p.13):

[...] o local escolhido pela ironia, metáfora (transferência), pelo contexto, pelo sujeito, para atuar. Por ser combativa, tem lugar de destaque em jornais, revistas e na Internet. Portanto, ampla poderá ser a leitura interpretativa por nela se constatar a presença da linguagem, da história e da ideologia (SILVA, 2004, p. 13).

Caracterizando a Charge, Moretti (2013) pontua que, constitui-se, geralmente, de uma imagem, ou uma sequência de duas a três cenas, no interior de quadrinhos ou aberta, com balões ou legendas, sendo um poderoso instrumento de expressão dos costumes de uma comunidade num período histórico.

Para Teixeira (2005, p.12), a Charge “[...] é um instrumento de reflexão e fonte de pesquisa, [...] um produto cultural produzido sob condições históricas definidas, num tempo e espaço socialmente determinados”, o que, por sua vez, justifica a efemeridade dos discursos chargistas, pois, como estão sempre vinculados a um acontecimento social e político, com a mesma dinâmica que esse é esquecido ou ultrapassado, a Charge vai perdendo o seu potencial de assimilação. Logo, para um leitor descontextualizado, dificilmente, este gênero será objeto de reflexão e compreensão.

Assim, cabe ao professor propiciar ao aluno o entendimento de que a Charge é um gênero marcado pelo tempo e pelas circunstâncias, no qual se ilustram acontecimentos políticos e sociais importantes em um momento histórico determinado, por meio de uma representação satírica e caricatural. Outrossim, cabe ao professor, num processo constante de interação, construir a noção de sentido no texto, identificando no gênero Charge a carga de humor e de ironia como recurso que caracteriza-a como Charge.

Nessa direção, ratifica-se, também, a interdependência entre o texto verbal e o texto imagético para a produção de sentido desse gênero, tal como a importância do conhecimento do contexto sócio-histórico, sintetizado por Dolabella (2007, p. 267) da seguinte forma:

[...] para interpretar uma charge, [...] o leitor precisa de ferramentas como leitura de imagens, conexão entre textos verbal e não verbal e contextualização. Isso não significa que basta o que está grafado no papel, seja imagem seja palavra, para entender esse tipo de texto. O leitor precisa ainda da referência sócio-histórica para a constituição do sentido (DOLABELLA, 2007, p. 267).

Como se vê, a interpretação da Charge envolve uma ampla percepção do processo discursivo, do acionamento de conhecimentos prévios situacionais e da correlação de todas as semioses existentes no texto. Com isso, o leitor precisa atentar-se às relações entre diferentes elementos veiculados à imagem, à sequenciação das imagens e dos quadrinhos que direcionam a leitura e a sequência narrativa, à relação entre a imagem e fatores externos específicos do ambiente comunicacional: o tempo, a idade, a sociedade e a cultura (ROMUALDO, 2000).

Somam-se a isso a disposição e a seleção das formas (espessura, tamanho, tipo de fonte etc.) dos elementos linguísticos na Charge, pois refletem intencionalidades do autor quanto ao conteúdo das falas, da caracterização dos personagens e da situacionalidade de produção. Logo,

nesse gênero, o texto verbal e o não verbal integram-se de tal modo que é praticamente impossível a sua leitura e compreensão sem considerar as duas formas de linguagens complementares e como partes indissociáveis de um interdiscurso.

Assim é que o aluno, nos dias de hoje, precisa conhecer a linguagem verbo-visual para estabelecer sentidos que se constroem no texto chárstico, por meio das marcas discursivas e dialógicas da Charge, apontadas pelo professor.

Outra característica relevante dos textos chársticos é o humor. Em geral, o humor está vinculado à ironia subjacente à crítica pretendida. Sobre isso, é importante ressaltar, nas palavras de Landmann (2012, p. 522):

[...] A arte de fazer humor, ao contrário do que possa parecer, é algo muito sério e precisa ser bem elaborado, é preciso ter consciência de quais questões serão levantadas, quais os efeitos que terão a quem se dirige. É imprescindível observar se o público que se almeja atingir condiz com os recursos e argumentos utilizados, ou seja, os discursos precisam estar entrosados com o público leitor (LANDMANN, 2012, p. 522).

Ao abusar do uso de caricaturas, traços carregados, exagerados e da ironia verbal, o chargista estimula no leitor efeitos cômicos, devido à imediata associação estabelecida com personalidades ou circunstâncias socioculturais compartilhadas entre os interlocutores. Dessa maneira, “[...] o riso possui uma significação social que só pode ser interpretada se o cômico estiver situado dentro do seu ambiente social” (SANCHOTENE, 2011, p. 70). Afinal, não é coerente rir daquilo que não se conhece, o que reforça a importância do contexto de situação e cultura para o entendimento textual. O humor, portanto, é, para o chargista, uma ferramenta de sarcasmo e de agressão, um canal de fácil acesso ao leitor e um mecanismo para romper com a seriedade, possibilitando a reflexão e a formação de opinião.

Diante disso e em concordância com Flôres (2002), a Charge torna-se um interessante objeto de estudo:

[...] por aquilo que mostra e diz de nós mesmos e do mundo em que vivemos, contribuindo, além disso, para moldar o imaginário coletivo. Através de sua análise, podem-se perceber as estratégias utilizadas pelos vários segmentos envolvidos nos jogos de poder e manipulação de que consciente ou inconscientemente somos atores e alvos. Atua diretamente sobre a necessidade de pertencer a um grupo social. Essa necessidade de pertença nos impele a investir os objetos de valores simbólicos, funcionando eles como senhas de entrada, de aceitação nos grupos (FLÔRES, 2002, p. 11).

Essa proposição evidencia a relevância e a riqueza de nuances que podem ser articuladas e trabalhadas com as Charges, dada a sua representatividade individual e coletiva.

Ademais, o seu potencial intrínseco de argumentatividade e a sua dimensionalidade de significação podem atuar como incisivas ferramentas de inserção e transformação social, propiciando ao professor criar um ambiente profícuo à discussão e à conscientização, a fim de suscitar nos alunos atitudes responsivas e reflexivas.

Imbricado na produção de um gênero, está o suporte textual, pois, como a comunicação se realiza com intenções e motivações contextuais específicas, a seleção do lugar de circulação do texto não ocorre de maneira neutra, por ser este o lugar de manifestação e de difusão do discurso. À vista disso, a seguir discorreremos sobre o suporte *internet*, considerando a influência que ela promove no texto e nos atos de leitura.

1.3 Suporte de circulação da Charge: a *internet*

Para Marcuschi (2008, p.174), o suporte é importante para a circulação do gênero na sociedade, entendendo que, embora não tenha por função determinar a distinção do gênero, haverá situações em que acontecerá, como no exemplo:

“Paulo, te amo, me ligue o mais rápido que puder.
Te espero no fone 55 44 33 22. Verônica”.
Se isto estiver escrito num papel colocado sobre a mesa da pessoa indicada (Paulo), pode ser um *bilhete*; se for passado pela secretária eletrônica é um *recado*; remetido pelos correios num formulário próprio, pode ser um *telegrama*. O certo é que o conteúdo não muda, mas o gênero é sempre identificado na relação com o suporte. Portanto, há que se considerar este aspecto como um caso de coemergência, já que o gênero ocorre (surge e se concretiza) numa relação de fatores combinados no contexto emergente (MARCUSCHI, 2008, p. 174, grifos do autor).

Essa observação possibilita constatar a necessidade de o ensino de gêneros nas escolas acontecer de forma reflexiva e pragmática, pois o aluno precisa ser capaz de gerenciar as diversas possibilidades discursivas, a partir do suporte de circulação e das diferentes atividades sociais.

Assim, para Marcuschi (2008, p. 174), o suporte de um gênero é “[...] um *locus* físico ou virtual com formato específico que serve de base ou ambiente de fixação do gênero materializado como texto”. Considerando a *internet* como o suporte do gênero Charge, veremos mais adiante que ela apresenta características próprias de transportar e fixar textos, podendo interferir ou não no modo como a Charge será veiculada.

Nesse contexto de modernas tecnologias comunicacionais, ela revela-se como um dos maiores suportes, nos quais a língua se materializa, podendo influenciar positivamente no

incentivo à leitura e no aprimoramento do ensino de produção textual. Nela, é possível encontrar todos os gêneros possíveis, entre eles a Charge, que se destaca pelo seu caráter opinativo e satírico, visando estabelecer ou deturpar valores, formas de comportamento e de ver o mundo, alterando costumes e influenciando em decisões, e, com tal responsabilidade, não pode ser negligenciado pela escola.

A *internet* define-se como espaço real e virtual, com interação entre informação, contexto e tempo, com a construção de relações sociais partilhadas, sendo, conforme Silva (1999, p.1):

[...] um suporte aos processos cognitivos, sociais e afetivos, os quais efetuam a transmutação da rede de tecnologia eletrônica e telecomunicações em espaço social povoado por seres que (re)constroem as suas identidades e os seus laços sociais nesse novo contexto comunicacional. Geram uma teia de novas sociabilidades que suscitam novos valores. Estes novos valores, por sua vez, reforçam as novas sociabilidades. Esta dialética é geradora de novas práticas culturais. Trata-se de um novo tipo de organização sociotécnica que facilita a mobilidade no e do conhecimento, as trocas de saberes, a construção coletiva do sentido, em que a identidade sofre uma expansão do eu baseada na diluição da corporeidade, ou seja, o que se perde em corpo ganha-se em rapidez e capacidade de disseminar o eu no espaço-tempo (SILVA, 1999, p. 1).

Diante disso, a escola como principal mediadora do conhecimento deve atentar-se à utilização dessa importante ferramenta para a educação, pois, considerando a velocidade e a dinamicidade com que ela instiga e desencadeia transformações nas relações sociais e nas materializações linguísticas modernas, torna-se imprescindível a orientação e a capacitação dos alunos para o contato (in)direto este suporte. Isentar-se dessa realidade favorece a estagnação do conhecimento e, sobretudo, o cerceamento crítico dos alunos.

Esta pesquisa, por atentar-se ao uso da linguagem como prática social, coaduna com os pressupostos da LSF. Posto isso, na parte subsequente, abordamos os princípios teóricos da LSF.

1.4 Linguística Sistêmico-Funcional

A LSF, desenvolvida por Halliday, na década de 1960, constitui um aporte teórico-metodológico ao estudo da linguagem no processo textual dentro de um contexto sociocultural. Essa proposta de análise linguística, que possibilitou a elaboração da GSF, também influenciou, e ainda influencia, pesquisas em diversos campos do conhecimento, a exemplo de trabalhos na área do letramento visual (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006 [1996]).

Para a LSF, a linguagem é uma prática social, que ultrapassa o processo de representação e se manifesta na construção da realidade através do uso efetivo da língua, em diversos contextos, com propósitos comunicativos. De acordo com Brent (2011), essa concepção é sistêmico-funcional porque define a língua como um conjunto de sistemas interligados (base sistêmica) que o falante utiliza (base funcional) para produção de significados (base semântica) em situações específicas de comunicação (base contextual), o que evidencia um sistema potencial de significados construídos.

O nível sistêmico da linguagem associa-se a cada escolha feita pelo falante, que desencadeia outras possibilidades, gerando significados, em que cada sistema de transitividade, de modo e de estrutura temática é composto por elementos linguísticos (semânticos, sintáticos, morfológicos...) que são organizados em razão da função comunicacional pretendida. O nível funcional relaciona-se a teia metafuncional das funções da linguagem, das quais fazemos uso para atribuir significados à língua.

Muito embora seja impossível dar conta de todas as possibilidades da língua, a LSF propõe três metafunções que ocorrem simultaneamente e que permitem compreender os propósitos comunicativos. São elas: a ideacional, a interpessoal e a textual. Como explica Cunha e Souza (2011, p. 27):

- A metafunção ideacional representa/constrói os significados de nossa experiência, tanto no mundo exterior (social) quanto no mundo interior (psicológico), por meio do sistema de transitividade. [...]
- A metafunção interpessoal representa a interação e os papéis assumidos pelos participantes mediante o sistema de modo (indicativo, imperativo, estruturas interrogativas) e modalidade (auxiliares modais, elementos modalizadores). [...]
- A metafunção textual está ligada ao fluxo de informação e organiza a textualização por meio do sistema temático [...] (CUNHA; SOUZA, 2011, p. 27).

Essas metafunções ancoram a construção de significados, promovendo a comunicação, com um propósito e articulando (através do discurso) interações e negociações sociais entre os participantes envolvidos. Simultaneamente, essa interação encontra-se atrelada aos **contextos de situação** em que a língua se manifesta, os quais determinam socialmente os interlocutores e as possibilidades semânticas. Para melhor aprofundamento, seguimos descrevendo a GSF de Halliday.

1.4.1 Gramática Sistêmico-Funcional: da noção de texto e contexto

Para Halliday (1994, p.13), uma gramática funcional é “[...] essencialmente uma gramática ‘natural’, no sentido de que tudo pode ser explicado, por referência ao modo como a linguagem é usada”. À vista disso, a gramática *hallidayiana* não se atenta a análises estruturais como as gramáticas tradicionais, mas sim a constatações formuladas a partir da esfera sociosemântica ou semiótica da linguagem.

Coadunando com isso, Gouveia (2009) pontua que a gramática funcional, de orientação social, tem como foco o desenvolvimento e a exploração dos sistemas gramaticais eventualmente produzidos pelas pessoas durante a comunicação, isto é, os textos, os quais possuem a mesma dinamicidade dos fenômenos sociais e realizam-se funcionalmente dentro de um específico gênero, sendo gêneros entendidos como resultados de escolhas determinadas socialmente pelo contexto de realização.

Mediante isso, na GSF, elege-se o texto como objeto de estudo, por ser unidade significativa de comunicação em qualquer evento discursivo. De acordo com Andrade e Taveira (2009, p. 48-49), ele é observado sob duas perspectivas distintas:

[...] como um objeto em si mesmo e como um instrumento para se descobrir algo mais. Ao focalizar o texto como objeto, Halliday afirma que temos que perguntar “Por que o texto tem o significado que possui, seja para nós ou[sic] para os outros?”. Já ao focalizarmos o texto como instrumento, a pergunta feita é “O que o texto nos diz, revela sobre o sistema de linguagem no qual é produzido?” (ANDRADE; TAVEIRA, 2009, p. 48-49, grifos do autor).

O texto, como unidade semiótica, nos termos de Halliday e Matthiessen (2004), não é apenas um amontado de orações, mas, sobretudo, realiza-se em orações. A oração⁵, por sua vez, é definida como uma unidade gramatical plurifuncional: “[...] é organizada de acordo com os significados ideacionais, interpessoais e textuais, em que a oração é vista como uma composição – oração como representação, oração como interação e oração como mensagem” (FUZER; CABRAL, 2014, p. 32). Portanto, o texto é tratado como um complexo de significados que se concretizam através de palavras e estruturas para ser comunicado.

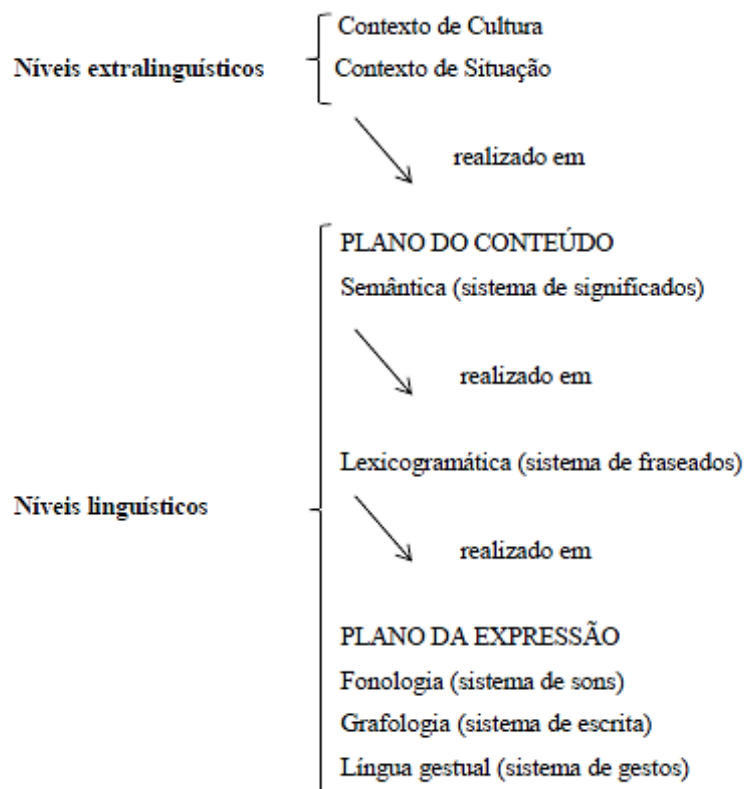
Nesta pesquisa, para uma análise textual com base na GSF, consideramos:

⁵ Segundo Boer (2008, p. 150): Halliday “[...] estabelece o texto como unidade maior de funcionamento da língua, mas, no nível da organização das formas em eventos discursivos, usa a **cláusula** como unidade de descrição. É nessa unidade que estão descritas as relações entre as categorias – unidade, estrutura, classe e sistema – e os eventos discursivos, construindo-se um conjunto de abstrações relativas aos três componentes metafuncionais de significados resultantes da competência comunicativa dos falantes no exercício da interação verbal” (grifo nosso).

- (i) o **plano da expressão** – aspectos fonéticos e fonológicos: na oralidade; e grafológicos: na escrita (com os quais não trabalharemos);
- (ii) o **plano de conteúdo** – aspectos semântico-discursivos (nível acima da oração, com os quais trabalharemos) e aspectos lexicogramaticais⁶ (nível abaixo da oração, com os quais não trabalharemos, por não atingir o escopo da nossa proposta);
- (iii) as **dimensões contextuais** – contexto de situação e contexto de cultura.

Veja um breve esboço do que dissemos sobre os dois planos na figura a seguir:

Figura 1 – Estratificação da linguagem



Fonte: Adaptado de Gouveia (2009, p. 24).

Assim, por meio de um feixe sistêmico, em torno do qual giram dois níveis (extralinguístico e linguístico), a linguagem humana organiza-se e interliga-se, não podendo ser vista como um sistema autônomo. Na contemporaneidade, as concepções tradicionais de língua(gem) precisam ser revisadas, repensadas; melhor dizendo, substituídas ou complementadas, com o propósito de ser entendidas nesses diferentes níveis.

⁶ Lexicogramática define-se com a gramática não separada do vocabulário.

Com isso, Halliday (1994) apresenta a necessidade de a língua(gem) ser percebida sob um novo olhar, o olhar sistêmico, objetivando uma compreensão mais rica dos textos na sociedade atual, o que inclui, portanto, a consideração dos dois níveis de que falamos.

Quanto ao contexto, Halliday e Matthiessen (2004) ressaltam que todo texto carrega propriedades da dimensão contextual em que foi produzido, dentro do qual, provavelmente, é considerado adequado e que influencia diretamente nas intenções, nos papéis sociais dos envolvidos na situação discursiva, direcionando a leitura compreensiva do texto.

Em função disso, para esse linguista, o texto é desenvolvido e significado dentro de dois contextos: **de situação** e **de cultura**, inseridos dentro do nível extralinguístico da linguagem. No nível linguístico, incluem-se o **plano de conteúdo** (no qual a semântica se realiza na léxico-gramática = plano de significados realizados na oração), a **lexicogramática** (sistema composto pela sintaxe, pelo léxico e pela morfologia) e o **plano da expressão**.

O **contexto de cultura** ou de gênero, em consonância com Halliday, é o somatório de todos os significados que falantes e ouvintes podem fazer significar em uma cultura. Segundo Fuzer e Cabral (2014, p. 28) refere-se

[...] não só a práticas mais amplas associadas a diferentes países e grupos étnicos, mas também a práticas institucionalizadas em grupos sociais, como a escola, a família, a igreja, a justiça etc. [...] Relaciona-se, assim, ao ambiente sociocultural mais amplo, que inclui ideologia, convenções sociais e instituições” (FUZER; CABRAL, 2014, p. 28).

Como vimos, já que esse tipo de contexto, o qual podemos chamar de macrocontexto, está associado à ideia de propósito social, estando “[...] intrinsecamente relacionado à cultura em que foi criado [...]” (FUZER; CABRAL, 2014, p. 29), é mister o professor considerar o contexto sócio-histórico, o que remete ao fato de a compreensão e a interpretação das Charges serem realizadas a partir da cultura dos alunos, de modo a perceber as questões do discurso engendradas às esferas sociais de onde emergem.

Sendo assim, cabe ao professor evidenciar no estudo desse gênero, marcado pelo tempo e pelas circunstâncias, o fato de ele ilustrar sempre eventos de natureza social e política em um dado momento histórico, com um discurso crítico que convida os alunos à reflexão, para a qual é necessário o acionamento de saberes, de crenças, de conhecimentos prévios, entre outros.

Sobre o **contexto de situação** ou de registro, Cunha e Souza (2011, p. 25-26) asseveram que nele “[...] estão as características extralinguísticas dos textos, que dão substância às palavras e aos padrões gramaticais que falantes e escritores usam, consciente ou

inconscientemente, para construir os diferentes gêneros, e que ouvintes e leitores usam para identificar e classificar esses gêneros.” Logo, é no contexto de situação que se materializa o registro, dando lugar às metafunções de que falamos.

Posto isso, o contexto de situação refere-se ao ambiente imediato de realização textual, no qual se encontram todos os elementos que subsidiam o texto (o produtor textual, os locutores e seus comportamentos, o léxico etc.) e que oferecem informações sobre os significados articulados e construídos. Ademais, esse contexto denota o registro e compõe-se de três variáveis que definem as escolhas a serem feitas no uso da língua: campo, relações e modo. Sobre essas variáveis, Fuzer e Cabral (2014, p. 30) elucidam:

O *campo* remete à atividade que está sendo realizada pelos participantes, à natureza da ação social que está ocorrendo, com objetivo específico. [Essa variável está vinculada à metafunção ideacional ou experiencial da língua que é representada pelo sistema de Transitividade.]

As *relações* envolvem os participantes, a natureza dos papéis que desempenham, o grau de controle de um participante sobre o outro, a relação entre eles (hierárquica ou não) e a distância social ou o grau de formalidade [...]. [Essa variável está vinculada à metafunção interpessoal realizada a partir do sistema de Modo.]

O *modo* refere-se à função que a linguagem exerce ao veículo utilizado naquela situação ou, ainda, ao que os participantes esperam que a linguagem faça por eles em determinada situação. [Essa variável está vinculada à metafunção textual que se realiza através do sistema Temático.] (FUZER; CABRAL, 2014 p. 30, grifos nossos).

Em linhas gerais, no contexto de situação, o campo refere-se ao assunto, ao que está acontecendo com os participantes (as ações que estão realizando), com um objetivo específico. A relação refere-se aos papéis desempenhados pelos participantes (discursivos ou sociais). O modo refere-se à forma como a linguagem foi construída no texto.

A correlação direta entre as metafunções da linguagem, das quais falamos anteriormente, e as variáveis do contexto de situação demonstra que os significados multifuncionais contribuem sistematicamente para compor o conteúdo da mensagem, cujos significados se realizam por meio de escolhas no nível lexicogramatical, como demonstra o quadro que se segue:

Quadro 1 – Variáveis de registro e metafunções na lexicogramática

Variáveis do Registro	Metafunções	Lexicogramática
Campo	Ideacional	Transitividade
Relações	Interpessoal	Modo
Modo	Textual	Tema e Rema

Fonte: Adaptado de Fuzer; Cabral (2014, p. 33).

Na descrição do sistema linguístico, devemos perceber que a língua(gem) não pode ser separada dos contextos em que ocorre, ela está estruturada no uso e é moldada por ele. Dessa

maneira, estamos à mercê da língua(gem), uma vez que, ao interagir linguisticamente, atuamos no outro, permitindo que também o outro atue sobre nós.

Partindo desses princípios, é verificável que a LSF, por intermédio da gramática por ela proposta (a GSF), corresponde a uma ferramenta de análise descritiva da língua, que não permite separar função, significado e contexto nos seus respectivos produtos sociais (gêneros). Assim, as metodologias de análise, ao mesmo tempo que exploram os planos de expressão e de conteúdo textual, atuam numa perspectiva semiótica, que preceitua uma concepção de texto, na qual os significados socialmente produzidos sobrepõem aos elementos lexicogramaticais.

A seguir, em virtude dos objetivos metodológicos desta pesquisa, discorreremos sobre a GDV que subsidiará as análises multissemióticas pretendidas.

1.5 Gramática do *Design Visual*

Baseando-se na concepção teórica de metafunção da GSF de Halliday (1994), Kress e van Leeuwen (2006 [1996]) elaboraram uma proposta de análise de imagens, a GDV. Desse modo, tornaram-se pioneiros no estudos multimodais, pois validaram que, assim como os modos verbais, os modos visuais são constituídos de significação construídos a partir do uso, das escolhas e das necessidades do produtor textual: “Os significados pertencem à cultura, em vez de pertencerem a modos semióticos específicos” (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006 [1996], p. 2). Assim, os discursos sociais vão se configurar de formas diversas, em consonância com a cultura em que são produzidos. Logo existirá uma dependência interpretativa cultural tanto para os textos verbais quanto para os não verbais.

As novas práticas discursivas, sobretudo, estão voltadas aos avanços tecnológicos que aceleraram e reconfiguraram não apenas as relações sociais, mas que, conforme Kress e van Leeuwen (2006 [1996]), colocaram em destaque e propiciaram a estabilização dessa linguagem híbrida que contempla a relação entre palavras, imagens, cores, *design*, sons etc.

Daí a importância, para esses estudiosos, de existir uma gramática que se atente para as relações funcionais instauradas por essa simbiose que materializa ideologias, a fim de evidenciar como essas semioses são planejadas e interligadas dentro desses discursos multimodais. De acordo com Dionísio (2014, p. 54):

Esses autores defendem ser possível uma gramática para a análise das imagens, uma sintaxe visual, pois, para esses autores, imagens não são veículos neutros desprovidos de um contexto social. Assim como a linguagem verbal, o social e o cultural são influenciadores dos significados potenciais que a imagem pode encapsular (DIONÍSIO, 2014, p. 54).

Dessa maneira, a sintaxe visual encarrega-se de analisar e explicar como as estruturas visuais são organizadas para que a comunicação seja estabelecida, levando em conta que são regidas pelos interesses sociais para os quais foram selecionadas. “Nunca são meramente formais: elas têm uma dimensão semântica profundamente importante (KRESS e VAN LEEUWEN, 2006 [1996], p. 47). Posto isso, ressaltamos que, com o valor sociocomunicativo das imagens em efetivo uso, a GDV propõe analisar as imagens em diálogo com as metafunções que Halliday (1994) instituiu para a linguagem, o que permite estabelecer a seguinte relação:

Quadro 2 – As metafunções de Halliday e de Kress e van Leeuwen

Halliday	Kress e van Leeuwen	
IDEACIONAL	REPRESENTACIONAL	Responsável pelas estruturas que constroem visualmente a natureza dos eventos, objetos e participantes envolvidos, e as circunstâncias em que ocorrem. Indica em outras palavras, o que nos está sendo mostrado, o que se supõe esteja “ali”, o que está acontecendo, ou quais relações estão sendo construídas entre os elementos apresentados.
INTERPESSOAL	INTERATIVA	Responsável pela relação entre os participantes, na qual recursos visuais constroem a natureza das relações de quem vê e o que é visto.
TEXTUAL	COMPOSICIONAL	Responsável pela estrutura e formato do texto, referindo-se aos significados obtidos através do valor da informação ou da ênfase entre os elementos da imagem.

Fonte: Elaboração própria, a partir de Fernandes; Almeida (2008, p.12).

A *metafunção representacional* (advinda da ideacional) relaciona-se às representações do mundo, por meio de personagens, vetores, metas, crenças e valores; a *metafunção interativa* (advinda da interpessoal) refere-se às interações sociais estabelecidas entre os participantes, os leitores, os produtores da imagem e os objetos; e a *metafunção composicional* (advinda da textual) condiz ao modo como é construído o texto visual.

Na *metafunção representacional* (significados representacionais), os participantes representados (pessoas, objetos, lugares, etc.) podem ser *interativos* ou *representados*: os participantes interativos são “[...] aqueles que falam, ouvem ou escrevem e lêem, produzem imagens ou as visualizam” (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006 [1996], p. 44); e os participantes representados, são os sujeitos da comunicação, sobre quem se fala, escreve ou produz imagens.

Essa metafunção divide-se em dois processos: *narrativos* e *conceituais*. Nos *processos narrativos*, há sempre a presença de participantes/atores realizando ações e que são ligados por *vetores* às suas *metas* (destino da ação). Por sua vez, os processos narrativos também se subdividem, em síntese, da seguinte forma:

- (i) De ação: apresenta um evento do mundo material, podendo ser de natureza transacional (quando há pelo menos dois participantes: um o ator e o outro: o meta) ou não transacional (quando se tem a presença de somente um participante);
- (ii) Reacional: envolve uma ação e uma reação. O vetor constitui-se pela direção do olhar do participante (reator) a um fenômeno (meta). Podem ser de natureza transacional (quando o olhar do reator dirige-se a um fenômeno dentro da imagem) ou não transacional (quando o olhar do reator dirige-se para algo fora da imagem);
- (iii) Verbal: há um dizente ligado a um balão de fala;
- (iv) Mental: há um dizente ligado a um balão de pensamento.

É válido ressaltar que, neste trabalho, atentamo-nos apenas para os processos narrativos verbais e mentais, tendo em vista que as Charges, geralmente, são compostas por balões.

Nos *processos conceituais*, a imagem não é tida como uma narrativa, os participantes são representados taxonomicamente e subdivididem-se em três categorias, sendo que exploramos na pesquisa somente o último da relação a seguir:

- (i) Classificacional: há um grupo de participantes (ou elementos) com características semelhantes, o que os torna representantes de uma mesma ordem, grupo ou classe;
- (ii) Análítico: é identificado, na imagem, considerando a relação entre o todo e as partes (o todo é o portador e as partes são os atributos);
- (iii) Simbólico: configura-se uma relação entre portador e seus atributos simbólicos. Podem ser de natureza atributiva (a relação simbólica se dá pela presença significativa dos elementos visuais representados na imagem) ou sugestiva (a relação simbólica é sugerida, inferida).

Na *metafunção interativa* (significados interativos), a qual não foi aprofundada neste estudo, as interações entre imagem e leitor/observador são constituídas a partir de três dimensões: *contato*, *distância social*, *perspectiva* e *modalidade*, responsáveis por vincular maior ou menor grau de envolvimento entre o participante representado (pessoas, objetos ou lugares) e o leitor.

O *contato* é percebido pelo direcionamento do olhar do participante representado para o participante interativo (leitor). Quando o participante representado olha diretamente para o

participante interativo, sugerindo maior grau de afinidade ou de proximidade, há uma demanda, e, quando não olha, sugerindo menor graus de afinidade ou de proximidade, uma oferta. Nesse caso, o participante representado pode olhar ou ser visto.

A *distância social* diz respeito ao posicionamento do participante representado, que pode ser longe ou perto da lente de captação do leitor. Quanto menor for o distanciamento entre eles, maior proximidade social será construída. Os enquadramentos mais recorrentes nesses eventos interacionais são: plano fechado (*close-up*) – enquadramento do rosto e dos ombros, denota intimidade; plano médio (*medium shot*) – enquadramento do rosto até o joelho, denota relação social; ou plano aberto (*longshot*) – enquadramento de todo o corpo, denota relação impessoal.

A *perspectiva* relaciona-se ao ângulo pelo qual a imagem é vista ou foi produzida. Se frontal, oblíquo ou vertical, os ângulos reforçam relações interativas de poder entre participantes retratados e leitor/observador. O ângulo frontal sugere proximidade e envolvimento, o oblíquo sugere impessoalidade e descompromisso com a cena; e o vertical, a depender de seu nível (alto, baixo, nível ocular), sugere relações hierárquicas de poder.

Por fim, a *modalidade*, a qual se processa na avaliação de maior ou menor grau de credibilidade da imagem, isto é, atesta o quão real ela parece ser. Segundo Kress e van Leeuwen (2006 [1996], p. 164): “[...]cada realismo tem seu naturalismo, ou seja, um realismo é uma definição do que conta como real, um conjunto de critérios para o real [...]”. Nesse sentido, o produtor da imagem adota critérios específicos de modalidade, tais como a cor, a iluminação, a contextualização, a profundidade e o brilho, para tornar a imagem mais ou menos real.

Na *metafunção composicional*, todos os elementos visuais representacionais e interacionais se integrarão estabelecendo conexões significativas, incorporando recursos composicionais: o *valor da informação*, a *saliência* (único recurso composicional trabalhado nesta pesquisa) e o *enquadramento* (moldura).

O *valor da informação* é apreendido pelas relações estabelecidas entre os elementos de uma imagem, em razão das posições que ocupam esquerda/direita; topo/base e centro margem, classificando-se, respectivamente, em dado/novo, ideal/real e centro/margem.

- (i) Dado/novo: quando as informações são dispostas seguindo uma linha horizontal, os elementos à esquerda representam a informação dada, de conhecimento do leitor; enquanto os que são colocados à direita representam o novo, aquilo que será apresentado ao leitor;
- (ii) Ideal/Real: as informações dispostas numa linha vertical na parte superior

representam o idealizado, imaginado; enquanto as que são dispostas na parte inferior representam o real, concreto;

- (iii) Centro/margem: as informações dispostas no centro são as mais relevantes e as dispostas nas margens são as inferiores.

A *saliência* corresponde ao destaque que se dá a um elemento da estrutura visual, a fim de colocá-la em evidência para o leitor/observador. Pode haver *máxima* e *mínima* **saliência**, de acordo com o posicionamento dos elementos na imagem, reservando maior destaque a um elemento e menor destaque a outro. Para isso, alguns artifícios são utilizados: localização dos elementos representados na imagem, proporções, perspectiva, realce e contraste de cores, iluminação, superposição e outros.

O *enquadramento* (moldura) é responsável pelas conexões e desconexões dos elementos de uma imagem. A estrutura das imagens podem ser constituídas de elementos que demonstram interrelações (por meio de cores e formas semelhantes, e vetores conectivos) ou rupturas em seus interiores, como se pudessem ser agrupadas ou separadas.

Muito embora seja realizável essa associação entre as duas modalidades da língua (verbal e não verbal), cumpre ressaltar que haverá situações contextuais em que, devido às suas propriedades particularidades, essas modalidades não se substituirão, apenas se complementarão e, de igual modo, haverá situações em que isoladas não serão suficientes para uma leitura compreensiva, tal como nos textos chárgicos. Por conseguinte, percebe-se que a leitura de um gênero multimodal, não pode ser mecanizada ou conduzida sob os moldes tradicionais de um texto monomodal: “A imbricação desses vários modos semióticos compõe um novo discurso no qual a imagem se funde com o verbal e constrói novos sentidos discursivos, denominados de práticas textuais multimodais ou multissemióticas” (NASCIMENTO, 2012, p. 425).

Na próxima seção, discutimos as concepções de letramento e multiletramentos, que vêm ganhando significativo espaço no atual panorama educacional, pois envolvem as competências de utilização da linguagem em distintas esferas sociocomunicativas, por meio de diferentes modalidades semióticas, contemplando, portanto, novas habilidades de leitura e escrita.

1.6 Letramento e multiletramentos

Durante muito tempo, o adjetivo letrado foi associado à condição de ser alfabetizado, isto é, de caracterizar aquele que fosse detentor das habilidades de ler e escrever, ou aquele que possuísse conhecimentos literários, eruditos da língua. No entanto, com as transformações sociais, políticas e culturais advindas da modernidade, a partir do fim do século XIX, percebeu-se que os meros atos de ler ou escrever um simples bilhete, decodificando e codificando a língua, já não atendiam à competência de ser letrado.

Daí, de acordo com Soares (2003), surge um novo fenômeno que evidencia a necessidade de o indivíduo se envolver, efetivamente, com as práticas sociais da leitura e da escrita. Para nomear esse fenômeno, é concebido o termo letramento. Tal nomenclatura é a tradução do inglês de “*literacy*”, para a qual Soares (2003, p.17) esclarece:

Literacy é o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever. Implícita nesse conceito está a ideia de que a escrita, [bem como a leitura] trazem consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprenda a usá-la (SOARES, 2003, p. 17).

Partindo desse princípio, o letramento está diretamente relacionado à apropriação da leitura e da escrita, assim como das competências de manejá-las criticamente, pois confere ao indivíduo condição de inserção no mundo letrado de forma ativa e consciente, amplia seus horizontes e, como assevera Soares (2003), modifica a sua relação com os outros, com o contexto e com as experiências socioculturais.

Kleiman (2007), por entender a responsabilidade da escola como uma das principais “agências de letramento” da sociedade, senão a principal, adverte que reconhecer o letramento como meta no ensino implica a adoção de práticas sociais de aprendizagem da leitura e da escrita. Ou seja, de “[...] práticas discursivas, com múltiplas funções e inseparáveis dos contextos em que se desenvolvem” (KLEIMAN, 2007, p. 4), em oposição às práticas tradicionais, que as consideram como competências e habilidades individuais. A autora reconhece a complexidade dessa mudança, haja vista que exige um prévio diagnóstico, a fim de, conforme Kleiman (2007, p. 9):

[...] determinar quais são essas práticas significativas e, conseqüentemente, o que é um texto significativo para a comunidade. A atividade é complexa porque ela envolve partir da bagagem cultural diversificada dos alunos que, antes de entrarem na escola, já são participantes de atividades corriqueiras de grupos que, central ou periféricamente, com diferentes graus e modos de participação (mais autônomo, diversificado, prestigiado ou não), já pertencem a uma sociedade tecnologicizada e letrada (KLEIMAN, 2007, p. 9).

Assim sendo, o uso da língua deve ser uma atividade coletiva e cooperativa, semelhante a qualquer outra da esfera social. Porquanto, compartilham dela participantes de culturas e saberes diferentes, porém com objetivos comuns. Logo, o letramento precede a alfabetização, pois inicia-se com as práticas sociais que cada indivíduo participa dentro da sua comunidade (KLEIMAN, 2005). Assim, a escola, ao oportunizar novas práticas de letramento, deve conceder ao aluno condições de inclusão, transformação individual e social, através de competências funcionais, as quais se alteram à medida que as condições sociais, políticas e culturais também se modificam.

Nessas circunstâncias, com a globalização e a dinamicidade da tecnologia, a heterogeneidade cultural e a gama de gêneros multimodais disseminam-se nas atividades sociais contemporâneas, culminando na necessidade de ampliar e/ou pluralizar o conceito de letramento.

De acordo com Rojo (2012), o multiletramento surgiu com a finalidade de abarcar as concepções de letramentos, incluindo a multiplicidade cultural e semiótica que passaram a constituir os textos. Todavia nessas novas atividades discursivas multimodais, “[...] texto, imagem e som já não são o que costumavam ser. Deslizam uns para os outros, sobrepõem-se, completam-se, unem-se, separam-se e entrecruzam-se [...]” (SANTAELLA, 2007, p. 391), de maneira intencional, tornando essa relação determinante para a construção de sentidos.

Essas várias modalidades da linguagem passaram, portanto, a interferir significativamente nas relações sociais do indivíduo com o mundo a sua volta: “[...] se os textos da contemporaneidade mudaram, as competências/capacidades de leitura e produção de textos exigidas para participar de práticas de letramento atuais não podem ser as mesmas” (ROJO, 2013, p. 8), o que é endossado por Dionísio (2011, p.164-165):

As alterações físicas no processo de construção dos gêneros provocam, conseqüentemente, uma mudança também na forma de ler os textos. O dinamismo da imagem do filme passou para a charge virtual, para o pôster interativo, a disposição do texto na página oscila entre os moldes ocidentais e orientais de escrita; estes são apenas alguns exemplos que deixam transparecer a necessidade de revisão do conceito de leitura e de suas estratégias que utilizamos em nossas aulas. Conseqüentemente, se os gêneros se materializam em formas de representação multimodal (linguagem alfabética, disposição gráfica na página ou na tela, cores, figuras geométricas etc.) que se integram na construção do sentido, o conceito de letramento também precisa ir além do meramente alfabético. Precisamos falar em multiletramento (DIONÍSIO, 2011, p.164-165).

Diante disso, segundo Dionísio (2014, p. 41), “[...]trazer para o espaço escolar uma diversidade de gêneros textuais em que ocorra uma combinação de recursos semióticos significa promover o desenvolvimento cognitivo de nossos aprendizes.” Assim é que significa não só

inserir-los em processos sociais, através de práticas de multiletramentos, que os façam refletir sobre a expansão dos conceitos de leitura e escrita, pois os gêneros ganharam cores, imagens, sons, movimento, enfim, vida, mas também prepará-los para “ [...] conviver com as multissemiões da nossa sociedade multiletrada” (DIONISIO, 2014, p. 41).

Nesse sentido, ressaltamos que, para o leitor se embrenhar por essas multissemiões textuais, faz-se necessário um posicionamento reflexivo e crítico. Logo, sua prática de leitura não pode ser simplesmente passiva. Daí a importância de, no subcapítulo que segue, discorrermos sobre a leitura crítica.

1.7 Leitura crítica

Conceber a leitura numa perspectiva crítica, implica não apenas a mera decodificação de símbolos, mas, sobretudo, a compreensão da funcionalidade dos discursos que estão revestidos de ideologias, nas distintas esferas sociocomunicativas. Dito de outra forma: é compreender e conseguir desvendar os efeitos de sentido, o simbolismo do verbal e do não verbal, extrapolando a representatividade superficial, bem como localizando as propriedades específicas e as possibilidades de adequação do que é expresso nas ideias do texto.

Para a efetivação de tal prática, faz-se necessário que o leitor se atente aos propósitos textuais, tendo como referência a situação comunicativa: quem e quando escreveu, com qual objetivo e quem seria o seu interlocutor projetado. A partir disso, conseguirá analisar a funcionalidade e a validade dos discursos, a fim de que possa inseri-los conscientemente no contexto apropriado.

Ao considerarmos os textos como unidades de linguagem, com funções identificáveis dentro de situações sociocomunicativas, isto é, como atividade cognitiva humana, depreende-se que sua leitura deve mobilizar significados no cruzamento e na sensibilização de consciências, de conhecimentos prévios e contextuais. Desse modo, todo texto tem um propósito comunicacional a ser desvelado pelo leitor que leia o dito, mas que também se atente ao não dito.

A leitura discursiva pode ser também associada à leitura crítica, haja vista que, segundo Silva (1983), ela é:

[...] muito mais do que um simples processo de apropriação passiva de significados evocados; a leitura crítica deve ser caracterizada como um projeto, pois, concretiza-se numa proposta pensada pelo ser-no-mundo, dirigida ao outro e à dinamização da cultura (SILVA,1983, p. 74).

Dessa forma, reforça-se o caráter social da leitura, colocando o leitor como sujeito da ressignificação textual. Logo, tanto a leitura discursiva quanto a crítica requer do leitor reflexão, para que ocorra interação e apropriação das informações e conhecimentos partilhados. “Mas o encontro e o estabelecimento de novas alternativas somente podem ser plenamente efetivado na **transformação**, ou seja, na ação sobre o conteúdo do conhecimento [...]” (SILVA, 1983, p. 73-74, grifo do autor). Isso, por sua vez, é fator diferencial do leitor crítico, pois, além de reconhecer os discursos presentes no texto, posiciona-se com liberdade e criticidade, a fim de construir o seu próprio discurso. Assim, para Kleiman e Moraes (1999, p.123), toda leitura crítica:

[...] desmascara os valores, saberes e práticas que são reproduzidos no texto, principalmente naqueles dos meios de comunicação de massa, parte da recuperação do sentido pretendido pelo autor. A leitura crítica tem um potencial emancipador contra a fragmentação e alienação, mas o leitor crítico é, por definição, um leitor, nunca um mero decifrador (KLEIMAN; MORAES, 1999, p. 123).

Não obstante, é importante salientar que esse entendimento de leitura crítica é ampliado às novas abordagens de texto, as quais, segundo Oliveira (2006), transcendem o linear das sentenças verbais, ao abranger outros modos semióticos, tais como a imagem, os sons, os movimentos, as cores, os gestos, os gráficos e etc., tudo com um propósito comunicativo e que não pode passar despercebido pelo leitor proficiente.

Por conseguinte, em contextos multimodais, nos quais as imagens transportam direta ou indiretamente significados de realidades vigentes nos contextos de situação e cultura, e que são instrumentos de legitimação de argumentos, opiniões e de disseminação de ideologias, nesta proposta interventiva, buscamos, por meio de atividades de leitura crítica e multisemiótica de Charges, promover práticas de letramento e multiletramentos que contribuam para minimizar as dificuldades de leitura dos alunos, bem como para a formação de leitores que sejam capazes de romper com a obviedade.

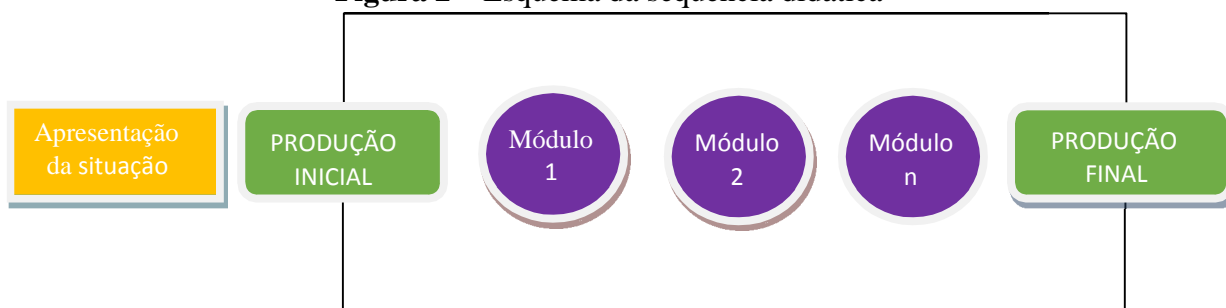
A seguir, descreve-se, brevemente, acerca do modelo de sequência didática que subsidiou a organização do plano de ação desta pesquisa.

1.8 Sequência didática

Em conformidade com Dolz *et al.* (2004, p. 82, 83), uma sequência didática consiste em “[...]um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito.” Tendo por escopo “[...] dar acesso aos alunos a práticas de linguagens novas ou dificilmente domináveis.” Trata-se, dessa forma, de um procedimento didático-metodológico disponível ao professor para aprofundar e explorar o estudo de um gênero específico, colocando o aluno no centro do processo de ensino-aprendizagem, pois lhe é oportunizado meios de construir habilidades e competências de leitura e escrita em diferentes situações de comunicação.

Esse modelo de sistematização didática, pode ser esquematizado da seguinte forma:

Figura 2 – Esquema da sequência didática



Fonte: Dolz *et al.* (2004, p. 83).

O primeiro componente da SD é a “apresentação da situação”, que, consoante Dolz *et al.* (2004), refere-se ao momento em que o professor irá expor detalhes aos alunos do projeto comunicacional que será desenvolvido a partir de determinado gênero textual (oral ou escrito), concomitantemente, há uma preparação para a “produção inicial”, que vem a ser a primeira tentativa de realização do gênero selecionado. Assim, nessa primeira etapa, deve ficar bem definido para os discentes o problema de comunicação que será abordado, o qual resolverão produzindo um texto oral ou escrito. Para tanto, faz-se necessário que seja constituído junto a turma aspectos básicos relativos ao gênero, tais como seus possíveis destinatários, suportes, função social etc.; como também é preciso que percebam, de imediato, a relevância do trabalho que participarão.

A “produção inicial” na SD, embora seja realizada sem um aprofundamento teórico, é considerada crucial para a eficiência do processo, tendo em vista que propiciará ao docente “[...] avaliar as capacidades já adquiridas e ajustar as atividades e os exercícios previstos na sequência às possibilidades e dificuldades reais de uma turma” (DOLZ *et al.*, 2004, p. 84). No entanto, o

autor salienta que quando a primeira fase da SD (a “apresentação da situação”) é bem sucedida, ainda que o aluno não respeite todas as características do gênero na sua produção inicial, ele será capaz de produzir um texto que atenda adequadamente à situação de comunicação proposta, revelando o seu conhecimento prévio e suas potencialidades.

Nos “módulos”, o professor, a par do diagnóstico da turma e munido de um embasamento teórico, indicará várias atividades e/ou exercícios aos alunos com o intuito de fornecer-lhes instrumentos para a superação das dificuldades e caminhos para alcançar o domínio sob a prática discursiva em estudo. Nesse sentido, a diversidade de atividades em cada módulo possibilitará aos discentes, por diferentes vias, que tenham acesso a esses instrumentos, desenvolvendo, dessa forma, a proficiência discursiva.

A “produção final” constitui o momento de culminância da SD, pois, nela, o aluno mostrará o que conseguiu aprender nos módulos, corroborando a validade das estratégias desenvolvidas, ao mesmo tempo em que terá condições de avaliar o seu próprio progresso no domínio trabalhado. Ao passo que, para o professor, segundo Dolz *et al.* (2004), essa última produção, para além da avaliação, permite-lhe observar as aprendizagens efetuadas, a fim de planejar a continuidade do trabalho, consentindo eventuais retornos a pontos que não tenham sido bem assimilados.

Ademais, quanto as finalidades gerais da SD, Dolz *et al.* (2004) pontuam que são:

- preparar os alunos para dominar sua língua nas situações mais diversas da vida cotidiana, oferecendo-lhes instrumentos precisos, imediatamente eficazes, para melhorar suas capacidades [de ler], de escrever e de falar;
- desenvolver no aluno uma relação consciente e voluntária com seu comportamento de linguagem, favorecendo procedimentos de avaliação formativa e de autorregulação;
- construir nos alunos uma representação da atividade [de leitura], de escrita e de fala em situações complexas, como produto de um trabalho, de uma lenta elaboração (DOLZ *et al.*, 2004, p. 93, grifos nossos).

Posto isso, considerando os objetivos desta pesquisa e a complexidade do gênero Charge, tornou-se essencial a escolha desse procedimento de ensino para a orientação das ações que executamos.

Na sequência, apresenta-se um novo capítulo que delinea os procedimentos metodológicos da pesquisa.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo, apresentamos a descrição do contexto, dos participantes da pesquisa, dos procedimentos metodológicos adotados, assim como a sistematização dos resultados da atividade diagnóstica (*Corpus 1*).

2.1 Contexto e participantes

Esta pesquisa realizou-se no 2º semestre de 2019, na EEZM, situada no município de Bocaiúva, na Rua Juscelino Kubitschek, n.º. 615, no Bairro Pernambuco. De acordo com o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da referida escola, ela tem como objetivo proporcionar aos alunos a aprendizagem em um ambiente de afetividade, buscando priorizar um ensino de qualidade, em que cada aluno possa construir seu conhecimento, com a valorização e o respeito de suas características, limitações e potencialidades, respeitando todos os envolvidos no processo.

Outrossim, a escola compromete-se com a formação de cidadãos críticos, competentes, participativos e criativos durante toda a sua caminhada de construção do conhecimento, respaldando-se nos documentos de parametrização nacional e estadual de ensino, a exemplo da LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei 9.394/1996), dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do Conteúdo Básico Comum (CBC), além de outros recursos e fontes.

Atualmente, a EEZM oferece o EF (Anos finais – Organizados em dois ciclos: Ciclo intermediário – 6º e 7º Anos e Ciclo da consolidação – 8º e 9º Anos) nos turnos matutino e vespertino; Ensino Médio Regular diurno e noturno; e Educação de Jovens e Adultos (EJA) noturno.

O público da escola é composto, em sua maioria, por alunos advindos de uma classe social sofrida, com baixo poder aquisitivo, filhos de pais desempregados ou de trabalhadores metalúrgicos, da construção civil, braçais e lavradores, oriundos da periferia e da zona rural. Ressaltamos que há uma grande parcela com muitos conflitos familiares (pais separados, mães e pais solteiros, familiares infratores, entre outros), com alguns vivendo de favor com parentes ou precisando trabalhar para ajudar no sustento próprio e da casa.

Ademais, também possui um considerável número de alunos com necessidades especiais, com atendimento educacional especializado na sala de recursos e acompanhamento de professores intérpretes de libras e/ou apoio.

Há um índice considerável de alunos infrequentes e de evasão escolar, com maior incidência nos turnos vespertino e noturno, em função de desinteresse em dar continuidade aos estudos, ausência de perspectiva de vida, cansaço devido à jornada diária de trabalho, falta de assistência familiar e dificuldades no deslocamento da zona rural para a escola.

Para a realização deste trabalho de intervenção, foi selecionada uma turma de 7º ano do EF, composta por 29 alunos, com a faixa etária entre 12 e 13 anos. A maioria pertencente a famílias de classe baixa, advindos da zona rural e da periferia da cidade, sendo uns filhos de pais que não concluíram o Ensino Médio, e outros, de pais não alfabetizados. Além disso, em razão da situação financeira e social de baixo prestígio da maioria das famílias, é evidente a falta de circulação de informações tanto culturais quanto sociais, políticas e econômicas, tornando a escola, para muitos, a única responsável pelo acesso a esses conhecimentos.

Na turma selecionada, não existem problemas significantes de disciplina e todos são alfabetizados, entretanto, é perceptível a heterogeneidade dos níveis de alfabetismo dos discentes. Ressaltando que, para o Inaf, o alfabetismo está relacionado à capacidade do aluno de compreensão, reflexão e utilização das práticas de leitura e escrita, das mais simples às complexas, envolvendo a integração das informações textuais com seus conhecimentos prévios.

Essa heterogeneidade chamou-nos a atenção, pois a sua recorrência, ao longo dos anos, nessa série do EF, tem sido fator crucial para a determinação dos baixos índices de proficiência, evidenciados nos resultados das avaliações sistêmicas, como as do Proeb.

Dessa forma, considerando a importância do domínio das práticas de leitura e escrita para todo o processo escolar e para todas as demais práticas sociais, constata-se a necessidade de intervenções como a que promovemos neste trabalho, a fim de contribuir no desenvolvimento de competências e habilidades para não somente alavancar estatísticas, mas para que, principalmente, esse domínio seja algo significativo na vida dos nossos alunos.

Para melhor elucidar as ações realizadas nesta pesquisa, na seção seguinte delineamos a metodologia e as técnicas de coleta de dados empregadas.

2.2 Metodologia e técnicas de coleta de dados

O método científico adotado foi a pesquisa-ação participante que, de acordo com Gil (2010, p. 42), “[...] tem características situacionais, já que procura diagnosticar um problema específico numa situação específica, com vistas a alcançar algum resultado prático”. Para se chegar a esses resultados, pressupõem-se ações cooperativas e participativas, visto que os

problemas foram detectados através das experiências coletivamente (THIOLLENT, 1985).

Para consolidar esta pesquisa-ação, utilizamos a metodologia quanti-qualitativa, visto que, conforme Bortoni-Ricardo (2008), qualitativamente, analisamos um fenômeno social relativo a um contexto específico, agindo de maneira flexível, considerando a complexidade e a vulnerabilidade do problema e dos participantes, como também quantificamos e descrevemos os resultados alcançados, a fim de validar ou invalidar as contribuições desta proposta interventiva.

De tal modo, em virtude das dificuldades de leitura crítica e multimodal apresentadas pelos alunos, diagnosticadas empiricamente e por meio dos resultados das avaliações do Simave, nesta pesquisa, buscamos desenvolver atividades pedagógicas interventivas que possibilitassem desenvolver habilidades e competências necessárias à proficiência leitora, bem como possibilitassem aos professores uma reflexão acerca de sua prática e de seu papel de formador de cidadãos letrados.

Considerando os objetivos desta investigação, a princípio, ela é de cunho exploratório, que, segundo Gil (2010), “[...] tem como propósito proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses”. (GIL, 2010, p.27).

Nessa perspectiva, aplicamos na turma selecionada uma atividade diagnóstica de leitura e interpretação de Charges, coletadas da *internet* e com temáticas referentes ao preconceito racial, à inclusão social, à política e ao meio ambiente. É válido ressaltar que a escolha desses temas se deram em razão da necessidade de discussão e, sobretudo, de conscientização crítica dos participantes.

Após levantamento e análise dos resultados dessas atividades, conforme os apontamentos de Gil (2010), a pesquisa tona-se de natureza descritiva e explicativa, pois descrevemos as características e as variantes identificadas. Assim, visamos elucidar as prováveis razões que interferem ou impossibilitam os alunos de fazerem uma leitura compreensiva dos textos analisados.

Concluída essa etapa de diagnósticos, elaboramos a SD e iniciamos as atividades interventivas, dentro de oficinas práticas, ensinando aos alunos e orientando-os como deve ser realizada a leitura crítica dessas Charges, subsidiados pelas teorias voltadas para textos multimodais. Por fim, os alunos foram distribuídos em grupos de dois e três integrantes, com o objetivo de produzirem Charges aplicando as estratégias apreendidas e também responderam, individualmente, a uma última atividade de verificação de aprendizagem, composta por treze questões discursivas. Dessa forma, avaliamos os resultados da intervenção, analisando se houve mudanças significativas da postura crítica-reflexiva desses alunos mediante leitura dos

textos multimodais e se, portanto, podemos constituí-los como recursos para promover o multiletramento no 7º ano do EF.

É necessário destacar que, por envolver a participação de seres humanos, o projeto desta pesquisa foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética da Unimontes, por meio da Plataforma Brasil, obtendo o parecer de número 3.085.285, como consta no Anexo A. Ademais, para preservar a identidade dos alunos que são menores de 18 anos, utilizamos o código A (inicial da palavra aluno) seguido do número correspondente a chamada.

Na seção subsequente, detalhamos o processo de composição dos *Corpora* deste trabalho.

2.2.1 Constituição dos *Corpora* da pesquisa

Sob a ótica reflexiva da pesquisa-ação, que compreende tanto as pesquisadoras quanto os participantes na elaboração e na execução das ações planejadas, adotamos durante o processo de intervenção três *Corpora*: *Corpus 1* (diagnóstico), produzido antes da SD; *Corpus 2* (intervenção), produzido durante a realização da SD; e *Corpus 3* (final da intervenção), produzido ao final da SD. O *Corpus 1* (diagnóstico) é relatado neste capítulo, e os demais são relatados no próximo capítulo.

Na composição do *Corpus 1*, temos uma atividade diagnóstica de leitura e interpretação de Charges, retiradas da *internet*, e com temáticas sociais (preconceito racial, inclusão social, política e meio ambiente). Aplicada em setembro de 2019, foi realizada individualmente pelos 29 participantes, e que auxiliou na avaliação, ratificando as nossas alegações quanto às dificuldades percebidas, que, por sua vez, comprometem o desenvolvimento da proficiência desses alunos. A análise quanti-qualitativa desse *Corpus* subsidiou a elaboração da SD interventiva.

Na composição do *Corpus 2*, temos uma amostra da produção textual desenvolvida no início da SD, por grupos formados de dois e três integrantes. Constitui-se de textos chárgicos produzidos pelos alunos com a temática “Tecnologia e sociedade”, a qual foi discutida no “Modulo 1” da SD. Portanto, essa etapa foi introduzida pelo aporte teórico que exploramos ao longo da pesquisa.

Assim, amparados pelos fundamentos teóricos expostos no primeiro capítulo deste trabalho e visando atingir os objetivos traçados, desenvolvemos uma sequência de oficinas para a explicação de estratégias de leitura e de produção de textos multimodais. Ressaltamos que,

devido os participantes da pesquisa serem do 7º ano do EF e respeitando a maturidade e a heterogeneidade da turma, fizemos um recorte da teoria, para melhor aprofundar as análises e atender a uma demanda maior de alunos, e, conseqüentemente, alcançar melhores resultados.

Posto isso, no *Corpus 3*, temos uma amostra da produção textual final, também produzida em grupos de dois e três alunos, na qual puderam selecionar, articular e aplicar os conhecimentos teóricos aprendidos. Junto a essa produção, está uma amostra da última atividade de verificação de aprendizagem, em que puderam demonstrar, individual e discursivamente, os processos e as estratégias apreendidas, tais como as suas contribuições para o processo de interpretação dos textos chárgicos.

A propósito, as atividades de produção textual que constituem os *Corpus 2* e *3* foram analisadas qualitativamente, por se tratar de uma prática que possibilita a exploração ou não de vários aspectos teóricos da GSF e da GDV, a depender da subjetividade que permeia as escolhas no momento da produção textual, enquanto a atividade de leitura e interpretação foram analisadas quantiqualeativamente.

2.2.2 Análise e resultados do diagnóstico: *Corpus 1*

Como já foi dito, a partir de experiências vivenciadas em sala de aula, referentes à leitura e à compreensão de textos multimodais, e do levantamento dos resultados de Avaliações Sistêmicas dos alunos do 7º ano do EF, surgiu a necessidade do desenvolvimento desta proposta de intervenção. Contudo, para melhor conhecermos as competências consolidadas e as dificuldades da turma participante, aplicamos uma avaliação diagnóstica no dia 2 de setembro de 2019, pois, conforme Sant'anna (1995), o diagnóstico, além de possibilitar uma projeção e uma restropecção da situação de desenvolvimento do aluno, é fundamental para a reflexão do professor acerca do planejamento de ações e de estratégias de ensino.

Nessa perspectiva, foi elaborada pela pesquisadora/professora, uma atividade diagnóstica⁷ de leitura e interpretação de Charges (retiradas da *internet*), contendo quatro questões de múltipla escolha e uma questão discursiva. Os textos chárgicos selecionados apresentam temáticas sociais distintas, tais como preconceito racial, inclusão social, política e meio ambiente. Ressaltamos que, para resolução das questões, foi necessário estabelecer uma correlação entre o texto verbal, o texto visual e o contexto de produção.

⁷ Ver apêndice A.

Para aplicação desta atividade, foi utilizado um horário (cinquenta minutos) e, antes que iniciassem, explicamos aos alunos que, neste primeiro momento, não podíamos orientá-los ou sanar dúvidas quanto à resolução das questões, mas que, nas próximas aulas, isso seria oportunizado. Apenas dúvidas relacionadas ao vocabulário foram atendidas. No que concerne à correção das respostas, adotamos três parâmetros classificatórios: compreenderam⁸; não compreenderam⁹; e compreenderam parcialmente¹⁰.


Vejamos, a seguir, as questões presentes na atividade diagnóstica, acompanhadas de uma breve análise das competências e habilidades básicas para sua leitura compreensiva, e da descrição dos resultados alcançados:

Questão 1 da atividade diagnóstica

Figura 3 – Questão 1 da atividade diagnóstica

ATIVIDADE DIAGNÓSTICA

Leia as Charges com atenção e responda às questões.



Fonte:
<https://projeto2016grupo02.files.wordpress.com/2016/05/charge07.jpg>

Texto I

01 – Sobre a Charge ao lado, é correto afirmar que:

- I- Os personagens estão alegres por estarem doando sangue juntos.
- II- Os personagens ficaram surpresos pela coincidência de possuírem o sangue da mesma cor.
- III- Os personagens ficaram alegres pela coincidência de possuírem o sangue da mesma cor.
- IV- No texto há apenas evidências verbais que caracterizam a temática abordada.
- V- O objetivo dessa Charge é mostrar que todos possuímos o mesmo tipo sanguíneo.
 - a) I, III e V.
 - b) II, IV e V.
 - c) Apenas II
 - d) Apenas V.

Fonte: Apêndice A.

O primeiro comando da atividade diagnóstica é para que o aluno leia os textos chárgicos de maneira atenciosa, haja vista que todos são multimodais e que, portanto, requerem uma leitura multissemiótica que explore tanto os elementos verbais quanto os não verbais. Assim, nas questões de 1 a 4, o discente devia analisar as afirmativas apresentadas, a fim de identificar aquela ou aquelas que estivessem corretas em relação ao texto lido. Logo, era esperado que o aluno fosse capaz de relacionar os modos semióticos verbais (as falas dos personagens, os títulos, as legendas etc.) com os modos semióticos não verbais (as imagens, as

⁸ Os alunos compreenderam o texto e marcaram a alternativa correta.

⁹ Os alunos não compreenderam o texto e marcaram uma alternativa errada.

¹⁰ Válida apenas para a questão 5 (discursiva). Os alunos compreenderam apenas uma parte do texto.

cores, o espaço físico representado, as expressões faciais dos personagens etc.), e de acionar seus conhecimentos prévios para alcançar a compreensão das temáticas textuais.

Posto isso, na Charge da primeira questão, em síntese, constatamos a presença dos seguintes modos semióticos:

Quadro 3 – Modos semióticos do "Texto I" da atividade diagnóstica

Modos semióticos verbais	Modos semióticos não verbais
<ul style="list-style-type: none"> • “Engraçado, seu sangue é da mesma cor do meu!?” • “Não! O seu é que é da cor do meu!!” 	<ul style="list-style-type: none"> • A caricatura de dois personagens (pessoas comuns) que representam duas raças: brancos e negros. • A seleção das cores: branco (cor representativa de um dos personagens e do local representado); preto (cor representativa de um dos personagens); vermelho (cor representativa do sangue dentro das bolsas). • O espaço físico representado: um hospital ou uma instituição de doação de sangue. Nota-se que essa informação não está explícita, mas pode ser deduzida através dos elementos não verbais do texto. • As expressões faciais que nos revelam o estado emocional dos personagens caricaturados: surpresa, perplexidade, incormformismo etc.

Fonte: Elaboração própria.

A percepção desses elementos é de fundamental importância para a construção da significação do texto, bem como para o reconhecimento do seu propósito comunicativo de suscitar uma crítica acerca do preconceito racial. Dessa forma, percebemos, ainda, que, lidos, isoladamente, esses modos não são suficientes para dizer ao leitor qual o assunto abordado no texto, evidenciando a sua interdependência. Ademais, a ironia, responsável pelo humor no gênero Charge, é construída neste texto pela quebra de expectativa demonstrada pelos personagens tanto em suas falas quanto em suas expressões faciais.

A resposta correta para essa questão seria a alternativa da letra “c”. Verificamos que 17 alunos (58,6%) responderam adequadamente, isto é, mostraram que conseguiram compreender o texto multimodal, ao passo que 12 alunos (41,4%) não conseguiram, em que 7 desses marcaram equivocadamente a letra “b”, evidenciando a dificuldade de muitos de interpretar as afirmativas, sobretudo, quando elas se referiam aos modos semióticos e a função sociocomunicativa textual.

As respostas apresentadas a seguir denotam a dificuldade dos alunos supracitada.

Aluno 2

Leia as charges com atenção e responda às questões.



Fonte:
<https://projeto2016grupo02.files.wordpress.com/2016/05/charge07.jpg>

Texto I

01 – Sobre a charge ao lado, é correto afirmar que:

- I- Os personagens estão alegres por estarem doando sangue juntos.
- II- Os personagens ficaram surpresos pela coincidência de possuírem o sangue da mesma cor.
- III- Os personagens ficaram alegres pela coincidência de possuírem o sangue da mesma cor.
- IV- No texto há apenas evidências verbais que caracterizam a temática abordada.
- V- O objetivo dessa charge é mostrar que todos possuímos o mesmo tipo sanguíneo.
 - a) I, III e V.
 - b) II, IV e V.
 - c) Apenas II
 - d) Apenas V.

Aluno 4

Leia as charges com atenção e responda às questões.



Fonte:
<https://projeto2016grupo02.files.wordpress.com/2016/05/charge07.jpg>

Texto I

01 – Sobre a charge ao lado, é correto afirmar que:

- I- Os personagens estão alegres por estarem doando sangue juntos.
- II- Os personagens ficaram surpresos pela coincidência de possuírem o sangue da mesma cor.
- III- Os personagens ficaram alegres pela coincidência de possuírem o sangue da mesma cor.
- IV- No texto há apenas evidências verbais que caracterizam a temática abordada.
- V- O objetivo dessa charge é mostrar que todos possuímos o mesmo tipo sanguíneo.
 - a) I, III e V.
 - b) II, IV e V.
 - c) Apenas II
 - d) Apenas V.

Aluno 20

Leia as charges com atenção e responda às questões.



Fonte:
<https://projeto2016grupo02.files.wordpress.com/2016/05/charge07.jpg>

Texto I


01 – Sobre a charge ao lado, é correto afirmar que:

- I- Os personagens estão alegres por estarem doando sangue juntos.
- II- Os personagens ficaram surpresos pela coincidência de possuírem o sangue da mesma cor.
- III- Os personagens ficaram alegres pela coincidência de possuírem o sangue da mesma cor.
- IV- No texto há apenas evidências verbais que caracterizam a temática abordada.
- V- O objetivo dessa charge é mostrar que todos possuímos o mesmo tipo sanguíneo.
 - a) I, III e V.
 - b) II, IV e V.
 - c) Apenas II
 - d) Apenas V.

Questão 2 da atividade diagnóstica

Figura 4 – Questão 2 da atividade diagnóstica

Texto II



02 – Podemos depreender da Charge II que:

- I- Todas as pessoas em algum momento da vida ficam cegas.
- II- A inclusão social é uma farsa no Brasil.
- III- O cadeirante da Charge também é deficiente visual.
- IV- Muitos se fazem de cegos para não ajudar a quem precisa.
- V- O autor da Charge colocou as pessoas de costas para o cadeirante para explicar o texto verbal.

- a) I, II e V.
- b) II, III e V.
- c) Apenas V.
- d) II, IV e V.

Fonte: Apêndice A.

Há, aproximadamente, três décadas, o tema da inclusão social é bastante discutido em nossas escolas, principalmente, após a implementação da educação inclusiva. Muitas são as atividades realizadas com os alunos objetivando a conscientização, a mudança de posturas e a efetivação do respeito entre eles e em sociedade. À vista disso, este é um assunto bem conhecido pela maioria dos discentes, o que contribuiu para a compreensão do “Texto II”. Contudo, mesmo que o tema fosse desconhecido pelos alunos, as assertivas da questão o revelam ao leitor, direcionando a sua resolução para uma análise mais minuciosa dos modos semióticos do texto, quais sejam:

Quadro 4 – Modos semióticos do "Texto II" da atividade diagnóstica

Modos semióticos verbais	Modos semióticos não verbais
<ul style="list-style-type: none"> • “Nesta hora todo mundo vira deficiente visual!” 	<ul style="list-style-type: none"> • A caricatura de um personagem sentado em uma cadeira de rodas, representando uma pessoa com deficiência motora. • Seis caricaturas de personagens posicionadas em pé e de costas para o cadeirante: algumas caminhando, outras paradas e outras conversando. • A ausência de cores e a predominância da cor cinza denotando a ideia de cidade grande, de urbanização (prédios, asfalto, concreto...). • O destaque das letras: negrito. • O espaço físico representado: um ponto de ônibus em uma calçada movimentada. • Um ônibus: utilizado para reforçar a dificuldade de locomoção do cadeirante que precisa de ajuda para isso. • As expressões faciais que nos revelam o estado emocional dos personagens caricaturados: raiva e incorformismo (cadeirante); apatia, descaso, desrespeito etc (personagens em pé).

Fonte: Elaboração própria.

Nesse caso, a contextualização não foi o fator que prejudicou o desempenho dos alunos na interpretação dessa questão, mas sim a falta de atenção, bem como a dificuldade de fazer inferências sobre os elementos multimodais que compõem essa Charge.

A expressão “deficiente visual” encontra-se, propositalmente, destacada no texto (negrito) e, carregada de ironia, é desencadeadora da crítica à apatia e à falta de solidariedade das pessoas em prol dos portadores de deficiências, sendo elas representadas por caricaturas posicionadas em pé e de costas para o cadeirante, reforçando a ideia de sociedade apática. No entanto, essas estratégias utilizadas pelo chargista não foi satisfatoriamente compreendidas pelos alunos. Diante disso, 13 deles (44,8%) não obtiveram êxito na questão, ao passo que 10 ficaram divididos entre as alternativas das letras “b” e “c”. A resposta correta seria a letra “d” e 16 alunos (55,2%) acertaram.

Abaixo, apresentamos algumas das respostas dos discentes que validam as nossas constatações.

Aluno 16



Fonte: <http://www.arheck.com.br/charge/charge22.jpg>

Texto II

02 – Podemos depreender da Charge II que:

- I- Todas as pessoas em algum momento da vida ficam cegas.
- II- A inclusão social é uma farsa no Brasil.
- III- O cadeirante da charge também é deficiente visual.
- IV- Muitos se fazem de cegos para não ajudar a quem precisa.
- V- O autor da charge colocou as pessoas de costas para o cadeirante para explicar o texto verbal.

- a) I, II e V.
- b) II, III e V.
- c) Apenas V.
- d) II, IV e V.

Aluno 17



Fonte: <http://www.arheck.com.br/charge/charge22.jpg>

Texto II

02 – Podemos depreender da Charge II que:

- I- Todas as pessoas em algum momento da vida ficam cegas.
- II- A inclusão social é uma farsa no Brasil.
- III- O cadeirante da charge também é deficiente visual.
- IV- Muitos se fazem de cegos para não ajudar a quem precisa.
- V- O autor da charge colocou as pessoas de costas para o cadeirante para explicar o texto verbal.

- a) I, II e V.
- b) II, III e V.
- c) Apenas V.
- d) II, IV e V.


Aluno 24

Texto II

02 – Podemos depreender da Charge II que:

I- Todas as pessoas em algum momento da vida ficam cegas.
 II- A inclusão social é uma farsa no Brasil.
 III- O cadeirante da charge também é deficiente visual.
 IV- Muitos se fazem de cegos para não ajudar a quem precisa.
 V- O autor da charge colocou as pessoas de costas para o cadeirante para explicar o texto verbal.

a) I, II e V.
 b) II, III e V.
 c) Apenas V.
 d) II, IV e V.



Fonte: <http://www.arheck.com.br/charge/charge22.jpg>

Questão 3 da atividade diagnóstica

Figura 5 – Questão 3 da atividade diagnóstica

Texto III

03 – Sobre a Charge III, é possível afirmar que:

a) A presidenta é fã dos super-heróis e por isso os convidou para recuperarem a sua popularidade.
 b) O autor usa da ironia para referir-se à queda da popularidade da presidenta, sendo que recuperá-la tornou-se uma missão digna de um super-herói.
 c) O Homem-Formiga é tão pequeno quanto os eleitores da presidenta.
 d) A presidenta precisa de reforços para combater a corrupção.



Fonte: <https://www.diariodesorocaba.com.br/files/materia/15-03-08herois.jpg>

Fonte: Apêndice A.

Para responder a essa questão, era necessário o conhecimento prévio de qual presidenta a Charge se referia, ou seja, reconhecer a caricatura da presidenta Dilma, assim como a dos super-heróis representados. Além disso, era crucial o conhecimento dos episódios políticos que provocaram a queda da popularidade da mencionada representante política.

A inferência de quem seja o super-herói, o Homem-Formiga, também é determinante para a compreensão textual, uma vez que sua caricatura não é projetada na tela, mas ele é citado em um dos balões de fala.

Assim, a estrutura do “Texto III” mostra claramente como se dá, num texto chágico, a relação de dependência entre os modos semióticos escolhidos e o seu contexto sócio-histórico

e cultural de produção. Mediante isso, nesta questão, a habilidade de análise dos modos semióticos, detalhados do quadro abaixo, de forma contextualizada definem o nível de compreensão alcançada.

Quadro 5 – Modos semióticos do "Texto III" da atividade diagnóstica

Modos semióticos verbais	Modos semióticos não verbais
<ul style="list-style-type: none"> • “Chamei vocês aqui, porque somente um super-herói seria capaz de me ajudar a recuperar minha popularidade! Quem se habilita?” • Presidenta... Pelo tamanho da sua popularidade, acho melhor chamar o Homem-Formiga!” 	<ul style="list-style-type: none"> • A caricatura da presidenta Dilma. • As caricaturas de três super-heróis: Wolverine, Super-Homem e Homem de Ferro. • As cores e modelos das roupas dos super-heróis que os colam em destaque e assemelham-se as que são usadas nos filmes e nos quadrinhos. • As expressões faciais que nos revelam o estado emocional dos personagens caricaturados: desânimo e cansaço (presidenta); deboche (super-herói).

Fonte: Elaboração própria.

Como era esperado, os alunos com facilidade conseguiram associar as caricaturas dos personagens satirizados na Charge, sobretudo, as dos super-heróis, pois estão imersos nesse contexto cultural. Todavia, como já foi dito, somente isso não é suficiente para a compreensão do texto. Cabia ao aluno perceber a ironia presente nas falas e na escolha do autor pelos super-heróis como personagens, a fim de promover o humor crítico e de atacar a postura política da presidenta em menção. Atrelado a isso, está a competência de fazer a associação do tamanho da popularidade da presidenta com o tamanho do super-herói sugerido para a solução do problema em discussão, o Homem-Formiga, o que soa como deboche e reforça a dimensão da perda de estima dessa líder política.

A resposta adequada para a questão 3 seria a alternativa da letra “b”, a qual refere-se, justamente, ao tom irônico utilizado pelo autor. Coincidente à questão anterior, 16 alunos (55,2%) demonstraram compreender o texto, enquanto 13 alunos (44,8%) não. A alternativa mais marcada pelos que erraram foi a letra “c”, demonstrando-nos que a leitura desatenta, tanto do texto presente nos balões quanto das alternativas da atividade, favoreceu o percentual de baixo desempenho. Vejamos algumas dessas respostas incorretas:

Aluno 1

Texto III



Fonte: <https://www.diariodesorocaba.com.br/files/materia/15-03-08herois.jpg>

03 – Sobre a Charge III, é possível afirmar que:

- a) A presidenta é fã dos super-heróis e por isso os convidou para recuperarem a sua popularidade.
- b) O autor usa da ironia para referir-se à queda da popularidade da presidenta, sendo que recuperá-la tornou-se uma missão digna de um super-herói.
- c) O Homem-Formiga é tão pequeno quanto os eleitores da presidenta.
- d) A presidenta precisa de reforços para combater a corrupção.

Aluno 8

Texto III



Fonte: <https://www.diariodesorocaba.com.br/files/materia/15-03-08herois.jpg>

03 – Sobre a Charge III, é possível afirmar que:

- a) A presidenta é fã dos super-heróis e por isso os convidou para recuperarem a sua popularidade.
- b) O autor usa da ironia para referir-se à queda da popularidade da presidenta, sendo que recuperá-la tornou-se uma missão digna de um super-herói.
- c) O Homem-Formiga é tão pequeno quanto os eleitores da presidenta.
- d) A presidenta precisa de reforços para combater a corrupção.

Aluno 18

Texto III



Fonte: <https://www.diariodesorocaba.com.br/files/materia/15-03-08herois.jpg>

03 – Sobre a Charge III, é possível afirmar que:

- a) A presidenta é fã dos super-heróis e por isso os convidou para recuperarem a sua popularidade.
- b) O autor usa da ironia para referir-se à queda da popularidade da presidenta, sendo que recuperá-la tornou-se uma missão digna de um super-herói.
- c) O Homem-Formiga é tão pequeno quanto os eleitores da presidenta.
- d) A presidenta precisa de reforços para combater a corrupção.

Questão 4 da atividade diagnóstica

Figura 6 – Questão 4 da atividade diagnóstica

Texto IV

Fonte: <http://profwiladimir.blogspot.com/2016/05/charge-consciencia-ambiental-do.html>

04 – A Charge ao lado revela-nos:

- I- A real preocupação do homem moderno com o meio ambiente.
- II- Que o homem se preocupa em preservar o meio ambiente, afinal ele é importante para a sua sobrevivência.
- III- Que o meio ambiente é quem paga o preço da ambição humana.
- IV- Que em homenagem ao meio ambiente, verde é a cor preferida do homem.
- V- Que o homem investirá seu dinheiro para plantar novas árvores.

a) II, IV e V. c) Apenas I e III.
b) I, IV e V. d) Apenas III.

Fonte: Apêndice A.

Essa Charge, diferentemente das outras, é introduzida por um título “Consciência ambiental”, que antecipa a temática por ela tratada e direciona a leitura. Desse modo, o aluno já iniciou o processo de interpretação com uma importante informação, devendo, portanto, procurar a conexão entre ela e as demais informações explícitas e implícitas nos modos semióticos explorados no texto, os quais listamos alguns no quadro a seguir:

Quadro 6 – Modos semióticos do "Texto IV" da atividade diagnóstica

Modos semióticos verbais	Modos semióticos não verbais
<ul style="list-style-type: none"> • “Consciência ambiental” • “Eu sempre gostei do verde.” 	<ul style="list-style-type: none"> • A caricatura de um suposto empresário que comanda atividades ilegais de extração de madeira. • A seleção das cores: verde, marrom e azul (cores que remetem ao meio ambiente). • O espaço físico representado: uma floresta completamente desmatada. • A expressão facial que nos revela o estado emocional do personagem caricaturizado: satisfação e contentamento. • O dinheiro: utilizado para representar os lucros e reforçar a ideia de satisfação do personagem.

Fonte: Elaboração própria.

A proposta de leitura crítica e semiótica do “Texto IV” só podia ser realizada pelo aluno que possuísse o conhecimento prévio acerca do crescente problema ambiental que aflige o Brasil e muitos outros países: o desmatamento. Precisava, dessa forma, sair da superficialidade do texto, em que visualizamos, simplesmente, mais uma floresta desmatada, para ir de encontro àquele que financia e lucra com essa atividade ilegal, e, que, na Charge é

colocado em posição de destaque: o empresário. A caricatura desse personagem engravatado e imponente, apreciando seus lucros, sentado à vontade num local que nada tem a ver com a sua figura, fundamenta a crítica social pretendida no texto, pois, em associação ao título, instiga a reflexão de que tipo de consciência ambiental tem sido propagada, que, claramente, é revelada na fala do personagem ao manifestar sua preferência pelo “verde”, vinculado ao dinheiro que tem em mãos.

Em virtude dos impactos negativos deixados na natureza e no clima, o problema retratado nessa Charge tem sido discutido com recorrência nas escolas, em diversas disciplinas, logo esperávamos que os alunos demonstrassem um melhor desempenho na resolução dessa questão, porém isso não aconteceu. Apenas 6 alunos (20,7%) responderam corretamente, marcaram a alternativa da letra “c”, em oposição a 23 (79,3%) que se equivocaram, concentrando suas respostas, em sua maioria (19 alunos), na letra “d”. Essa averiguação confirmou que a maior parte dos discentes não conseguiu entender o papel simbólico do personagem caricaturado. A título de exemplificação, seguem algumas das respostas dos alunos.

Aluno 2

Texto IV

Fonte: <http://profvladimir.blogspot.com/2016/05/charge-consciencia-ambiental-do.html>

04 – A charge ao lado revela-nos:

- I- A real preocupação do homem moderno com o meio ambiente.
- II- Que o homem se preocupa em preservar o meio ambiente, afinal ele é importante para a sua sobrevivência.
- III-Que o meio ambiente é quem paga o preço da ambição humana.
- IV-Que em homenagem ao meio ambiente, verde é a cor preferida do homem.
- V- Que o homem investirá seu dinheiro para plantar novas árvores.

a) II, IV e V. c) Apenas I e III.
b) I, IV e V. d) Apenas III.

Aluno 6

Texto IV

Fonte: <http://profvladimir.blogspot.com/2016/05/charge-consciencia-ambiental-do.html>

04 – A charge ao lado revela-nos:

- I- A real preocupação do homem moderno com o meio ambiente.
- II- Que o homem se preocupa em preservar o meio ambiente, afinal ele é importante para a sua sobrevivência.
- III-Que o meio ambiente é quem paga o preço da ambição humana.
- IV-Que em homenagem ao meio ambiente, verde é a cor preferida do homem.
- V- Que o homem investirá seu dinheiro para plantar novas árvores.

a) II, IV e V. c) Apenas I e III.
b) I, IV e V. d) Apenas III.

Aluno 11

Texto IV

04 – A charge ao lado revela-nos:

I- A real preocupação do homem moderno com o meio ambiente.
 II- Que o homem se preocupa em preservar o meio ambiente, afinal ele é importante para a sua sobrevivência.
 III-Que o meio ambiente é quem paga o preço da ambição humana.
 IV-Que em homenagem ao meio ambiente, verde é a cor preferida do homem.
 V- Que o homem investirá seu dinheiro para plantar novas árvores.

a) II, IV e V. c) Apenas I e III.
 b) I, IV e V. d) Apenas III.

Fonte: <http://profvladimir.blogspot.com/2016/05/charge-consciencia-ambiental-do.html>

Questão 5 da atividade diagnóstica

Figura 7 – Questão 5 da atividade diagnóstica

Texto V

05 – Leia a Charge ao lado com atenção e escreva um parágrafo descrevendo o que conseguiu compreender do texto.

Fonte: <https://www.blogderocha.com.br/charges-de-agora-504/>

Fonte: Apêndice A.

Nessa Charge, projeta-se novamente uma crítica às posturas políticas dos governantes do nosso país. Para tanto, os elementos semióticos são organizados intencionalmente para que o leitor contextualizado seja capaz de interpretá-la. Assim, para atender de maneira adequada ao comando da questão, era necessário, a princípio, que se estabelecesse inferências sobre os modos semióticos utilizados no texto, que, basicamente são:

Quadro 7 – Modos semióticos do "Texto V" da atividade diagnóstica

Modos semióticos verbais	Modos semióticos não verbais
<ul style="list-style-type: none"> • “1º de Abril” • “Conseguimos controlar a corrupção e...” • “... Fazer o Brasil crescer!” 	<ul style="list-style-type: none"> • A caricatura do presidente Temer. • A predominância das cores verde, amarelo e azul: cores da bandeira nacional. • A cor dos balões de fala: destacados em amarelo. • A tarja preta no início do texto. • A bandeira nacional: símbolo oficial do Brasil. • A postura da caricatura: indica seriedade, convicção e autoridade. • O microfone: indica que algo está sendo dito.

Fonte: Elaboração própria.

A leitura compreensiva do “Texto V” está totalmente ligada ao conhecimento popular/cultural que circunda o plano verbal e visual dessa Charge. Nesse sentido, o chargista, ao iniciar o texto apresentando uma tarja preta com a descrição “1º de Abril”, direciona o caminho da leitura e conta com a inferência do leitor de que essa data é popularmente conhecida como o “dia da mentira”, já antecipando as suas perspectivas, tal como se espera que seja identificado com facilidade o personagem caricaturado, o presidente Michel Temer, que governou o país num momento de intensa crise econômica. Dessa forma, a conciliação irônica das falas do personagem com a informação contida na tarja preta recaí na concepção popular de que é comum os representantes políticos iludirem a população seja com falsas promessas, seja com a propagação de falsas execuções.

As respostas dessa questão acentuaram a heterogeneidade dos níveis de letramento existentes na turma, em que 10 alunos (34,5%) conseguiram fazer as devidas inferências e compreender o texto, 11 (37,9%) não compreenderam e 8 (27,6%) compreenderam parcialmente.

Para que se possa exemplificar as dificuldades de interpretação diagnosticadas, seguem algumas digitalizações das respostas elaboradas pelos alunos, as quais foram transcritas pelas pesquisadoras, respeitando a escrita original, visto que os desvios ortográficos e sintáticos não são discutidos nesta pesquisa.

Aluna 4

Texto V

05 – Leia a charge ao lado com atenção e escreva um parágrafo descrevendo o que conseguiu compreender do texto.

que ele ira acabar
com a corrupçao.

Transcrição da resposta

Que ele ira acabar com a corrupção.

Aluna 9

Texto V

05 – Leia a charge ao lado com atenção e escreva um parágrafo descrevendo o que conseguiu compreender do texto.

que conseguimos controlar
as pessoas corruptas
e fazer o Brasil
crescer para melhor

Transcrição da resposta

Que conseguimos controlar as pessoas corruptas e fazer o Brasil crescer para melhor

Aluna 26

Texto V

05 - Leia a charge ao lado com atenção e escreva um parágrafo descrevendo o que conseguiu compreender do texto.

Que ele consegue controlar a corrupção e fazer o Brasil crescer mais e que Michel Temer vai construir mais coisas no Brasil para crescer.

Transcrição da resposta

Que ele consegue controlar a corrupção e fazer o Brasil crescer mais e que Michel Temer vai construir mais coisas no Brasil para crescer.

Aluna 27

Texto V

05 - Leia a charge ao lado com atenção e escreva um parágrafo descrevendo o que conseguiu compreender do texto.

Que o prefeito falou que ele ou eles controla a corrupção e consegue crescer o Brasil

Transcrição da resposta

Que o prefeito falou que ele ou eles controla a corrupção e consegue crescer o Brasil

Aluno 28

Texto V

05 - Leia a charge ao lado com atenção e escreva um parágrafo descrevendo o que conseguiu compreender do texto.

Conseguir entender que mesmo com a corrupção eles ainda conseguem controlar o Brasil

Transcrição da resposta

Conseguir entender que mesmo com a corrupção eles ainda conseguem controlar o Brasil.

Como pressupomos, os resultados da atividade diagnóstica comprovaram as dificuldades de muitos dos alunos do 7º ano do EF de realizarem leitura e interpretação crítica de textos multimodais, tais como a Charge. Através desses dados, percebemos que, de fato, os alunos tendem a isolar os planos semióticos do texto, concentrando a significação, sobretudo, no plano verbal, executando assim uma leitura superficial. Além disso, raramente, conseguiram perceber a ironia presente nos textos e tampouco fazer inferências a respeito do contexto de produção textual, ficando, portanto, evidente a necessidade de propostas interventivas, assim

como a que realizamos, que proporcionem a esses alunos o desenvolvimento de habilidades e competências, a fim de torná-los leitores proficientes.

Por essa via, aliados ao aporte teórico-metodológico que subsidia a leitura crítica multimodal, planejamos e executamos as ações de intervenção apresentadas no capítulo posterior.

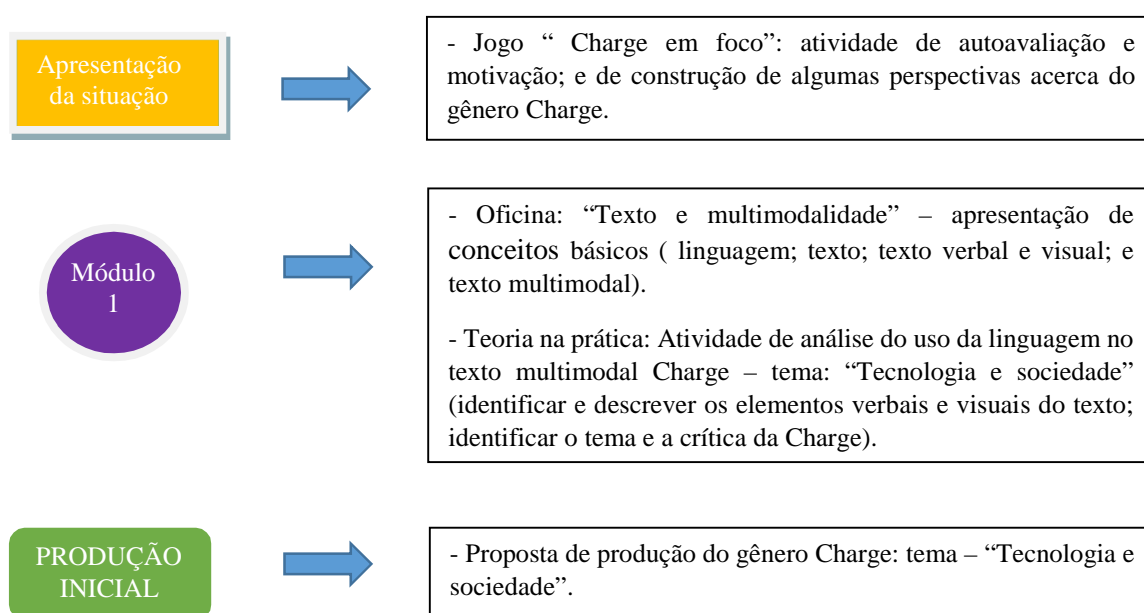
3 PLANO DE AÇÃO: a sequência didática

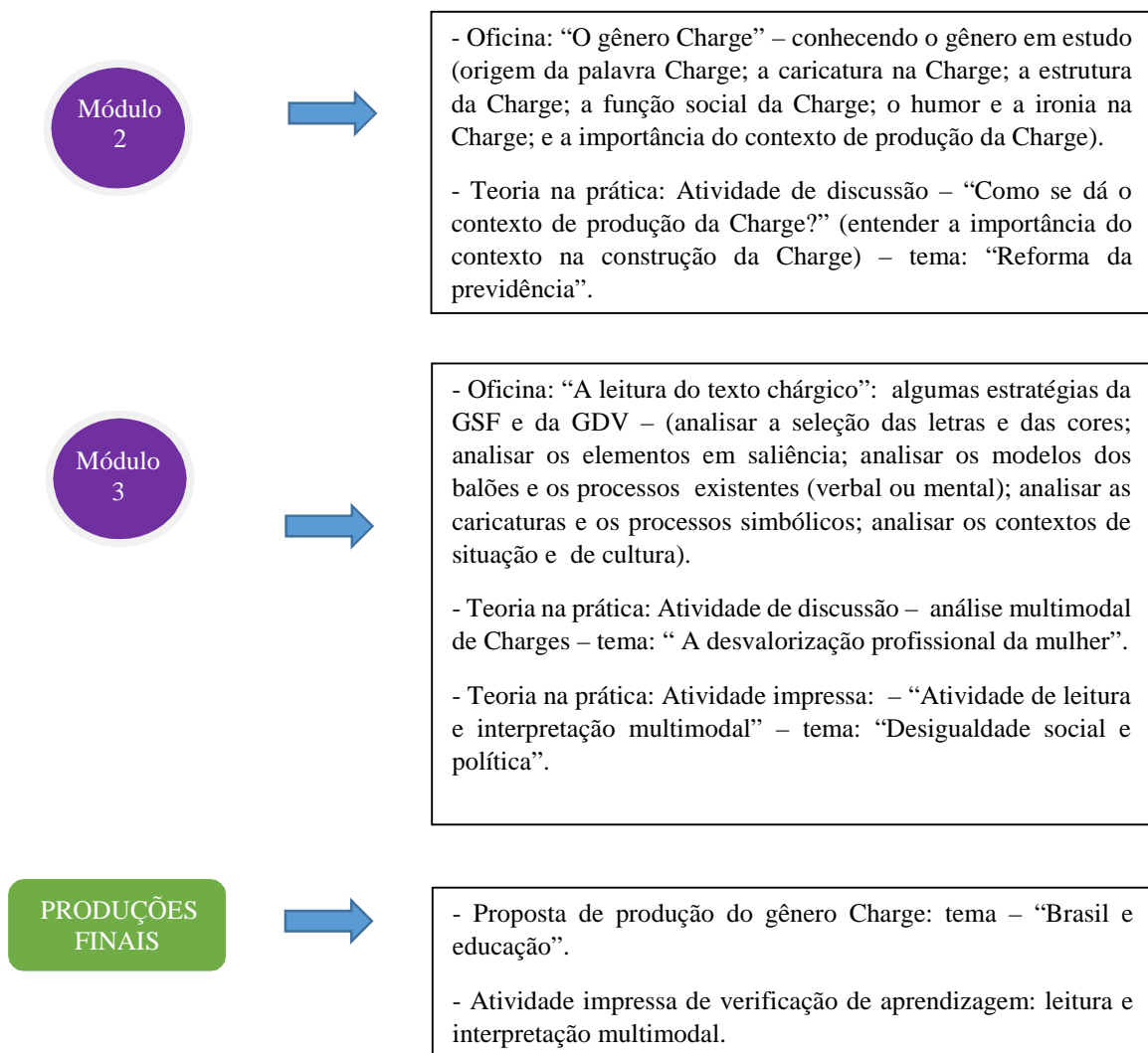
Reiterando, a nossa proposta materializa-se num projeto interventivo que visou atender e/ou reduzir as dificuldades diagnosticadas de leitura de uma turma de 7º ano do EF, através de atividades de leitura crítica e multissemiótica de Charges, que viabilizassem práticas de multiletramento, visando oportunizar aos alunos condições íntegras de mudar a realidade em que vivem, por meio do domínio (ou da iniciação desse processo) do uso da linguagem e do posicionamento crítico.

Nessa perspectiva, assim como Damiani *et al.* (2013), acreditamos que uma intervenção pedagógica realiza-se a partir do planejamento e da implementação de interferências que desencadeem mudanças e melhorias no processo de aprendizagem dos participantes envolvidos, as quais serão, ao final, avaliadas e validadas.

Assim, propomos-nos a elaboração de uma Sequência Didática, em consonância ao modelo proposto por Dolz *et al.* (2004): organizamos as atividades e oficinas produzidas em três módulos sequenciais, visando explorar o gênero Charge de maneira mais aprofundada, que possibilitasse discussão, levantamento e esclarecimento de dúvidas, reflexão e prática. No entanto, a par dos resultados do diagnóstico, para atender às específicas necessidades da turma participante, fizemos algumas adaptações nesse modelo proposto. Desse modo, a SD elaborada para esta intervenção ficou esquematizada como mostramos abaixo:

Figura 8 – Esquema da sequência didática da intervenção





Fonte: Elaboração própria; adaptado de Dolz *et al.* (2004).

Cumpramos ressaltar que, reconhecendo a importância de se saber usar a língua nas mais diferentes situações sociais, bem como da produção textual numa SD, desenvolvemos atividades de produção. Contudo, essa não constitui o foco dessa pesquisa, por isso optamos por colocar a “Produção inicial” após a realização do primeiro módulo, uma vez que, considerando também a idade/série dos alunos e os divergentes níveis de maturidade, foi necessária uma breve contextualização a respeito da temática sugerida (“Tecnologia e sociedade”).

Para que todos tivessem condições de produzir o texto multimodal, foi realizada, ao final desse módulo, uma atividade de análise¹¹ de cinco Charges que abarcavam o mesmo tema que eles produziram. Outrossim, como esse trabalho interventivo está direcionado ao

¹¹ Nesta primeira análise exploramos: os elementos verbais e não verbais do texto, o tema e a crítica pretendida pelo autor.

desenvolvimento e à apropriação de práticas de letramentos, propomos a realização de duas atividades de verificação de aprendizagem na culminância desta SD, as quais possibilitassem a projeção do que foi aprendido tanto por meio da leitura (crítica) e da interpretação de Charges quanto pela produção textual, isto é, pela manifestação concreta do uso da linguagem.

Ainda destacamos que, para a realização das oficinas, foram adotados alguns critérios na seleção dos textos chárgicos trabalhados, levando-se em conta:

- Temáticas sociais contemporâneas;
- As caricaturas;
- A ironia como recurso de humor;
- Contexto de cultura e contexto de situação;
- Metafunção representacional, tão somente os processos narrativos verbal e mental, e o processo conceitual simbólico;
- Metafunção composicional, apenas a saliência;
- Outros modos semióticos: formato dos balões, a tipografia e os significados das cores.

Dessa maneira, este programa de intervenção pautado na leitura crítica e semiótica de Charges, realizado via SD, com os alunos do 7º ano do EF da EEZM, iniciou-se no dia 21 de outubro de 2019, durante as aulas de Língua Portuguesa, no transcorrer de doze aulas, em que se exploraram os aspectos teóricos dos três módulos de estudo.

A seguir, apresentam-se os relatórios das doze aulas e das ações didáticas que se sucederam dentro de cada etapa da SD.

Apresentação da situação

A **primeira aula da SD** aconteceu no dia 21/10/2019, no período de dois horários geminados. Para esta aula inicial, foi elaborado um mural contendo quinze envelopes, nos quais foram distribuídas trinta Charges, com temáticas diferentes e atuais, que foi utilizado no desenvolvimento do jogo “Charge em Foco”, juntamente com os alunos. Além disso, escrevemos no quadro três perguntas que direcionaram a proposta da atividade: 1ª) Qual o tema desta Charge? (referíamos-nos ao assunto geral); 2ª) Que problema social está sendo criticado?; e 3ª) A quem se dirige esta Charge?. O objetivo dessa ação era promover uma autoavaliação de

maneira lúdica e descontraída, que viesse a motivar e a despertar nos alunos o interesse pelo estudo do gênero.

Figura 9 – Mural do jogo "Charge em foco"



Fonte: Arquivo pessoal.

Ao fixarmos o mural no quadro, fomentaram-se muitas especulações e, em geral, todos quiseram saber de que se tratava e o que faríamos. Então, apenas dissemos a eles que começaríamos a aula jogando, ao contrário de muitas situações em que depois da explanação do conteúdo realizávamos atividades como essa. Aproveitamos a empolgação da turma e dividimo-la em duas equipes (Equipe 1 e Equipe 2), para que pudéssemos explicar as cinco regras do jogo:

- Cada equipe escolheria, alternadamente, um representante para ir à frente e retirar uma Charge no mural;
- Esse representante levaria a Charge até a sua equipe e discutiriam, a fim de responder (oralmente), diante da turma, às três perguntas que já estavam expostas no quadro;
- Cada equipe teria três minutos para responder;
- A equipe só pontuaria se respondesse satisfatoriamente às três perguntas;
- Se não conseguissem responder corretamente às questões, a Charge seria devolvida ao mural.

Após essas orientações, iniciou-se o jogo e a cada rodada muitas dúvidas eram suscitadas e as dificuldades de interpretar as Charges eram percebidas pelos próprios alunos, que manifestaram insatisfação, pois, foram poucas as vezes que conseguiram responder as três

perguntas e pontuar. Diante disso, precisamos aumentar o tempo para a discussão de cada equipe (5 minutos) e percebemos que eles adotaram como estratégia pegar as Charges que já haviam sido analisadas pela equipe adversária e foram devolvidas ao mural, por não cumprir com sucesso a quarta regra do jogo.

Faltando vinte minutos para o término da aula, anunciamos a última rodada do jogo e premiamos a todos pela participação. Em seguida, pedimos que fizessem um *feedback* da atividade realizada. A maioria dos alunos relatou ter gostado de participar do jogo (queria continuar), porém deixou claro que não conseguiu compreender muitos dos textos que estavam no mural, principalmente, no que diz respeito à relação das imagens com o texto verbal.

Essa autoavaliação foi importante para que os alunos entendessem a necessidade das aulas que aconteceriam posteriormente, que vizaram não apenas cumprir uma exigência curricular, mas, sobretudo, também buscar solucionar, com a colaboração da turma, os problemas constatados. Dessa forma, apresentamos a situação em que se daria o estudo do gênero textual Charge, através de um trabalho sequencial interventivo.

Módulo 1 – Texto e multimodalidade

Para a realização da **segunda aula da SD**, que ocorreu no dia 22/10/2019, utilizamos um horário (50 minutos). Levamos os alunos para a sala de vídeo da escola e com o auxílio de um televisor, apresentamos *slides* no formato *PowerPoint*, que podem ser vistos mais adiante. Introduzimos a aula com os questionamentos “O que é linguagem?” e “O que é um texto?”, abrindo espaço para a discussão, que, em geral, resultou em opiniões confusas e hesitantes.

Figura 10 – *Slides* de apresentação da segunda aula da SD



Linguagem verbal

- É aquela expressa por meio de palavras escritas ou faladas como forma de comunicação.



Linguagem não verbal

- É aquela expressa por meio de imagens, figuras, desenhos, símbolos, dança, tom de voz, postura corporal, pintura, música instrumental, mimica, escultura e gestos como forma de comunicação.



E o que é um texto?



Texto é uma unidade de sentido produzida em uma determinada situação por um autor e interpretada por um leitor.

AUTOR → TEXTO → LEITOR

SITUAÇÃO



Textos verbais

- São aqueles produzidos através de palavras com um determinado sentido.
- Os textos verbais não são apenas escritos, eles também podem ser orais.
- Não são simples amontoados de palavras ou frases, ou seja, precisam fazer sentido.





Olá! Eu fiquei sabendo que agora a senhora também tem um Whatsapp. Me liga se precisar de ajuda para aprender a mexer. Espero que esteja tudo bem com a senhora. Beijos.

FgHTTzzUI

TtzQWe

↑ Não se preocupe, vô, é praticando que se aprende!

Goiânia.

Não tem sentido: não é um texto.

CUIDADO
Cão Bravo

Fonte: Elaboração própria.

Como se observa, recorremos aos *slides* para a construção didática desses relevantes conceitos e para consolidar a ideia do que vem a ser um texto verbal, salientamos que todo texto é produzido por um autor com uma determinada intenção comunicativa, visando um leitor/interlocutor específico, que esteja inteirado da situação de produção textual, para que haja, assim, produção de sentido. No último *slide*, exemplificamos dois tipos de textos verbais escritos e pedimos que citassem outros exemplos de textos verbais escritos e também orais, os quais fomos anotando na lousa para melhor fixação.

Ainda nesse mesmo dia, no quarto horário, **terceira aula da SD**, voltamos à sala de vídeo, para trabalharmos com os alunos as noções de texto visual e de texto multimodal. Com este fim, perguntamos aos alunos se uma imagem poderia ser considerada um texto. Apenas,

uns quatro afirmaram que sim, enquanto os demais concordaram que a imagem só seria um texto se viesse acompanhada de palavras. Para desconstruir essa ideia, citamos como exemplo as placas de sinalização (de trânsito, de banheiro, de emergência, de exclusividade, de perigo, de proibição etc.), que comumente são constituídas de símbolos e/ou imagens, sem a presença de palavras, porém estão repletas de significação e transmitem informações àqueles que as visualizam. Posto isso, passemos à apresentação didática dos *slides* preparados.

Figura 11 – Slides de apresentação da terceira aula da SD

<p>Textos visuais</p> <p>• São aqueles produzidos com imagens, símbolos e/ou gestos; não possuem palavras.</p> 	<p>Textos visuais</p> 
<p>Textos multimodais</p> <p>São aqueles compostos pela linguagem verbal e pela não verbal, nos quais os elementos gráficos (tipos de letras, cores, traços, marcas, títulos etc.), as imagens, as expressões faciais, os gestos... e até os sons são portadores de significados.</p> 	<p>Para entender melhor...</p> <p>Vivemos em um mundo cheio de tecnologia...</p> 
<p>De cor e movimento ...</p> 	<p>De rótulos, símbolos e marcas...</p> 

Por toda parte, há sons e cores...

Expressões faciais...

ALERTA	PERIGEL AMEAÇA	TRISTE	PROBLEMA	SEM PROBLEMA	A ESPERANÇA
NOTA SURTADO	ESTRANHADO	ESTRANHADO	SEM PROBLEMA	PROBLEMA EM TEMPO	ANSIOSO
INIMIGADA	TRISTE	AMIGAVEL SUSCITADO	POSSÍVEL	AMIGOS BOMBAZAS	CURIOSO
PREZADO	INFERNO	TRISTE	TRISTE	OLÁ	

**E SERÁ QUE PODEMOS LER TUDO ISSO?
TUDO ISSO TEM SENTIDO?**

É POSSÍVEL LER ESTE TEXTO? HÁ SENTIDO NELE?

- 1) Quantos personagens há na pintura? Descreva-os.
- 2) Onde eles estão? Descreva o local?
- 3) O que estão fazendo?
- 4) Quais são as cores predominantes? O que elas significam?
- 5) Que sentimentos a imagem transmite?

• O quadro *O Grito* é uma obra de arte expressionista que simboliza os sentimentos de angústia e desespero do ser humano.

• “Passeava com dois amigos ao pôr-do-sol – o céu ficou de súbito vermelho-sangue – eu parei, exausto, e inclinei-me sobre a mureta- havia sangue e línguas de fogo sobre o azul escuro do fiorde e sobre a cidade – os meus amigos continuaram, mas eu fiquei ali a tremer de ansiedade – e senti o grito infinito da Natureza.” Edvard Munch

Com atenção, leia o texto abaixo.

IGUALDADE NÃO SIGNIFICA JUSTIÇA

IGUALDADE **JUSTIÇA**

QUESTÕES PARA DISCUSSÃO:

- 1) O texto mostra que cena?
- 2) O que é igual para todos?
- 3) Qual o problema apresentado?
- 4) O que foi preciso fazer para resolver o problema?
- 5) Explique a diferença apresentada pelo texto entre “igualdade” e “justiça”.
- 6) Se lermos separadamente as modalidades (verbal e não verbal) desse texto, a compreensão textual é comprometida?

ATENÇÃO



Fonte: Elaboração própria.

É válido dizer que os *slides* usados durante toda a SD, foram explanados de maneira dialogada e reflexiva, com a participação ativa dos alunos no processo de ensino-aprendizagem.

Como exposto nos *slides* 10,11,12 e 13, após a exploração dos conceitos de texto visual e texto multimodal, propomos aos alunos que fizessem uma leitura minuciosa das telas que apresentamos, tendo em vista que aprenderam que uma imagem pode sim ser um texto e que todos os elementos de um texto multissemiótico são portadores de significados, nenhum deles é escolhido por acaso. Dessa forma, iniciamos a discussão acerca do texto visual, a pintura “O grito” de Edvard Munch. A turma agitou-se ao ver a imagem, nenhum deles a conhecia, e, quando perguntamos se havia sentido no texto, falaram que parecia uma cena de filme de terror.

Assim, fomos direcionando a análise com as perguntas presentes no *slide*. Em seguida, falamos um pouco sobre o autor e sobre o contexto de produção, revelando-lhes os possíveis sentidos do texto. Muitos ficaram empolgados, porque conseguiram perceber os sentimentos angustiantes que a imagem, de fato, reproduzia.

O outro texto que analisamos foi um anúncio publicitário, retirado da *internet*, que se valia tanto do plano verbal quanto do não verbal para promover uma ideia: “Igualdade não significa justiça”. Essa leitura elucidou como as modalidades de um texto são interdependentes e como essa relação é determinante para a interpretação. Outrossim, viabilizou analogias interessantes sobre o próprio contexto escolar e esforçamo-nos para mostrar que o trabalho interventivo em execução, sob a perspectiva argumentada do texto discutido, tratava-se também de uma tentativa de promover “justiça”, oportunizando-lhes condições de mudar e/ou melhorar a verificada situação de defasagem da proficiência leitora das turmas de 7ºano da EEZM.

No dia 23/10/2019, **quarta aula da SD**, no decorrer de dois horários, na própria sala de aula, com o apoio de um projetor multimídia *datashow*, desenvolvemos uma atividade de

análise do uso da linguagem no texto multimodal. Para tanto, selecionamos cinco Charges¹² na *internet*, com uma temática que fizesse parte do conhecimento prévio de todos (ou da maioria deles): “Tecnologia e sociedade”. Tínhamos como objetivo fazer com que os alunos tivessem autonomia na percepção dos elementos verbais e visuais do texto, correlacionando-os ao tema e identificando o problema social criticado pelo autor. Contextualizamos o tema e norteamos a análise a partir de quatro questões de elaboração própria.

- 1- Identifique e caracterize os **elementos visuais** que aparecem na Charge.
- 2- Identifique e caracterize os **elementos verbais** que aparecem na Charge.
- 3- Qual problema social é criticado no texto?
- 4- O humor e a ironia são recursos utilizados nas Charges para denunciar e criticar os vários problemas e segmentos da sociedade. Como isso é percebido no texto lido?

Todo o tempo, conduzimos as discussões, mostrando que, embora todos possuíssem o mesmo tema e função social (percebido dentro do contexto de cultura), os problemas sociais criticados (percebidos dentro do contexto de situação) eram diferentes: “o vício dos jovens no uso da *internet*”; “a exposição excessiva da vida pessoal nas redes sociais”; “a informatização do conhecimento que tem provocado a atrofiação do cérebro por falta de atividade”; “os impactos na formação dos estudantes modernos, que possuem aparelhos eletrônicos capazes de “pensar” por eles”; e “o isolamento social, em consequência das relações virtuais”.

Como esperávamos, em virtude da temática tratada, essa ação proporcionou debates profícuos e participativos, pois, considerando a idade e a realidade socioeconômica dos alunos, é comum que somente percebam os lados positivos do uso das tecnologias.

Produção inicial (*Corpus 2*)

Iniciado o processo de conhecimento de alguns dos aspectos teóricos que subsidiam a leitura e a produção do gênero textual, na **quinta aula da SD**, dia 28/10/2019, propomos à turma que produzissem uma Charge com a mesma temática que havíamos discutido na aula anterior “Tecnologia e sociedade”, contudo puderam escolher o problema a ser criticado. Tencionávamos que exercessem sua criatividade, aplicando suas impressões na escolha dos elementos visuais e verbais, bem como na construção de uma crítica social a partir do humor

¹² Ver anexos B, C, D, E e F.

irônico. Informamos que esta, assim como as demais atividades que produziriam, seria avaliada dentro da distribuição de notas bimestral.

Com a ausência de três alunos (A7, A11 e A25), pedimos que formassem duplas e disponibilizamos dois horários para o desenvolvimento dessa atividade. Os alunos utilizaram folhas de papel A4, material de escrita e de pintura que viabilizassem a construção visual e verbal do texto.

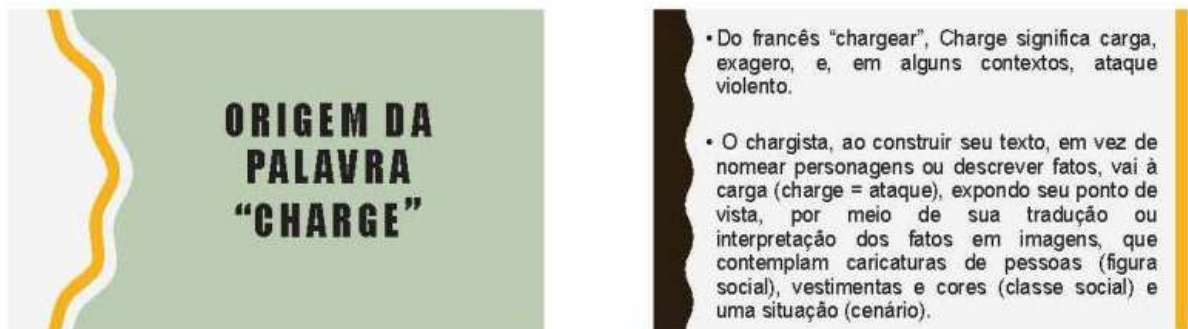
Módulo 2 – O gênero Charge

Na **sexta aula da SD**, realizadas no segundo e quarto horário do dia 29/10/2019, iniciamos uma oficina de estudo aprofundado do gênero textual Charge. Nesta etapa da SD, buscamos que os alunos consolidassem a Charge enquanto materialização multimodal do uso da língua num determinado contexto sociocultural, atuante como instrumento ideológico de transgressão na sociedade.

Segundo, Baccega (1995, p. 34) “ [...]a ideologia só existe na prática social. Ela se constitui num sistema de valores, pleno de representações, de imagens – modo de ver o mundo, modo de ver a sociedade, modo que o homem se vê a si e aos outros.” Por conseguinte, o discurso chárstico transporta o modo como o chargista percebe-se e posiciona-se perante sua realidade, exigindo, portanto, um leitor atento e dominante do seu próprio discurso e do seu sistema de valores.

Nessa perspectiva, fez-se fundamental a elaboração de um material didático-expositivo, apresentado a seguir, que amparasse o estudo pretendido neste módulo.

Figura 12 – Slides de apresentação da sexta aula da SD



O QUE É UMA CARICATURA ??

• A caricatura é um desenho criado com o objetivo de enfatizar as características de pessoas, animais, objetos e/ou fatos do cotidiano, (re)criando retratos bem-humorados e/ou irônicos, sobretudo, com relação aos aspectos físicos e/ou comportamentais, como nariz avantajado, topete, gestos, vícios, hábitos particulares etc.

EXEMPLOS DE CARICATURAS



EXEMPLOS DE CARICATURAS



EXEMPLOS DE CARICATURAS



O QUE É UMA CHARGE??

- É um gênero multimodal, que por meio do humor e da ironia retrata e discute temas da atualidade, objetivando construir uma crítica social.
- São publicadas nas seções de opinião de jornais e revistas, sendo impressas ou virtuais.
- Expressam de maneira crítica o ponto de vista do chargista sobre fatos do cotidiano.
- A Charge está sempre vinculada a um acontecimento social, político, histórico ou cultural. Logo, a sua produção realiza-se dentro de um **contexto** específico.
- A Charge é um gênero opinativo, informativo e argumentativo.

- É composta, geralmente, de uma imagem, ou uma sequência de duas a três cenas, no interior de quadrinhos ou aberta. Podendo conter ou não legendas e balões



Charge aberta, composta por apenas uma cena e um balão de pensamento.



Charge fechada, composta por três cenas e com legendas de fala.



Charge aberta, composta por apenas uma cena e sem balões ou legendas de fala.

- As Charges estão sempre relacionadas a um acontecimento social e político, assim com a mesma dinâmica que esse é esquecido ou ultrapassado, a Charge vai perdendo o seu potencial de assimilação. Logo, para um leitor descontextualizado, dificilmente, este gênero será objeto de reflexão e compreensão.

O que vocês podem me dizer a respeito desta Charge?



- Henfil: o chargista fez do humor uma arma para defender a democracia.
- O chargista, Henrique de Souza Filho, foi um importante militante contra a ditadura militar no Brasil.
- A maior parte de suas obras reflete a luta pela democratização do país, pela anistia aos presos políticos e pelas eleições Diretas Já.

A PRIMEIRA CHARGE DO BRASIL

- A primeira charge do Brasil data de 1837, poucos anos após a independência do país (1822).
- A arte, intitulada *A Campanha e o Cujo*, circulou por 160 réis nas ruas do Rio de Janeiro sem assinatura do autor, o pintor e poeta Manuel de Araújo Porto Alegre.
- A Charge apresentava o jornalista Justiniano José da Rocha, diretor do jornal *Correio Oficial do Rio de Janeiro*, ligado ao governo, ajoelhado recebendo um saco de dinheiro.
- A corrupção foi o primeiro tema abordado na história da Charge Brasileira.

A CAMPAINHA E O CUJO (1837)



Fonte: Elaboração própria.

Nota-se que nestas aulas, além de caracterizar a estrutura e definir a função social do texto chárstico, explicamos aos alunos um pouco sobre a intrínseca relação desse gênero com

os acontecimentos sociais, culturais e/ou políticos, pois os significados da Charge só podem ser construídos a partir dessa contextualização.

A fim de exemplificar isso, apresentamos uma Charge que foi produzida durante o período da Ditadura Militar, na qual o autor Henfil, utilizou da ironia e do discurso multimodal para reivindicar a democracia, expressando a sua insatisfação com o referido sistema político. Antes de contextualizarmos, perguntamos à turma se alguém poderia explicar o sentido daquele texto, nenhum deles manifestou compreensão. Então, contamos, resumidamente, a história do período ditatorial no Brasil e do importante papel exercido por esse chargista como representante da voz popular. Voltamos, portanto, a leitura da Charge, a qual tornou-se compreensível para eles, evidenciando a conexão do texto com o seu contexto.

Ainda visando efetivar o conhecimento do processo contextual de produção dos textos chárgicos, na última aula desse módulo, **sétima aula da SD**, dia 30/10/2019, na sala de vídeo, desenvolvemos uma atividade de discussão, no decorrer de dois horários, a partir de um tema que naquele momento estava sendo muito debatido pelas mídias e pela população, “A reforma da previdência”, e, que, conseqüentemente, incitou a produção de inúmeras Charges.

Como prevíamos, os alunos não sabiam do que se tratava. Logo, explicamos o que é e para que serve a previdência social, e utilizamos a reportagem “Reforma da previdência: quais as principais mudanças na aposentadoria?”¹³, publicada no dia 24 de outubro de 2019, no jornal eletrônico “Rede jornal contábil”, para contextualizar os alunos a cerca das mudanças previstas com a aprovação da reforma. Fizemos a leitura da reportagem através do monitor da televisão e a cada parágrafo explanado, dialogávamos e os alunos se posicionavam, na maioria das vezes, criticando as propostas de mudanças. A princípio, não se mostraram interessados com o assunto, mas, à medida que perceberam que a reforma atingiria, negativamente, muitos dos seus familiares e, até mesmo, eles próprios, despertou-se a curiosidade e a sensibilidade crítica deles.

Após esse momento de inteiração desse contexto específico, com o qual se sentiram incomodados, falamos que esse sentimento era partilhado por muitas pessoas da sociedade, principalmente, pertencentes a determinadas classes trabalhistas, desencadeando, dessa maneira, o posicionamento crítico social, que fora manifestado, por vezes, nos discursos chárgicos.

As Charges nos *slides* abaixo foram usadas para ilustrar a situação descrita, bem como para análise de seus elementos multimodais.

¹³ Disponível em: <<https://www.jornalcontabil.com.br/reforma-da-previdencia-quais-as-principais-mudancas-na-aposentadoria>>. Acesso em: 26 out. 2019

Figura 13 – Slides de apresentação da sétima aula da SD



Fonte: Elaboração própria.

Módulo 3 – A leitura do texto chárstico: algumas estratégias da GSF e da GDV

Nos dias 4/11/2019 e 5/11/2019, **oitava e nona aulas da SD**, iniciamos, em sala de aula, o módulo final deste trabalho interventivo, com o propósito de capacitar os alunos quanto a leitura multissemiótica, estimulando a consciência de que em textos multimodais, como a Charge, as escolhas do autor não são aleatórias, todos os elementos que constituem o plano verbal e o plano visual são repletos de significados sociocomunicativos.

Para isso, apresentamos aos alunos estratégias de leitura de textos multissemióticos, embasadas no princípio teórico da GSF, nos termos de Halliday e Matthiessen (2004), que vislumbra o texto funcionalmente dentro de dois contextos simultâneos, o contexto de cultura e o de situação, e em algumas categorias de análise das estruturas visuais da GDV, compreendidas dentro da metafunção representacional (processos narrativos verbais e mentais, e o processo conceitual simbólico) e da metafunção composicional (saliência). Além disso, buscamos orientá-los quanto a percepção significativa: dos elementos gráficos do texto, como os formatos dos balões, os estilos e formatos das letras; e da seleção das cores.

Essa abordagem aconteceu em sala de aula, no transcorrer de quatro horários, com a exploração de um material didático apresentado em *slides*, mas que também foi entregue impresso aos alunos. Dessa forma, primeiramente, destacamos que, para a leitura de uma Charge, é preciso observar:

- A seleção das letras – Como elas são? (grandes, pequenas, maiúsculas, minúsculas, coloridas, negrito, itálico etc.); O que elas podem nos revelar sobre a expressão do discurso? (Por exemplo, se o personagem está gritando ou cochichando)

- A seleção das cores – O que elas significam? (usamos como referência o quadro apresentado a seguir); Com qual objetivo foram escolhidas? (destacar algo, direcionar a leitura, provocar sensações etc.)

Quadro 8 – Os significados das cores

Cor	Tons	Significados
AZUL	111	Cor predileta da maioria das pessoas, remete à simpatia, harmonia e fidelidade, bem como às virtudes da inteligência e da ciência, representando o frio, o silêncio, o distante e o imaterial.
VERMELHO	105	Cor do sangue e da vida, de todas as paixões, do amor ao ódio, do luxo, remete à felicidade e ao perigo, bem como do dinamismo, das correções, do controle, da justiça, da agressividade, da guerra, do fogo, do calor, do desejo, do proibido e do imoral.
AMARELO	115	Cor mais contraditória e ambígua. Cor do otimismo e do verão, do lúdico, da jovialidade e do entendimento, da iluminação, do discernimento, da pesquisa, da inveja, do egoísmo, do ciúme, da traição e da hipocrisia.
VERDE	100	Cor do agradável, do natural, da vida, da saúde, da primavera, dos negócios, da fertilidade, da imaturidade e dos jovens, do amor precoce, da esperança, da burguesia, do horripilante, do venenoso, da calma, da liberdade, da credibilidade e da segurança.
PRETO	50	Cor do poder, da violência e da morte, mas também, predileta dos <i>designers</i> e dos jovens. Cor da negação e da elegância, representativa da dor, do fim, do egoísmo, da infidelidade, do misterioso, da magia, da sujeira, do azar e do mau.
BRANCO	67	Cor do princípio, da ressurreição e do novo, relacionada ao bem, à verdade, à perfeição, à honestidade, à clareza, à exatidão e à pureza. Cor do luto, do vazio, da objetividade, dos mortos, dos espíritos e dos fantasmas.
LARANJA	45	Cor do prazer, do aromático, da recreação, da sociabilidade e do lúdico, do assediante, do inconformismo, da originalidade e do perigo.
VIOLETA	41	Cor da imprecisão, remete a hematomas e à violência. Cor do poder, da devoção, da penitência e da sobriedade, da extravagância, da singularidade, da vaidade e de todos os pecados ligados à beleza, da magia, do misterioso, da fantasia, da sexualidade pecaminosa e do inconformismo, do feminismo e da homossexualidade.
ROSA	50	Cor do charme e da gentileza, do carinho erótico e da nudez, aludindo à ternura, à vaidade, à sedução. Cor da infância, da suavidade e do pequeno, do sentimentalismo, do romantismo, remetendo à docura, brandura e ao artificial.
OURO	19	O ouro é raro e simboliza o valor ideal. Como cor, transforma-se em amarelo. Mas, em termos simbólicos, o ouro não se compara a nenhuma outra cor. É símbolo da felicidade, da sorte, da bem-aventurança, da fama, do orgulho e do mérito.
PRATA	20	Sempre comparada ao ouro, simboliza o valor material. A mais veloz das cores, contudo sempre em segundo lugar. Também significa esperança e otimismo. Sugere frieza, constituída pelas cores: branco, azul e cinza, todas cores frias. Cor introvertida, sugerindo sempre distância. Cor do moderno, da tecnologia, da funcionalidade, da elegância, do singular e do extravagante.
MARROM	95	Cor que menos se aprecia no decorrer da vida. Cor do desagradável, da preguiça, da burrice, do aconchegante e do mais forte sabor, ligada à acidez e ao amargor. Cor do antiquado, da falta de refinamento e dos pobres.
CINZA	65	Cor sem caráter, sem força, medíocre e conformista. Cor de todos os sentimentos sombrios, do entediante, do chato, da solidão e do vazio, simboliza a insensibilidade, a indiferença e a insegurança. Cor da velhice, do esquecimento, dos pobres e da modéstia, do grosseiro, do inferior, do bruto, do mofo e do intragável.

Fonte: Adaptado de Heller (2013).

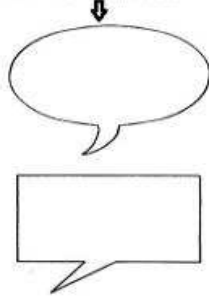
- Os elementos que estão em **saliência** no texto, isto é, que estão em destaque, seja pelo uso de cores, seja pela localização, chamando a atenção do leitor e direcionando a leitura.
- Os modelos dos balões, que também revelam impressões acerca da articulação do discurso e do estado emocional dos personagens, como se vê não figura que se segue:

Figura 14 – Modelos dos balões

MODELOS DE BALÕES

A PARTE EXTERNA DO BALÃO OBEDECE ÀS NORMAS DE EXPRESSÃO. VEJA ABAIXO AS MAIS COMUNS.

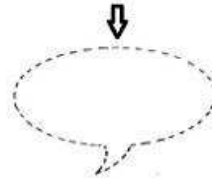
FALA COMUM: UMA LINHA SIMPLES, INTEIRIÇA, OVAL OU RETANGULAR, COM PONTA DIRECIONAL SIMPLES.



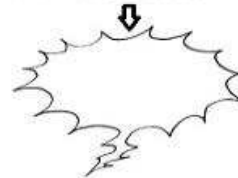
PENSAMENTO: LINHAS CURVAS IMITANDO NUVEM E PONTA DIRECIONAL COM BOLINHAS. TAMBÉM USADO PARA SONHOS.



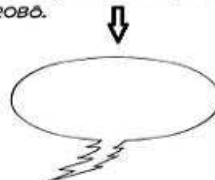
SUSSURRO: LINHA PONTILHADA E PONTA IDEM.



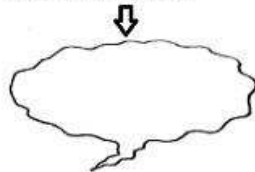
GRITO: LINHAS ESPALHADAS EM FORMA DE EXPLOÇÃO E PONTA IGUAL. AS LETRAS SÃO GRANDES.



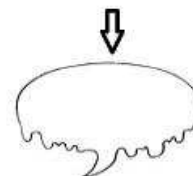
FALA ELETRÔNICA: LINHA SIMPLES E PONTA DIRECIONAL EM FORMA DE RAIOS. USADO PARA SONS DE RÁDIO, TELEFONE, TV E ROBÔ.



EXPRESSIONE DE MEDO: LINHA INTEIRIÇA, MEIO TRÊMULA, COM PONTA DIRECIONAL IGUAL.



FRIO: LINHA ESCORRIDA, PONTA IGUAL. TAMBÉM SERVE PARA EXPRESSAR FRIEZA AO FALAR.



Fonte: Imagem disponível em: < <https://midiatividades.files.wordpress.com/2013/06/7fbef-balc395es2-bmp.jpg?w=611&h=744>> . Acesso em: 15 out. 2019.

- Os **processos narrativos verbais e mentais**, identificados através dos balões que mostram se o personagem-participante é um **experenciador** de um **fenômeno (processo mental)**, isto é, os balões representam seus pensamentos; ou se ele é um **dizente** de um **enunciado (processo verbal)**, isto é, os balões representam suas falas.
- O **processo conceitual simbólico**, dentro do qual identificamos o que ou quem está sendo representado por meio de **construções simbólicas atributivas** (Quais

características são atribuídas ao personagem ou à cena?) ou **sugestivas** (Quais características são sugeridas ao personagem ou à cena?).

Por fim, recapitulamos com a turma que, por ser a Charge um produto sociocomunicativo, a sua essência está entrelaçada ao seu contexto de produção, o qual estudariamos, sob a perspectiva de Halliday e Matthiessen (2004), subdividido em **contexto de cultura** (macrocontexto da realização textual) e **contexto de situação** (microcontexto da realização textual).

Como se pode ver nos *slides* expostos, toda essa exploração teórica foi auxiliada por exemplificações e por atividades práticas que possibilitavam aos alunos refletir e aplicar a teoria.

Figura 15 – *Slides* de apresentação da oitava e nona aulas da SD



AGORA, SE LIQUEM NAS DICAS PARA FACILITAR A LEITURA DE UMA CHARGE.

DEVEMOS OBSERVAR A SELEÇÃO:

- Das letras
 - ✓ Como elas são? (Grandes, pequenas, maiúsculas, minúsculas, coloridas, negrito, itálico...)



• Das cores (o que elas significam?)

Cor	Tons	Significados
AZUL	111	Cor predileta da maioria das pessoas, remete à simpatia, harmonia e fidelidade, bem como às virtudes da inteligência e da ciência, representando o frio, o silêncio, o distante e o imaterial.
VERMELHO	093	Cor do sangue e da vida, de todas as paixões, do amor ao ódio, do luxo, remete à felicidade e ao perigo, bem como do dinamismo, das correções, do controle, da justiça, da agressividade, da guerra, do fogo, do calor, do desejo, do proibido e do imoral.
AMARELO	115	Cor mais contraditória e ambigua. Cor do otimismo e do verão, do lúdico, da jovialidade e do entendimento, da iluminação, do discernimento, da pesquisa, da inveja, do egoísmo, do ciúme, da traição e da hipocrisia.

VERDE	100	Cor do agradável, do natural, da vida, da saúde, da primavera, dos negócios, da fertilidade, da imaturidade e dos jovens, do amor precoce, da esperança, da burguesia, do horripilante, do venenoso, da calma, da liberdade, da credibilidade e da segurança.
PRETO	50	Cor do poder, da violência e da morte, mas também, predileta dos <i>designers</i> e dos jovens. Cor da negação e da elegância, representativa da dor, do fim, do egoísmo, da infidelidade, do misterioso, da magia, da sujeira, do azar e do mau.
BRANCO	67	Cor do princípio, da ressurreição e do novo, relacionada ao bem, à verdade, à perfeição, à honestidade, à clareza, à exatidão e à pureza. Cor do luto, do vazio, da objetividade, dos mortos, dos espíritos e dos fantasmas.
LARANJA	43	Cor do prazer, do aromático, da recreação, da sociabilidade e do lúdico, do assediante, do inconformismo, da originalidade e do perigo.

VIOLETA	41	Cor da imprecisão, remete a hematomas e à violência. Cor do poder, da devoção, da penitência e da sobriedade, da extravagância, da singularidade, da vaidade e de todos os pecados ligados à beleza, da magia, do misterioso, da fantasia, da sexualidade pecaminosa e do inconformismo, do feminismo e da homossexualidade.
ROSA	50	Cor do charme e da gentileza, do carinho erótico e da nudez, aludindo à temura, à vaidade, à sedução. Cor da infância, da suavidade e do pequeno, do sentimentalismo, do romantismo, remetendo à doçura, brandura e ao artificial.
OURO	19	O ouro é raro e simboliza o valor ideal. Como cor, transforma-se em amarelo. Mas, em termos simbólicos, o ouro não se compara a nenhuma outra cor. É símbolo da felicidade, da sorte, da bem-aventurança, da fama, do orgulho e do mérito.

PRATA	20	Sempre comparada ao ouro, simboliza o valor material. A mais veloz das cores, contudo sempre em segundo lugar. Também significa esperança e otimismo. Sugere frieza, constituída pelas cores: branco, azul e cinza, todas cores frias. Cor introvertida, sugerindo sempre distância. Cor do moderno, da tecnologia, da funcionalidade, da elegância, do singular e do extravagante.
MARROM	95	Cor que menos se aprecia no decorrer da vida. Cor do desagradável, da preguiça, da burrice, do aconchegante e do mais forte sabor, ligada à acidez e ao amargor. Cor do antiquado, da falta de refinamento e dos pobres.
CINZA	65	Cor sem caráter, sem força, medíocre e conformista. Cor de todos os sentimentos sombrios, do entediante, do chato, da solidão e do vazio, simboliza a insensibilidade, a indiferença e a insegurança. Cor da velhice, do esquecimento, dos pobres e da modéstia, do grosseiro, do inferior, do bruto, do mofo e do intragável.

DEVEMOS OBSERVAR :

- O(s) elemento(s) que está(ão) em destaque (**saliência**) na charge, os quais definem o caminho da leitura.

- Quais elementos estão em destaque (saliência) nesta Charge?
- Quais recursos foram utilizados para colocar esses elementos em destaque?
- Na opinião de vocês, por que o chargista colocou esses elementos em destaque?
- O que as cores selecionadas sugerem ao leitor?



Os modelos dos balões



DEVEMOS IDENTIFICAR:

- Se os balões representam as falas (**processo verbal**) ou pensamentos (**processo mental**) dos participantes.

(processo mental) (processo verbal)



Os processos simbólicos que envolvem os participantes:

- Quem são os participantes sociais ou quem eles representam no texto?
- Quais características são **atribuídas** ou **sugeridas** a eles?



E POR FIM... DEVEMOS ESTAR ATENTOS AO CONTEXTO DE PRODUÇÃO DA CHARGE

- O **contexto de cultura** envolve os significados sociais mais amplos que são expressos nos discursos que circulam em determinada cultura, em dado momento histórico.
- ✓ O gênero Charge é produzido em diferentes culturas com o mesmo objetivo: crítica social.
- ✓ Dentro do contexto de cultura está explícito a temática geral do texto.

- O **contexto de situação** refere-se ao ambiente específico, imediato de realização textual.
- ✓ Revela-nos o assunto (problema social) e os objetivos específicos do texto (evidenciar o problema social);
- ✓ Revela-nos como são estabelecidas as relações entre o autor e o leitor (o autor tenta persuadir o leitor por meio da quebra de expectativa, da ironia e do humor).
- ✓ Revela-nos como a linguagem foi construída do texto (verbal escrita, simples, objetiva, didática, com destaques, reflexiva...)

Contexto de cultura



- Com qual objetivo esta Charge foi produzida?
- Qual a temática geral deste texto?
- Em qual contexto histórico ele foi produzido?

Contexto de situação



- Que problema social é criticado neste texto?
- Em que consiste o humor deste texto?
- Como é a linguagem verbal utilizada no texto? Ela alcançou o objetivo de promover reflexão pretendido pelo chargista?

Fonte: Elaboração própria.

No segundo e terceiro horário do dia 11/11/2019, aconteceram a **décima e a décima primeira aulas da SD**. Retomamos as estratégias estudadas nas aulas anteriores e iniciamos

uma atividade de análise multimodal de uma Charge com o tema “A desvalorização profissional da mulher”. A princípio, mostramos o texto no *slide* sem as perguntas e discutimos sobre como a mulher lutou (e ainda luta) para ter o seu espaço reconhecido na sociedade, para ocupar cargos políticos e exercer profissões vistas como próprias para homens, para ser respeitada e receber salários equiparados aos dos homens, não pelo seu gênero, mas por sua competência. Todavia, as dissimilaridades remuneratórias e o preconceito ainda existem. Pedimos que listassem cinco alternativas de possíveis soluções para mudar por completo essa situação. Alguns quiseram compartilhar o que escreveram e já conseguimos notar algo diferente nas suas falas: a criticidade estava desabrochando.

Partimos para análise multimodal do texto, mediada por doze perguntas elaboradas com base na teoria já estudada. À medida que expúnhamos as perguntas nos *slides*, os alunos analisavam o texto e respondiam. Só depois de ouvi-los, comentávamos ou complementávamos as respostas. Com esse procedimento, pretendia-se criar um ambiente propício à fixação do conteúdo teórico e ao estímulo da sensibilidade crítica dos discentes.

Figura 16 – *Slides* de apresentação da décima e da décima primeira aulas da SD

Leia a charge com atenção.

- 1- Quais elementos estão em destaque (saliência) nesta charge?
- 2- Quais recursos foram utilizados para colocar esses elementos em destaque? Justifique.
- 3- O que as cores selecionadas sugerem ao leitor?
- 4- O balão presente nesta charge representa um processo verbal ou um processo mental? Justifique.
- 5- Quem são os participantes sociais ou quem eles representam no texto?
- 6- Quais características são atribuídas ou sugeridas aos participantes?
- 7- Com qual objetivo esta Charge foi produzida?
- 8- Qual a temática geral deste texto?
- 9 - Em qual contexto histórico ele foi produzido?
- 10- Qual problema social é criticado neste texto?
- 11- Em que consiste o humor deste texto?
- 12- Que sentimentos a leitura desta charge lhes transmitiu?

Fonte: Elaboração própria.

Na análise dessa Charge, esperávamos que os alunos percebessem:

- a mulher e o saco de dinheiro, como elementos postos em saliência por meio da utilização de cores chamativas e da iluminação;
- que o balão representa um processo verbal, pois constitui um enunciado carregado de ironia;
- a partir do contexto de cultura e de situação, a representação social e hierárquica de dois funcionários, sendo uma mulher, a quem é atribuído receber menos (percebido pelas moedinhas que lhe são dadas), estar insatisfeita (percebido pela expressão facial), e sugerido ser inadequada ao ofício pela cor de suas vestes (o vermelho é

associado ao vulgar, ao imoral); e outro funcionário, um homem, a quem é atribuído receber mais (percebido pelo saco de dinheiro), estar satisfeito (percebido pela expressão facial), e sugerido ser adequado ao ofício por estar vestido de cor sóbria; e um patrão, a quem é atribuído fazer os pagamentos desigualmente, e sugerido perpetuar o preconceito e a desvalorização contra a mulher (percebido na sua fala irônica e na sua postura imponente) ;

- o objetivo de promover uma crítica social (percebido no contexto de cultura);
- a temática: a desvalorização profissional da mulher (percebida no contexto de cultura);
- o contexto histórico: atual, contemporâneo (percebido no contexto de cultura);
- o problema social criticado: as mulheres receberem remuneração inferior devido ao preconceito com o gênero (percebido no contexto de situação);
- o humor cravado na irônica fala do patrão “Nada pessoal”, bem como na quebra de expectativa da mulher ao receber apenas algumas moedinhas em contraste a grande quantidade (um saco) recebida pelo homem.

No dia 13/11/2019, nos dois primeiros horários, com a **décima segunda aula da SD** encerrávamos este último módulo com a aplicação de uma atividade impressa de leitura e interpretação multimodal¹⁴. Composta por duas Charges, uma abordando o tema “desigualdade social” e a outra “política”, possibilitava aos alunos associar teoria e prática, e discutirem entre si sobre os temas em questão. Foram formadas treze duplas e um trio para a realização dessa atividade e, durante todo o processo, estávamos à disposição para sanar dúvidas e orientá-los.

De maneira geral, percebemos que a turma já progredia, esforçavam-se para encontrar sentidos nos elementos que compunham os dois planos do texto: o verbal e o não verbal. A maior dificuldade constatada foi que ainda se confundiam ao “separar” o tema (macrocontexto) do problema social criticado (microcontexto), contudo conseguiam com mais facilidade identificar o propósito comunicativo textual. Ainda que soubessem que estavam sendo avaliados, a participação se dava constante e voluntária, movida pelo real interesse de aprender mais.

¹⁴ Ver apêndice B.

Produções finais (*Corpus 3*)

Entre os dias 18 a 23 de novembro desenvolveu-se na escola o projeto governamental “Semana da educação para a vida”, em que os alunos foram envolvidos em diversas atividades interdisciplinares extraclasse. Mediante isso, somente nos dias 25/11/2019 e 26/11/2019 foi possível que a turma realizasse as produções finais da SD em sala de aula.

No primeiro dia de encerramento da intervenção, com a ausência do aluno A2, pedimos a turma que se dividisse em duplas para a produção de uma Charge. Solicitamos que se possível preservassem as mesmas duplas da “Produção inicial”. Levamos para a sala um *banner*, visto a seguir, contendo uma Charge que critica a desvalorização da escola pública, dialogamos rapidamente sobre o problema e sobre o atual cenário da educação pública no Brasil. Após essa discussão, entregamos às duplas folhas de papel A4 para que produzissem um texto chárgico com o tema “Brasil e educação”, deixamos que escolhessem o problema a ser abordado criticamente.

Lembramos aos alunos que essa atividade também seria avaliada dentro do bimestre e que, portanto, contávamos com a dedicação e criatividade deles ao explorarem o conhecimento aprendido acerca da produção de textos multimodais. Os alunos tiveram uma hora para execução dessa proposta, mas como muitos não conseguiram terminar de colorir, deixamos que entregassem no próximo dia. Na sequência, apresenta-se imagem do *banner* utilizado.

Figura 17 – *Banner* apresentado no final da SD



Fonte: Arquivo pessoal.

No segundo dia de encerramento da SD, recebemos as Charges produzidas e aplicamos uma atividade¹⁵ impressa de leitura e interpretação multimodal para a verificação de aprendizagem. A atividade, elaborada pelas pesquisadoras, contendo doze questões (seis para cada texto), sendo apenas duas delas de múltipla escolha, envolvia a análise multissemiótica e a leitura crítica de duas Charges que abordavam, respectivamente, os temas: “A violência doméstica contra a mulher” e “O crescente desinteresse pela leitura de livros”. Para realização dessa, foram disponibilizados aos alunos dois horários.

Os resultados dessas duas atividades confrontados ao diagnóstico e à produção inicial apontaria-nos, em que medida, esse trabalho interventivo, beneficiou a proficiência leitora dessa turma de 7º ano do EF.

3.1 Plano de intervenção

Quadro 9 – Plano de intervenção

ESCOLA: Escola Estadual Zinha Meira TURMA: 7º ano do Ensino Fundamental OBJETIVO: Promover atividades de leitura crítica e multissemiótica de Charges, como estratégias de multiletramento. PARTICIPANTES ENVOLVIDOS: A pesquisadora (Profª. de Língua Portuguesa) e os alunos do 7º ano do EF.				
Ações	Objetivos	Recursos	Detalhamento das ações	Carga horária
1. Apresentação da situação de estudo do gênero Charge	Motivar e despertar nos alunos o interesse pelo estudo do gênero; Promover uma autoavaliação.	Quadro escolar; Jogo pedagógico “Charge em foco”.	Através do jogo, definem-se aspectos do gênero textual a ser estudado: as possíveis temáticas, o propósito sociocomunicativo e os destinatários textuais. Possibilita-se que os próprios alunos identifiquem as dificuldades no processo de leitura e interpretação.	2 h/a.
2. Texto e multimodalidade	Conhecer conceitos fundamentais para o estudo do gênero; Realizar leitura de textos verbais, visuais e multimodais.	Televisor com entrada USB; Quadro escolar.	Constrói-se noções acerca do que vem a ser linguagem, texto e multimodalidade. Leem-se textos compostos por diferentes modalidades, a fim de que os elementos verbais e visuais sejam percebidos como portadores de sentidos.	2 h/a.
3. Teoria na prática	Identificar e descrever os elementos verbais e visuais do texto; Identificar o tema e a crítica da Charge; Perceber a utilização do humor irônico na Charge.	Projeter multimídia <i>datashow</i> ; Quadro escolar.	Leem-se Charges com diferentes críticas, porém referentes a mesma temática “Tecnologia e sociedade”. Discute-se o tema e os problemas criticados nas Charges lidas. Analisam-se o uso da linguagem nos textos chárgicos multimodais.	2 h/a.

¹⁵ Ver apêndice C.

4. Produção do gênero Charge	Produzir, de forma intuitiva, uma Charge com o tema “Tecnologia e sociedade”.	Folhas de papel A4, material de escrita e de pintura.	Os alunos, em duplas, produzem uma Charge com o tema “Tecnologia e sociedade”, aplicando suas impressões acerca de um texto crítico e multimodal.	2 h/a.
5. O gênero Charge	Entender os elementos básicos da estrutura composicional da Charge, a sua função sociocomunicativa e a importância do seu contexto de produção.	Televisor com entrada USB; Quadro escolar.	Apresentam-se aos alunos aspectos relacionados à origem do gênero Charge no Brasil; à seus elementos composicionais; à sua função social; à constituição do seu humor irônico; e a relevância do seu contexto de produção. Analisam-se uma Charge produzida no período da Ditadura Militar.	2 h/a.
6. Teoria na prática	Consolidar a importância do contexto para a construção de uma Charge, bem como para a sua leitura compreensiva.	Televisor com entrada USB; Quadro escolar.	Desenvolvem-se uma atividade de discussão a partir do tema “A reforma da previdência”, que, por estar em evidência na época, incitou a produção de inúmeras Charges. Leem-se uma reportagem para contextualização das mudanças previstas com a aprovação da reforma. Leem-se Charges sobre a “Reforma da previdência” e analisam-se os elementos multimodais e as críticas pretendidas.	2 h/a.
7. A leitura do texto chárigo	Conhecer algumas estratégias de leitura multissemiótica, sobretudo, pautadas na GSF e na GDV, a fim de facilitar a compreensão de Charges.	Projeto multimídia <i>datashow</i> ; Quadro escolar; Material didático-teórico fotocopiado.	Apresentam-se estratégias de leitura de textos multimodais, como a Charge, embasadas na GSF, que vislumbra o texto funcionalmente dentro de dois contextos simultâneos, o contexto de cultura e o de situação, e em algumas categorias de análise das estruturas visuais da GDV, compreendidas dentro da metafunção representacional (processos narrativos verbais e mentais, e o processo conceitual simbólico) e da metafunção composicional (saliência). Orientam-se quanto a percepção significativa: dos elementos gráficos do texto, como os formatos dos balões, os estilos e formatos das letras; e da seleção das cores.	4 h/a.
8. Teoria na prática	Desenvolver análise multimodal de Charges, considerando os aspectos da GSF e da GDV estudados.	Projeto multimídia <i>datashow</i> ; Quadro escolar.	Discute-se acerca da luta da mulher para garantir o respeito e seu espaço na sociedade. Analisam-se uma Charge com o tema “A desvalorização profissional da mulher”, a partir das estratégias ensinadas.	2 h/a.
9. Teoria na prática	Desenvolver habilidades de leitura e interpretação multimodal, analisando nas charges os elementos em saliência (metafunção composicional – GDV); os processos narrativos verbais e mentais, e o processo conceitual simbólico (metafunção representacional –	Fotocópias de atividade de leitura e interpretação multimodal; Material didático-teórico fotocopiado.	Os alunos, em duplas, associam teoria e prática, por meio da leitura e interpretação de duas Charges (uma sobre desigualdade social e a outra sobre política). Discute-se entre si os temas das Charges, desenvolvendo o olhar crítico sobre os textos.	2 h/a.

	GDV); o contexto de cultura e de situação (GSF); e a relação significativa dos elementos gráficos do texto (formatos dos balões, estilos e <i>design</i> das letras) e da escolha das cores.			
10. Produção do gênero Charge	Produzir uma Charge com o tema “ Brasil e educação”, explorando os aspectos verbais e visuais que constroem o sentido do texto multimodal.	Folhas de papel A4, material de escrita e de pintura; Material didático-teórico fotocopiado.	Discute-se sobre a desvalorização da escola pública. Os alunos, em duplas, produzem uma Charge com o tema “ Brasil e educação”, considerando os aspectos teóricos da multimodalidade estudados. As duplas escolhem o problema social relacionado à educação que será criticado por eles no texto.	1 h/a.
11. Atividade de verificação de aprendizagem	Desenvolver a análise multissemiótica e a leitura crítica de duas Charges que abordam, os temas: “A violência doméstica contra a mulher” e “O crescente desinteresse pela leitura de livros”.	Fotocópias de atividade de verificação de aprendizagem; Material didático-teórico fotocopiado.	Demonstram, a partir da realização da atividade, se entenderam as informações e as estratégias trabalhadas ao longo das oficinas. Analisam-se as Charges considerando a relação de interdependência dos elementos semióticos verbais e visuais do texto. Analisam-se criticamente as temáticas e as ideologias implícitas nos textos.	2 h/a.

Fonte: Elaboração própria.

3.2 Análise dos dados coletados na proposta de intervenção e resultados

Apresenta-se nesta seção, a análise do *Corpus 2* e do *Corpus 3*, respectivamente, coletados na fase inicial e na fase final da SD. Objetivamos averiguar se as intervenções aplicadas ao longo dos módulos da SD contribuíram satisfatoriamente para a proficiência de leitura dos alunos selecionados do 7º ano do EF da EEZM, em relação ao gênero multimodal Charge. Para tanto, como se vê a seguir, subdivimos em duas etapas o processo de análises.

Primeiramente, analisamos de maneira qualitativa e simultânea uma amostra de três textos da “Produção Inicial” da SD (*Corpus 2*), que foram produzidos no dia 28/10/2019, em duplas e com uma mínima intervenção teórica, e uma amostra de três textos da “Produção Final” da SD (*Corpus 3*), que foram produzidos no dia 25/11/2019, pelas mesmas duplas, após a intervenção teórica, apresentando, assim, se alcançamos resultados positivos, no que concerne à produção de textos críticos e multimodais, a exemplo das Charges.

Em seguida, foram descritos quantiquantitativamente os resultados da atividade de verificação de aprendizagem de leitura e interpretação multimodal (*Corpus 3*), realizada pela

turma, individualmente, no dia 26/11/2019. Por sua vez, para verificarmos se foram alcançados os objetivos traçados neste trabalho, confrontamos esses resultados aos do Diagnóstico (*Corpus 1*).

3.2.1 Análise das produções textuais do *Corpus 2* e *Corpus 3*

Cumpramos ressaltar que, na análise dos textos do *Corpus 2*, consideramos o fato de que os alunos ainda não conheciam os recursos verbais e visuais que foram trabalhados no decorrer da SD de intervenção, logo, atentamo-nos apenas para os seguintes critérios:

- Preservação da temática sugerida: “Tecnologia e sociedade”;
- Utilização de elementos verbais e visuais;
- Crítica a um problema social relacionado ao tema;
- Coerência textual;
- Sequência narrativa.

Todavia, na análise dos textos do *Corpus 3*, foram levados em conta alguns dos aspectos teóricos estudados, visto que essas produções foram feitas após a conclusão dos módulos de estudo da SD. Dessa forma, eles foram analisados com base nos específicos critérios:

- Preservação da temática sugerida: “Brasil e educação”;
- Exploração semiótica dos elementos verbais e visuais;
- Crítica a um problema social relacionado ao tema;
- Coerência textual;
- Sequência narrativa;
- Utilização da saliência (metafunção composicional);
- Utilização dos processos narrativos verbais e/ ou mentais, e do processo conceitual simbólico (metafunção representacional);
- Utilização de outros recursos multimodais (cores, formatos dos balões, das letras etc.).

A par dessas observações, passemos às análises dos textos produzidos pelos alunos (as tarjas pretas nas imagens cobrem os nomes dos alunos), que foram denominados Charge A, Charge B e Charge C do *Corpus 2*; e, Charge A, Charge B, e Charge C do *Corpus 3*.

Amostra de textos do *Corpus 2* – Tema: “Tecnologia e sociedade”

Figura 18 – Charge A - *Corpus 2*



Fonte: Produção textual dos alunos A10 e A12/ Arquivo pessoal.

Figura 19 – Charge B - *Corpus 2*



Fonte: Produção textual dos alunos A9 e A27/ Arquivo pessoal.

Figura 20 – Charge C - Corpus 2



Fonte: Produção textual dos alunos A18 e A21/ Arquivo pessoal.

Nas **Charges A, B e C** coletadas no **Corpus 2**, percebe-se que os alunos atenderam a proposta da atividade, preservaram a temática solicitada (“Tecnologia e sociedade”) e cada dupla apresentou uma crítica a um problema social específico relacionado ao tema sugerido. Além disso, todos se preocuparam em fazer uso da linguagem verbal e não verbal, tentando criar entre esses dois planos uma relação lógica de sentido.

Na **Charge A do Corpus 2**, os alunos conseguem com coerência engendrar uma crítica ao desinteresse de uma mãe pela vida escolar do filho, motivada pelo suposto “vício” do uso do celular. Como sustentação, utilizam-se de elementos visuais (o filho tem em mãos um caderno com a inicial “E” remetendo à “Escola”; e a mãe, um celular) que, aliados aos elementos verbais, sugerem que a mãe nega ajuda ao filho na realização da atividade da escola por estar “ocupada” utilizando o celular, ao mesmo tempo que orienta a criança a buscar ajuda ao “Google”.

Contudo, nesse texto, é possível visualizar um problema na sequência narrativa e com um elemento visual que acabam por comprometer a coerência textual: por não haver divisão clara entre as cenas, o garoto representado no centro do texto, com uma cor diferente na camisa, demonstrando estar confuso, suscita no leitor a dúvida de, em qual momento, esse fato aconteceu: ou antes, quando recebeu a atividade escolar, ou depois, no momento em que a mãe lhe nega ajuda. Além disso, utilizam, para indicar as falas e os pensamentos dos

personagens, o mesmo balão em formato de nuvem, o qual, tecnicamente, são usados apenas para representar os pensamentos dos personagens.

A **Charge B do Corpus 2** é produzida na mesma perspectiva de uma das Charges (Anexo E) que foi analisada na quarta aula da SD no módulo 1, antes da realização da “Produção inicial”. Assim, buscando também criticar o uso demasiado e progressivo de recursos tecnológicos pelos estudantes, que acarretam em impactos negativos no processo de aprendizagem, nota-se que os alunos se perdem na organização dos elementos visuais e verbais, inviabilizando uma construção coerente de sentido no texto. Nela, são apresentadas duas cenas, aparentemente isoladas, visto que os personagens, em cada uma delas, são diferentes, denotando incoerência e quebra na sequência narrativa. Aliado a isso, há também a disposição dos personagens e das falas na segunda cena, que não deixa em evidência para o leitor qual fala dos personagens dever ser lida primeiro.

Na **Charge C do Corpus 2**, os alunos utilizam coerentemente os elementos verbais e visuais na arquitetura da crítica pretendida. Verifica-se, claramente, por meio da organização das falas e imagens escolhidas, que tencionam criticar as mudanças nos hábitos dos jovens com a expansão das possibilidades de atividades de entretenimento que a tecnologia lhes oferecem, entre elas os jogos. Todavia, é perceptível que utilizaram as cores aleatoriamente, de forma descompromissada com a produção de sentido, assim como os balões em formato de nuvens na representação de falas, e não de pensamentos.

Amostra de textos do *Corpus 3* – Tema: “Brasil e educação”

Figura 21 – Charge A - *Corpus 3*



Fonte: Produção textual dos alunos A10 e A12/ Arquivo pessoal.

Figura 22 – Charge B - *Corpus 3*



Fonte: Produção textual dos alunos A9 e A27/ Arquivo pessoal.

Figura 23 – Charge C - *Corpus 3*



Fonte: Produção textual dos alunos A18 e A21/ Arquivo pessoal.

Nas **Charges A, B e C** coletadas no **Corpus 3**, observa-se que os alunos também atenderam à proposta da atividade. Ativeram-se ao tema solicitado (“Brasil e educação”) e propuseram críticas a problemas sociais da mesma esfera temática, explorando os elementos verbais e visuais por eles escolhidos. Contudo, ao compararmos os textos, produzidos pelas mesmas duplas, em momentos distintos da intervenção, destaca-se um maior comprometimento dos alunos com a produção, sobretudo, na organização e articulação dos elementos multimodais para que fossem todos significativos dentro do texto, fazendo, portanto, uso do conhecimento teórico adquirido.

Como se pode perceber, na **Charge A do Corpus 3**, os alunos constroem, coerentemente, uma crítica à violência nas escolas, em destaque, contra as pessoas negras. **Simbolicamente (metafunção representacional – processo conceitual simbólico)**, trazem para a cena duas caricaturas de duas pessoas **negras** que representam uma mãe e um filho. À personagem da mãe, pela sua expressão facial, é **atribuído** estar satisfeita, contente com a chegada do filho da escola, local em que se **sugere** que o filho deveria estar seguro. À personagem do filho, pela sua expressão facial, é **atribuído** estar desapontado com o dia de aula, no qual se **sugere** que ele tenha sido agredido na escola. A agressão, por sua vez, é

sugerida pelo hemograma **roxo** (**metafunção composicional - saliência**) no olho do personagem, que ironicamente estuda na “Escola da Paz”, elemento verbal **realçado em negrito** (**metafunção composicional - saliência**) na camisa do personagem, sugerindo assim ser um uniforme. Ademais, a resposta irônica do filho à mãe, exclamando que teve um bom dia na escola, desencadeia o humor crítico no texto em alusão à sua fisionomia.

Chama-nos atenção também nesse texto que os alunos aprenderam a diferenciar um **processo narrativo verbal** de um **mental** (**metafunção representacional**), o que fica evidente na **adequação dos modelos dos balões** por eles utilizados.

Na **Charge B do Corpus 3**, os elementos verbais e visuais são ordenados, dentro de duas cenas sequenciais e coerentes, de maneira a promover uma crítica à prática do *bullying* na escola. Para isso, **simbolicamente** (**metafunção representacional – processo conceitual simbólico**), os autores, na primeira cena, reproduzem o cenário de uma sala de aula, **sugerindo** que está acontecendo uma aula de conscientização acerca do *bullying*, com a caricatura de uma professora e uma lousa **verde** em **posição de destaque** (**metafunção composicional - saliência**) em relação aos outros personagens. À professora é **atribuído** estar ministrando a aula, uma vez que está de boca aberta realizando um **processo narrativo verbal** (**metafunção representacional**), indicado pelo **tipo de balão** ilustrado, em frente a classe. Às alunas representadas vestidas de uniformes, pois as **cores** das suas roupas são iguais, é **atribuído** estarem sentadas, organizadamente e prestando atenção no que ouvem.

Na segunda cena é constituído um cenário de recreação escolar, **sugerido** pela representação das alunas brincando de pular corda, posicionadas como foco da situação (**metafunção composicional - saliência**), haja vista a intencionalidade de contextualizar a ironia contida na reclamação (**metafunção representacional – processo narrativo**) feita pela aluna **negra** à professora de não ter sido aceita na brincadeira por causa da sua cor de pele, sendo que há pouco escutavam sobre a prática de *bullying*. Nesse momento, **atribui-se** a essa garota estar triste e chorosa, o que é revelado pelas lágrimas em sua expressão facial. Mediante o lamento dessa aluna, a professora reproduz uma fala (**metafunção representacional – processo narrativo**) que **sugere** o seu desapontamento em não ter alcançado o seu objetivo de conscientização com a aula executada.

Para mais, percebe-se o cuidado dos autores dessa Charge, diferentemente do que foi feito na primeira produção, em manter os mesmos personagens e as mesmas cores de roupas nas duas cenas para que não houvesse interferência na sequência narrativa, nem na produção de sentido feita pelo leitor.

Na **Charge C do Corpus 3**, compreende-se, por meio da escolha e da articulação coerente dos elementos verbais e visuais, que os autores traçam como objetivo criticar o desinteresse dos alunos com a educação escolar. Para tanto, **simbolicamente (metafunção representacional – processo conceitual simbólico)**, constroem um cenário de uma sala de aula em caos, o que é **sugerido** pelo comportamento **atribuído** aos alunos de descaso com a escola e com o ensino, brincando com uma bola de papel no momento de aula, e pelas cadeiras caídas no chão reforçando a ideia de desordem. Ao passo que, pela fisionomia e pelo posicionamento da caricatura da professora, **atribui-se** que essa esteja impotente e triste com a situação.

Os alunos recorrem também a utilização de letras grandes para colocar em evidência (**metafunção composicional – saliência**) os elementos verbais que ocupam a lousa da sala de aula, **sugerindo** que na tentativa de dar aula, a professora, ironicamente, solicita uma produção de texto sobre “A situação da educação no Brasil”, enfatizando assim o problema criticado e gerando humor. Além disso, colocam a professora como experienciadora de **um processo narrativo mental (metafunção representacional)**, determinado pela escolha do **modelo de balão** que denota um pensamento, no qual é manifestada a esperança do personagem.

Por fim, pode-se constatar que a predominância das **cores** azul, amarelo e verde em todo o texto, não é uma mera preferência dos autores, mas que foram utilizadas propositalmente para referirem-se criticamente a um problema real em escolas do Brasil.

3.2.2 Análise da atividade de verificação de aprendizagem do *Corpus 3*

A atividade de verificação de aprendizagem de leitura e interpretação multimodal (*Corpus 3*), aplicada ao fim da SD, diferentemente da atividade diagnóstica, foi elaborada com um maior número de questões abertas discursivas: são doze questões ao todo, sendo apenas duas delas objetivas, isto é, de múltipla escolha (questão 4 e questão 9). Além disso, a questão 2 foi dividida em quatro perguntas: A, B, C e D.

Optamos também por colocar somente duas Charges nessa atividade, para que os alunos pudessem melhor analisá-las. Dessa forma para cada texto foram dispostas seis questões fundamentadas no aporte teórico estudado no decurso da intervenção. Retirados da *internet*, os textos chárgicos tinham como temas: “A violência doméstica contra a mulher” e “O crescente desinteresse pela leitura de livros”.

Nesta análise, para a correção das respostas, foram utilizadas as mesmas classificações adotadas na diagnóstica: compreenderam; não compreenderam; e compreenderam

parcialmente¹⁶; e utilizamos o mesmo código de referência aos alunos: o código A (inicial da palavra aluno) seguido do número correspondente a chamada.

Preservamos, também, o mesmo parâmetro de apresentação da análise dos dados da atividade diagnóstica: imagem da questão da atividade¹⁷; breve análise das competências e das habilidades necessárias à resolução da questão; descrição e discussão dos resultados; e amostragem de três a quatro respostas dos discentes com a respectiva transcrição para atestar os resultados alcançados.

Posto isso, que se veja, a seguir, a análise realizada da atividade de verificação de aprendizagem:

Questão 1 da atividade de verificação de aprendizagem

Figura 24 – Questão 1 da atividade de verificação de aprendizagem

Leia com atenção a charge abaixo e responda às questões de 01 a 06.



Fonte: <http://4.bp.blogspot.com/-YyxOkKbSsIS/UTIB1jPsLI/AAAAAAAAAJpU/b6M0bkFYiUY/s320/charge-mulher.jpg>

01 – Considerando as características do gênero multimodal charge, podemos dizer que o texto acima foi produzido para promover uma homenagem ao “Dia Internacional da Mulher”? Justifique sua resposta.

Fonte: Apêndice C.

O primeiro comando da atividade de verificação de aprendizagem de leitura e interpretação multimodal solicita ao aluno que leia a Charge exposta de forma atenciosa, pois se tratando de um texto composto por várias semioses, é necessário explorar tanto o plano verbal

¹⁶ Esta última apenas para as questões abertas discursivas.

¹⁷ Esta pode ser vista na íntegra no apêndice C.

quanto o não verbal para que se perceba as ideologias e os sentidos presentes no texto. Outrossim, deixa claro que as questões de 1 a 6 estão relacionadas a esse texto.

Para responder à questão 1, o aluno precisou, além de explorar todos os componentes verbais e não verbais, acessar o conhecimento prévio de que faz parte da cultura de muitos países (**contexto de cultura**), inclusive no Brasil: comemorar o “Dia Internacional da Mulher” como forma de celebrar as várias conquistas femininas ao longo dos últimos séculos, bem como de promover reflexões acerca dos muitos problemas de gênero dos quais elas ainda são alvo (**contexto de situação**). Dessa forma, estabelecendo uma relação entre as modalidades do texto com o contexto, o aluno compreenderia que a Charge lida não foi produzida com o fim de prestar homenagem a essa data, mas sim de criticar um problema social, a violência doméstica, promovendo a conscientização e a valorização da mulher.

O desempenho dos alunos nessa questão mostrou-se bem considerável: 23 alunos (79,3%) mostraram compreender a questão, 1 aluno (3,5%) mostrou compreender parcialmente¹⁸ e 5 alunos (17,2%) não compreenderam.

Abaixo, apresentam-se algumas respostas que traduzem o que foi constatado.

Aluno 2

01 – Considerando as características do gênero multimodal charge, podemos dizer que o texto acima foi produzido para promover uma homenagem ao “Dia Internacional da Mulher”? Justifique sua resposta.

Não. Porque está fazendo uma crítica a agressão a mulher

Não. Porque está fazendo uma crítica a agressão a mulher

Aluno 4

01 – Considerando as características do gênero multimodal charge, podemos dizer que o texto acima foi produzido para promover uma homenagem ao “Dia Internacional da Mulher”? Justifique sua resposta.

Sim. Porque esta escrito dia internacional da mulher em cima da charge.

Sim. Porque esta escrito dia internacional da mulher em cima da charge.

¹⁸ O aluno compreendeu que não se tratava de uma homenagem, mas não justificou.

Aluno 7

01 – Considerando as características do gênero multimodal charge, podemos dizer que o texto acima foi produzido para promover uma homenagem ao “Dia Internacional da Mulher”? Justifique sua resposta.

Não Pois no dia da mulher devemos presenteadas com coisas que elas gostem, e não algo pra salvar elas depois que nos bateram nela.

Não Pois no dia da mulher devemos presenteadas com coisas que elas gostem, e não algo pra salvar elas depois que nos bateram nela.

Aluno 20

01 – Considerando as características do gênero multimodal charge, podemos dizer que o texto acima foi produzido para promover uma homenagem ao “Dia Internacional da Mulher”? Justifique sua resposta.

Não, para mostrar a desvalorização da mulher.

Não, para mostrar a desvalorização da mulher.

Questão 2 da atividade de verificação de aprendizagem**Figura 25 – Questão 2 da atividade de verificação de aprendizagem**

02 – Sobre os elementos que compõem a charge, responda:

a) Quais são os elementos que estão em destaque (saliência)?

b) Em sua opinião, por que eles foram destacados?

c) O que as cores selecionadas pelo chargista sugerem ao leitor?

d) Os balões presentes nesta charge representam um processo verbal ou um processo mental dos participantes?

Fonte: Apêndice C.

No que concerne ao enunciado da letra “a”, para respondê-lo deveria-se analisar os elementos da Charge que foram intencionalmente colocados em destaque (**saliência** –

metafunção composicional) por meio das cores, da iluminação, do posicionamento na tela, do *design* diferenciado, etc. Na Charge em discussão, há como elementos em saliência o título do texto iluminado com a cor amarelo, o presente destacado por um enorme laço e por cores vibrantes, e o olho da mulher destacado pela cor roxo e pelas estrelinhas, as quais são um artifício muito utilizado em desenhos animados para indicar que o personagem recebeu algum tipo de pancada.

Nessa competência de identificar os elementos mais salientes do texto, 9 alunos (31%) conseguiram atentar-se para todos, enquanto 20 alunos (69%) atentou-se somente para alguns. Embora haja uma diferença significativa entre esses números, não podemos afirmar que esse resultado tenha sido negativo, visto que, no geral, houve uma boa percepção dos componentes destacados.

A seguir, há exemplificações de algumas respostas que denotam os dados inferidos.

Aluno 16

02 – Sobre os elementos que compõem a charge, responda:

a) Quais são os elementos que estão em destaque (saliência)?

O presente, e o olho roxo da mulher.

O presente, e o olho roxo da mulher

Aluno 17

02 – Sobre os elementos que compõem a charge, responda:

a) Quais são os elementos que estão em destaque (saliência)?

O olho roxo da mulher e a caixa de primeiros socorros.

O olho roxo da mulher e a caixa de primeiros socorros

Aluno 18

02 – Sobre os elementos que compõem a charge, responda:

a) Quais são os elementos que estão em destaque (saliência)?

O olho roxo mãe, o tamanho do laço e do presente e o título que está de amarelo.

O olho roxo mãe, o tamanho do laço e do presente e o título que está de amarelo

Aluno 24

02 – Sobre os elementos que compõem a charge, responda:

a) Quais são os elementos que estão em destaque (saliência)?

Presente, olho da mulher

O presente, o olho da mulher

A resolução da letra “b” está totalmente associada a identificação dos elementos supracitados, haja vista que o chargista não os colocou em evidência por acaso. É uma escolha proposital que medeia a leitura, chamando a atenção do leitor para os focos mais importantes do texto multimodal. A grosso modo, pode-se dizer que eles representam as pistas deixadas pelo autor para a construção de sentido do texto.

Nesse questionamento, 19 alunos (65,6%) compreenderam o porquê desses elementos estarem realçados, 5 alunos (17,2%) compreenderam parcialmente e outros 5 (17,2%) não compreenderam. Novamente, considerando a realidade da qual partimos, esses dados mostram-se animadores, porquanto apontam uma maior sensibilidade dos alunos para as intencionalidades implícitas em textos dessa natureza.

Que se se vejam alguns dos posicionamentos dos alunos:

Aluno 1

b) Em sua opinião, por que eles foram destacados?

Para chamar atenção do leitor e mostrar os pontos principais da charge.

Para chamar atenção do leitor e mostrar os pontos principais da charge.

Aluno 8

b) Em sua opinião, por que eles foram destacados?

Para chamar atenção do leitor.

Para chamar atenção do leitor.

Aluno 18

b) Em sua opinião, por que eles foram destacados?

para definir o caminho da leitura.

Para definir o caminho da leitura.

Aluno 21

b) Em sua opinião, por que eles foram destacados?

Para que o leitor "bata o olho" e já identifica o que se passa na charge.

Para que o leitor "bata o olho" e já identifica o que se passa na charge.

A pergunta da letra "c" envolve os sentidos existentes nas cores selecionadas para a Charge, sobretudo, para os elementos em destaque. Como estudamos, as cores também são significativas, exprimem sensações e sentidos construídos culturalmente.

Para responderem, puderam consultar a tabela de significados das cores que fora disponibilizada na intervenção, porém lembramos a eles que era preciso contextualizar aqueles sentidos ao texto. Desse modo, nessa correção não levamos em conta se o discente conseguiu significar todas as cores da Charge e sim se ele conseguiu fazê-lo corretamente com as cores que citou.

Com o auxílio da tabela, 20 alunos (69%) conseguiram contextualizar adequadamente os significados das cores dentro do texto, 7 alunos (24%) o fizeram parcialmente e apenas 2 deles (7%) confundiram-se e não conseguiram estabelecer a devida associação.

Vejamos algumas das respostas concedidas:

Aluno 2

c) O que as cores selecionadas pelo chargista sugerem ao leitor?

Violência, agressividade, hematomas.

Violencia, Agressividade, hematomas.

Aluno 4

c) O que as cores selecionadas pelo chargista sugerem ao leitor?

amarelo = destaque violeta = violência

amarelo= destaque

violeta = violencia.

Aluno 11

c) O que as cores selecionadas pelo chargista sugerem ao leitor?

o título sugere iluminação, o presente sugere charme, gentileza e paixão,
o olho da mulher remete violência.

O título sugere iluminação, o presente sugere charme, gentileza e paixão, o olho da mulher remete violência.

Aluno 27

c) O que as cores selecionadas pelo chargista sugerem ao leitor?

O rosa: carinho e gentiza, O vermelho significa o amor e luxos
O roxo significa violência.

O rosa: carinho e gentiza, O vermelho significa o amor e luxos O roxo significa violência

A letra “d” requeria que o aluno soubesse diferenciar um **processo narrativo verbal** de um **processo narrativo mental (metafunção representacional)**. Para tanto, precisaria atentar-se para o conteúdo dentro dos balões, bem como para as suas partes externas, que variam de acordo com os objetivos de expressão (linha simples, inteiriça, oval ou retangular – processo verbal; linha curva, com formato de nuvem – processo mental). No caso dessa Charge, os dois balões existentes representam que os participantes estão envolvidos em processos verbais.

Essa questão apresentou o maior número de acertos da atividade de verificação, evidenciando que os alunos compreenderam que os modelos dos balões também são significativos, revelam-nos muitas impressões acerca da situação comunicativa materializada no texto. Assim, 27 alunos (93%) acertaram e mostraram compreensão, ao passo que apenas 2 (7%) erraram.

As respostas abaixo validam os dados relatados.

Aluno 9

- d) Os balões presentes nesta charge representam um processo verbal ou um processo mental dos participantes?

Processo verbal.

Processo verbal.

Aluno 26

- d) Os balões presentes nesta charge representam um processo verbal ou um processo mental dos participantes?

Verbal

Verbal

Aluno 28

- d) Os balões presentes nesta charge representam um processo verbal ou um processo mental dos participantes?

Processo verbal

Processo verbal

Questão 3 da atividade de verificação de aprendizagem**Figura 26 – Questão 3 da atividade de verificação de aprendizagem**

03 – Quem são os participantes sociais representados nesta charge e quais características são atribuídas ou sugeridas a eles?

Fonte: Apêndice C.

Reconhecer quem são os participantes sociais de uma Charge é uma habilidade que exige do aluno analisar as caricaturas, relacionando-as às suas experiências pessoais e coletivas, visando descobrir quem são aqueles personagens representados e/ou quais papéis desempenham na sociedade. Trata-se de buscar compreender o universo simbólico do texto (**metafunção representacional – processo conceitual simbólico**), como foi arquitetado e com

qual objetivo, uma vez que por traz de toda mensagem simbólica subjaz uma ideologia.

Por essa via, simplificando, as características **atribuídas** aos participantes são aquelas que se encontram visualmente explícitas no texto (Exemplo: 1º cena: uma mãe que não revela seus sentimentos ao receber um presente dado por seu marido e uma filha feliz; 2º cena: uma mãe com um hematoma no olho, que revela surpresa com o presente recebido e uma filha triste) e as **sugeridas** são as implícitas, inferidas pelo contexto (Exemplo: 1º cena: a mãe tenta esconder que é agredida; a filha demonstra não saber da agressão sofrida pela mãe; 2º cena: sugere-se que a mãe foi agredida pelo pai e que a filha fica desapontada com a revelação).

Os resultados dessa questão mostraram que os alunos não compreenderam com precisão como separar essas duas categorias de atributos, contudo muitos conseguiram relacionar corretamente o que estava explícito e implícito dos participantes. De tal maneira, 12 alunos (41,3%) compreenderam, 15 alunos (51,7%) compreenderam parcialmente e 2 alunos não compreenderam (7%).

A seguir, alguns dados desse levantamento são exemplificados.

Aluno 12

03 – Quem são os participantes sociais representados nesta charge e quais características são atribuídas ou sugeridas a eles?

A mãe e a filha.
A mãe estava sendo espancada pelo pai, e a filha não sabia.

A mãe e a filha.
A mãe estava sendo espancada pelo pai, e a filha não sabia.

Aluno 16

03 – Quem são os participantes sociais representados nesta charge e quais características são atribuídas ou sugeridas a eles?

Uma mãe - feições de tristeza meio acabadinha e desarrumada e
desarrumada.
Uma filha - alegre e bem cuidada e inocente.

Uma mãe – feições de tristeza meio acabadinha e desarrumada,
Uma filha – alegre e bem cuidada e inocente

Aluno 18

03 – Quem são os participantes sociais representados nesta charge e quais características são atribuídas ou sugeridas a eles?

A mãe e a filha. A mãe, ela é triste e é agredida. A filha tava feliz mas só que ao saber que a mãe é agredida ela ficou triste.

A mãe e a filha. A mãe, ela é triste e é agredida. E a filha tava feliz mas só que ao saber que a mãe é agredida ela fica triste.

Aluno 27

03 – Quem são os participantes sociais representados nesta charge e quais características são atribuídas ou sugeridas a eles?

A mãe e a filha. A mãe é um mulher triste, forte, e a filha é uma criança feliz que não sabe o que está acontecendo em sua própria casa.

A mãe e a filha. A mãe é um mulher triste, forte, a filha é uma criança feliz que não sabe o que está acontecendo na própria casa

Questão 4 da atividade de verificação de aprendizagem**Figura 27 – Questão 4 da atividade de verificação de aprendizagem**

04 – Considerando o contexto de cultura desta charge, é possível afirmar que:

- Em todas as culturas, é comum os maridos agredirem suas esposas e presenteá-las com kits de primeiros socorros.
- Em todas as culturas, comemora-se o Dia Internacional das Mulheres e é comum que os maridos presenteiem suas esposas nesta data.
- Apenas no Brasil, comemora-se o Dia Internacional das Mulheres com homenagens e presentes.
- Apenas no Brasil, as mulheres sofrem agressões físicas de seus maridos.

Fonte: Apêndice C.

Inferir sobre o **contexto de cultura** da Charge, remete pensar em seu contexto de produção e em sua temática geral. Nesse sentido, para responder a essa questão o aluno deveria atentar-se para as informações culturais (macrocontexto) subentendidas no texto, bem como para a função social do gênero em estudo.

A Charge analisada, como já dissemos, parte de uma data comemorativa internacionalmente, que pressupõe a valorização da mulher, para se valer de uma crítica a um problema social específico, a violência doméstica. Logo, a resposta correta para essa questão

seria a alternativa da letra “b”. Trantando-se de uma questão objetiva, não tivemos dados parciais, assim 22 alunos (75,9%) alcançaram a compreensão do contexto de cultura do texto lido, enquanto 7 alunos (24,1%) não.

As seguintes imagens digitalizadas correspondem a algumas das respostas dos alunos.

Aluno 2

04 – Considerando o contexto de cultura desta charge, é possível afirmar que:

- a) Em todas as culturas, é comum os maridos agredirem suas esposas e presenteá-las com kits de primeiros socorros.
- b) Em todas as culturas, comemora-se o Dia Internacional das Mulheres e é comum que os maridos presenteiem suas esposas nesta data.
- c) Apenas no Brasil, comemora-se o Dia Internacional das Mulheres com homenagens e presentes.
- d) Apenas no Brasil, as mulheres sofrem agressões físicas de seus maridos.

Aluno 4

04 – Considerando o contexto de cultura desta charge, é possível afirmar que:

- a) Em todas as culturas, é comum os maridos agredirem suas esposas e presenteá-las com kits de primeiros socorros.
- b) Em todas as culturas, comemora-se o Dia Internacional das Mulheres e é comum que os maridos presenteiem suas esposas nesta data.
- c) Apenas no Brasil, comemora-se o Dia Internacional das Mulheres com homenagens e presentes.
- d) Apenas no Brasil, as mulheres sofrem agressões físicas de seus maridos.

Aluno 7

04 – Considerando o contexto de cultura desta charge, é possível afirmar que:

- a) Em todas as culturas, é comum os maridos agredirem suas esposas e presenteá-las com kits de primeiros socorros.
- b) Em todas as culturas, comemora-se o Dia Internacional das Mulheres e é comum que os maridos presenteiem suas esposas nesta data.
- c) Apenas no Brasil, comemora-se o Dia Internacional das Mulheres com homenagens e presentes.
- d) Apenas no Brasil, as mulheres sofrem agressões físicas de seus maridos.

Questão 5 da atividade de verificação de aprendizagem

Figura 28 – Questão 5 da atividade de verificação de aprendizagem

05 – Como é construído o “humor” neste texto?

Nessa questão, esperava-se que o discente demonstrasse ter entendido que num texto chágico o humor se dá de maneira sarcástica, não simplesmente para promover o riso descompromissado. O humor na Charge é um dos mecanismos de acesso ao leitor e de projeção da crítica pretendida.

No texto em foco, o humor é construído na segunda cena pela quebra de expectativa das personagens, desencadeada tanto pela ironia contida na resposta da mãe, que deixa a filha triste, quanto pela expressão de surpresa da mãe ao abrir o presente recebido do marido (agressor) e se deparar com algo inesperado, um “kit de primeiros socorros”, porém, ironicamente, “útil” para ajudá-la a cuidar do seu hematoma, que, nesse momento, é revelado.

Sobre a percepção desse aspecto no texto, verificamos um bom desempenho dos alunos através de suas respostas: 23 alunos (79,4%) compreenderam o processo de construção do humor na Charge, 3 alunos (10,3%) compreenderam parcialmente e 3 alunos (10,3%) não compreenderam.

Vejamos algumas das respostas correspondentes aos resultados constatados:

Aluno 11

05 – Como é construído o “humor” neste texto?

Que a menina pensou que a mãe ia ganhar um kit de maquiagem em vez disso ela ganhou um kit de primeiros socorros.

Que a menina pensou que a mãe ia ganhar um kit de maquiagem em vez disso ela ganhou um kit de primeiros socorros.

Aluno 16

05 – Como é construído o “humor” neste texto?

Que a menina pensou que sua mãe havia ganhado maquiagem para se embelezar, mas na verdade ela ganhou remédios para curar ferimentos que o marido havia causado.

Que a menina pensou que sua mãe havia ganhado maquiagem para se embelezar, mas na verdade ela ganhou remédios para curar ferimentos que o marido havia causado.

Aluno 17

05 – Como é construído o “humor” neste texto?

Eu particularmente não achei humor nesta charge.

Eu particularmente não achei humor nesta charge.

Aluno 28

05 – Como é construído o “humor” neste texto?

Que o homem (marido) agride a mulher e da de presente um kit medico.

Que o homem (marido) agride a mulher e da de presente um kit medico.

Questão 6 da atividade de verificação de aprendizagem**Figura 29 – Questão 6 da atividade de verificação de aprendizagem**

06 – Quais sentimentos a leitura desta charge lhe transmitiu?

Fonte: Apêndice C.

Em virtude da Charge ser um gênero multimodal, composto por várias semioses, discutindo criticamente problemas e fatos do cotidiano, o seu potencial argumentativo conduz o leitor à reflexão, despertando-lhe a sua sensibilidade crítica. Desse modo, com esse questionamento, oportunizou-se ao aluno expressar o que sentiu com a leitura do texto, bem como se posicionar criticamente.

Em geral, o sentimento de tristeza, para com o problema abordado na Charge lida, predominou em todas as respostas dos discentes. Nenhum deles demonstrou apoio à violência retratada ou não ter compreendido o objetivo da pergunta.

Vejamos alguns dos posicionamentos dos alunos:

Aluno 1

06 – Quais sentimentos a leitura desta charge lhe transmitiu?

Raiva e tristeza.

Raiva e tristeza.

Aluno 4

06 – Quais sentimentos a leitura desta charge lhe transmitiu?

Que a agressão contra a mulher sempre está ocorrendo. triste.

Que a agressão contra a mulher sempre está ocorrendo. triste.

Aluno 5

06 – Quais sentimentos a leitura desta charge lhe transmitiu?

Tristeza por saber que a mulher apanha do marido

Tristeza por saber que a mulher apanha do marido

Aluno 21

06 – Quais sentimentos a leitura desta charge lhe transmitiu?

Muita tristeza, e raiva também, porque quem não vê um homem bater em uma mulher, que não vai ficar com raiva.

Muita tristeza, e raiva também, porque quem não vê um homem bater em uma mulher, que não vai ficar com raiva.

Questão 7 da atividade de verificação de aprendizagem

Figura 30 – Questão 7 da atividade de verificação de aprendizagem

Leia com atenção a charge abaixo e responda às questões de 07 a 12.



7 – Considerando que toda charge tem como objetivo construir uma crítica a partir de um problema da sociedade, qual problema social é abordado neste texto?

Fonte: Apêndice C.

Como se pode notar, a partir desse momento, as questões da atividade são direcionadas para a interpretação e para análise da Charge acima.

As habilidades necessárias para a resolução dessa questão são semelhantes às descritas para a questão 1, envolvendo analisar atentamente a relação de sentidos estabelecida entre os recursos visuais, essenciais para a compreensão do todo significativo, e os recursos verbais utilizados, assim como requer que o aluno, por meio do seu conhecimento prévio, perceba que essa Charge foi produzida num momento em que o interesse pela leitura, sobretudo, de livros, está sendo perdido. Tal fato remete ao **contexto de cultura**, no qual por séculos e séculos, e em muitas civilizações, o livro sempre simbolizou ser fonte de conhecimento. Logo, subentende-se que aqueles que mais liam eram considerados portadores desse conhecimento.

Para além disso, faz-se necessário inferir sobre os prováveis fatores que no contexto atual (**contexto de situação**) tem acelerado esse desinteresse, por exemplo, a informatização do conhecimento advinda do acelerado avanço da tecnologia, que, de fato, tem criado “pseudoleitores” e “pesudopensadores”.

Em razão da complexidade dessa análise, entendemos que foi satisfatório os resultados alcançados pelos alunos, em que 17 alunos (58,6%) compreenderam o problema social criticado

na Charge, 5 alunos (17,2%) compreenderam parcialmente e 7 alunos (24,2%) não compreenderam.

A seguir, apresentam-se algumas das respostas que validam esses resultados.

Aluno 1

7 – Considerando que toda charge tem como objetivo construir uma crítica a partir de um problema da sociedade, qual problema social é abordado neste texto?

Pessoas que não praticam a leitura e que vivem no mundo da tecnologia.

Pessoas que não praticam a leitura e que vivem no mundo da tecnologia.

Aluno 13

7 – Considerando que toda charge tem como objetivo construir uma crítica a partir de um problema da sociedade, qual problema social é abordado neste texto?

A crítica é feita a partir da ignorância das pessoas do desinteresse pela leitura por causa da internet por exemplo que facilita obter informações e etc.

A crítica é feita a partir da ignorância das pessoas do desinteresse pela leitura por causa da internet por exemplo que facilita obter informações e etc.

Aluno 20

7 – Considerando que toda charge tem como objetivo construir uma crítica a partir de um problema da sociedade, qual problema social é abordado neste texto?

Pessoas que não praticam leitura e educação.

Pessoas que não praticam leitura e educação.

Aluno 26

7 – Considerando que toda charge tem como objetivo construir uma crítica a partir de um problema da sociedade, qual problema social é abordado neste texto?

Porque as pessoas de hoje em dia não está lendo mais.

Porque as pessoas de hoje em dia não está lendo mais.

Questão 8 da atividade de verificação de aprendizagem

Figura 31 – Questão 8 da atividade de verificação de aprendizagem

8 – Identifique os elementos que estão em destaque (saliência) no texto e descreva os recursos utilizados pelo chargista para destacá-los.

Fonte: Apêndice C.

Semelhantemente ao que foi proposto na questão 2, solicitou-se que o aluno analisasse o texto buscando encontrar os elementos realçados (**saliência – metafunção composicional**) pelo chargista de forma proposital, descrevendo os mecanismos utilizados para colocá-los em destaque (cores, iluminação, posicionamento na tela, *disign* diferenciado, etc.).

Nessa Charge, há como elementos em saliência o homem sentado no banco e lendo um livro, que foi posicionado no centro da imagem e ganhou cores vivas contrastando com os outros personagens; e o texto verbal contido no balão, que foi reproduzido em letras grandes, negrito e caixa alta.

Diferentemente dos resultados apresentados na questão 2, os alunos demonstraram mais facilidade em identificar os elementos em destaque desta Charge: 23 alunos (79,3%) identificaram todos e 6 alunos (20,7%) identificaram apenas um.

Na sequência, apresentam-se algumas imagens das respostas dos alunos na questão 8.

Aluno 2

8 – Identifique os elementos que estão em destaque (saliência) no texto e descreva os recursos utilizados pelo chargista para destacá-los.

As letras grandes e em negrito e o homem com cores destacadas aos outros.

As letras grandes e em negrito e o homem com cores destacadas aos outros.

Aluno 9

8 – Identifique os elementos que estão em destaque (saliência) no texto e descreva os recursos utilizados pelo chargista para destacá-los.

O homem lendo sentado no banco. Os ignorantes estão sem cor e apenas o homem está colorido.

O homem lendo sentado no banco. Os ignorantes estão sem cor e apenas o homem está colorido.

Aluno 15

8 – Identifique os elementos que estão em destaque (saliência) no texto e descreva os recursos utilizados pelo chargista para destacá-los.

A fala do personagens e o homem sentado lendo, as letras grandes e as cores.

A fala do personagens e o homem sentado lendo. As letras grandes e as cores.

Aluno 20

8 – Identifique os elementos que estão em destaque (saliência) no texto e descreva os recursos utilizados pelo chargista para destacá-los.

O homem porque era o unico colorido e a fala que possuia letras grandes

O homem porque era o unico colorido e a fala que possuia letras grandes

Questão 9 da atividade de verificação de aprendizagem**Figura 32 – Questão 9 da atividade de verificação de aprendizagem**

9 – Este texto foi produzido dentro de qual contexto de cultura?

- No contexto atual, em que muitos ainda não são alfabetizados e por isso não podem ler livros.
- No contexto atual, em que muitos não têm condições financeiras para comprar livros e por isso não leem.
- No contexto atual, em que as informações circulam pela internet com facilidade e velocidade, além dos inúmeros aplicativos e aparelhos tecnológicos que contribuem expressivamente para o desinteresse pela leitura, principalmente, de livros.
- No contexto atual, em que as informações circulam pela internet com facilidade e velocidade, além dos inúmeros aplicativos e aparelhos tecnológicos que possibilitam a leitura de livros *on-line* ou baixá-los em formato de PDF.

Fonte: Apêndice C.

Assim como na questão 4, este questionamento direciona o leitor a pensar sobre o contexto de produção textual, buscando inferir informações culturais (macrocontexto) que fundamentem a temática abordada no texto.

Acerca da Charge analisada, é possível pressupor que se encontra associada ao atual momento de extremo desenvolvimento tecnológico, que tem influenciado diretamente na mudança de hábitos da sociedade. Logo, a resposta correta para a questão 9 foi a alternativa da letra “c”.

Por ser também ser uma questão objetiva, não obtemos resultados parciais. À vista disso, 21 alunos (72,4%) alcançaram a compreensão do contexto de cultura da Charge lida, ao passo que 8 alunos (27,6%) não.

As respostas, a seguir, ilustram a situação descrita acima.

Aluno 2

9 – Este texto foi produzido dentro de qual contexto de cultura?

- a) No contexto atual, em que muitos ainda não são alfabetizados e por isso não podem ler livros.
- b) No contexto atual, em que muitos não têm condições financeiras para comprar livros e por isso não leem.
- c) No contexto atual, em que as informações circulam pela internet com facilidade e velocidade, além dos inúmeros aplicativos e aparelhos tecnológicos que contribuem expressivamente para o desinteresse pela leitura, principalmente, de livros.
- d) No contexto atual, em que as informações circulam pela internet com facilidade e velocidade, além dos inúmeros aplicativos e aparelhos tecnológicos que possibilitam a leitura de livros *on-line* ou baixá-los em formato de PDF.

Aluno 4

9 – Este texto foi produzido dentro de qual contexto de cultura?

- a) No contexto atual, em que muitos ainda não são alfabetizados e por isso não podem ler livros.
- b) No contexto atual, em que muitos não têm condições financeiras para comprar livros e por isso não leem.
- c) No contexto atual, em que as informações circulam pela internet com facilidade e velocidade, além dos inúmeros aplicativos e aparelhos tecnológicos que contribuem expressivamente para o desinteresse pela leitura, principalmente, de livros.
- d) No contexto atual, em que as informações circulam pela internet com facilidade e velocidade, além dos inúmeros aplicativos e aparelhos tecnológicos que possibilitam a leitura de livros *on-line* ou baixá-los em formato de PDF.

Aluno 7

9 – Este texto foi produzido dentro de qual contexto de cultura?

- a) No contexto atual, em que muitos ainda não são alfabetizados e por isso não podem ler livros.
- b) No contexto atual, em que muitos não têm condições financeiras para comprar livros e por isso não leem.
- c) No contexto atual, em que as informações circulam pela internet com facilidade e velocidade, além dos inúmeros aplicativos e aparelhos tecnológicos que contribuem expressivamente para o desinteresse pela leitura, principalmente, de livros.
- d) No contexto atual, em que as informações circulam pela internet com facilidade e velocidade, além dos inúmeros aplicativos e aparelhos tecnológicos que possibilitam a leitura de livros *on-line* ou baixá-los em formato de PDF.

Questão 10 da atividade de verificação de aprendizagem

Figura 33 – Questão 10 da atividade de verificação de aprendizagem

10 – Neste texto, com qual sentido foi utilizada a palavra “ignorantes”?

Fonte: Apêndice C.

Para resolução dessa questão, o aluno precisou, a partir do **contexto de situação**, no qual se constituem os significados multifuncionais do texto, analisar o **modo** como foi aplicada a palavra “ignorantes”, a fim de interpretar a sua simbologia nessa Charge. Por essa via, no discurso analisado infere-se que esse vocábulo pode significar “pessoas que não tem conhecimento” ou “pessoas alienadas”.

No que diz respeito a essa competência, 21 alunos (72,4%) compreenderam o sentido contextualizado da palavra, 2 alunos (6,9%) compreenderam parcialmente e 6 alunos (20,7%) não compreenderam. Vejamos algumas respostas dadas pelos alunos:

Aluno 3

10 – Neste texto, com qual sentido foi utilizada a palavra “ignorantes”?

Não tem conhecimento.

Não tem conhecimento.

Aluno 8

10 – Neste texto, com qual sentido foi utilizada a palavra “ignorantes”?

Que essas pessoas não tem conhecimentos.

Que essas pessoas não tem conhecimentos.

Aluno 27

10 – Neste texto, com qual sentido foi utilizada a palavra “ignorantes”?

O sentido de ignorantes é que os ignorantes não tem conhecimento, os que ler os livro tem conhecimentos.

O sentido de ignorantes é que os ignorantes não tem conhecimento, os que ler os livro tem conhecimentos.

Aluno 29

10 – Neste texto, com qual sentido foi utilizada a palavra “ignorantes”?

Porque ele tem conhecimento e os outros não tem.

Porque ele tem conhecimento e os outros não tem.

Questão 11 da atividade de verificação de aprendizagem

Figura 34 – Questão 11 da atividade de verificação de aprendizagem

11 – O que provoca o “humor” nesta charge?

Fonte: Apêndice C.

Mais uma vez na atividade de verificação de aprendizagem, oportunizou-se ao aluno demonstrar que compreendeu a essência irônica do humor no texto chárstico como instrumento de projeção da crítica articulada pelo chargista.

Cabia ao discente perceber que, nessa Charge, o humor é provocado pela ironia contida no balão de fala, que simula uma situação em que o personagem lendo o livro é tratado como se estivesse cometendo algum tipo de crime, cuja ironia também é reforçada na atitude do personagem com o autofalante em admitir ser um “ignorante” por reprovar a prática de leitura.

No tocante à percepção do aspecto humorístico do texto, nessa Charge, os alunos manifestaram mais dificuldade que na primeira, 18 alunos (62,1%) compreenderam o processo de construção do humor textual, 5 alunos (17,2%) compreenderam parcialmente e 6 alunos (20,7%) não compreenderam.

Vejamos algumas das respostas dos alunos que acarretaram os dados verificados.

Aluno 9

11 – O que provoca o “humor” nesta charge?

O humor irônico é que parece que o homem está cometendo um crime.

O humor irônico é que parece que o homem está cometendo um crime.

Aluno 11

11 – O que provoca o “humor” nesta charge?

A fala do homem.

A fala do homem.

Aluno 17

11 – O que provoca o “humor” nesta charge?

Eu também particularmente não achei humor nesta charge.

Eu também particularmente não achei humor nesta charge.

Aluno 28

11 – O que provoca o “humor” nesta charge?

E que os ignorantes estão falando como se ele tivesse cometido crime

E que os ignorantes estão falando como se ele tivesse cometido crime

Questão 12 da atividade de verificação de aprendizagem**Figura 35 – Questão 12 da atividade de verificação de aprendizagem**

12 – É possível compreender este texto lendo apenas o texto verbal? Justifique.

Fonte: Apêndice C.

Considerando que a Charge analisada é um texto multimodal, para responder a essa questão, ao aluno coube explicar que, neste tipo de modalidade textual, os planos verbais e não verbais estão totalmente entrelaçados, de maneira que só seja possível alcançar a compreensão significando as conexões existentes entre os planos explorados.

Essa questão mostrou-se como uma das mais importantes da atividade, porque ela nos permitiu sondar em que proporção a turma havia compreendido que numa Charge todos os seus elementos, verbais e visuais, escolhidos propositalmente pelo chargista, são repletos de sentidos, que se isolados comprometem a mensagem comunicativa.

As respostas dos alunos a esse questionamento, em sua maioria, foram satisfatórias, visto que 22 alunos (75,9%) demonstraram compreender que num texto Chárgico as imagens não são meramente ilustrativas, 2 alunos (6,9%) demonstraram parcialmente (não souberam ou não quiseram justificar) e 5 alunos (17,2%) não alcançaram essa compreensão.

A seguir, pode-se visualizar algumas das respostas dos alunos referentes ao que foi averiguado.

Aluno 6

12 – É possível compreender este texto lendo apenas o texto verbal? Justifique.

Não pois as imagens implementam este texto.

Não pois as imagens implementam este texto.

Aluno 9

12 – É possível compreender este texto lendo apenas o texto verbal? Justifique.

Não, porque é um texto multimodal e se lermos só o balão não iremos entender nada.

Não, porque é um texto multimodal e se lermos só o balão não iremos entender nada.

Aluno 20

12 – É possível compreender este texto lendo apenas o texto verbal? Justifique.

Não porque não é possível identificar os detalhes só pela fala.

Não porque não é possível identificar os detalhes só pela fala.

Aluno 24

12 – É possível compreender este texto lendo apenas o texto verbal? Justifique.

Não.

Não.

Tendo em vista a natureza das questões elaboradas para a atividade diagnóstica que, em geral, eram objetivas e contemplavam a habilidade de interpretar textos multimodais por meio de inferências conduzidas pelas assertivas das próprias questões, torna-se inviável o estabelecimento de uma comparação quantitativa exata entre dados dessa atividade e da atividade final de verificação de aprendizagem, na qual, com questões mais discursivas, foram

exploradas, para além da habilidade de inferência, as habilidades de análise multimodal estudadas durante a intervenção. Ademais, a última atividade contém um número bem superior de questões.

Todavia, isso não interferiu na constatação de que, após a intervenção, ampliou-se, consideravelmente, a capacidade de compreensão dos alunos no que diz respeito ao gênero multimodal Charge.

As tabelas abaixo ilustram as médias de compreensão, de compreensão parcial e de não compreensão alcançadas pelos alunos nessas atividades.

Tabela 1 – Resultados da atividade diagnóstica

Atividade diagnóstica						
Questão	1	2	3	4	5	Média/ Atividade
Compreenderam (%)	58,6	55,2	55,2	20,7	34,5	44,8
Compreenderam parcialmente (%)	0	0	0	0	27,6	5,5
Não compreenderam (%)	41,4	44,8	44,8	79,3	37,9	49,6

Fonte: Elaboração própria.

Tabela 2 – Resultados da atividade de verificação de aprendizagem

Atividade final de verificação de aprendizagem													
Questão	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	12	Média/ Atividade
Compreenderam (%)	79,3	64,6	41,3	75,9	79,4	100	58,6	79,3	72,4	72,4	62,1	75,9	71,8
Compreenderam parcialmente (%)	3,5	27,6	51,7	0	10,3	0	17,2	20,7	0	6,9	17,2	6,9	13,5
Não compreenderam (%)	17,2	7,8	7	24,1	10,3	0	24,2	0	27,6	20,7	20,7	17,2	14,7

Fonte: Elaboração própria.

Como se pode notar, houve uma redução significativa na média de não compreensão das questões, de 49,6% na diagnóstica para 14,7% na pós-intervenção, bem como um aumento relativo na média de compreensão, de 44,8 % para 71,8%.

A média de compreensão parcial, sobretudo, na atividade de verificação de aprendizagem (13,5%), também chama-nos atenção, pois o seu baixo índice denota que foram minimizadas, sobremaneira, as dificuldades de leitura compreensiva de Charges da turma, colocando em evidência a discrepância entre a média de compreensão (71,8%) e não compreensão (14,7%) dessa atividade.

Dessa forma, no ínterim entre o diagnóstico e a atividade final de verificação de aprendizagem, em que desenvolvemos um trabalho teórico-metodológico de intervenção, baseado nos moldes da Sequência Didática proposto por Doltz *et al.* (2004), verificou-se que foi possível contribuir para impulsionar os níveis de proficiência leitora dos participantes envolvidos nesta pesquisa, corroborando que a exploração do gênero multimodal Charge, auxiliada do devido aparato teórico, pode sim ser uma eficaz ferramenta de multiletramento nas mãos do professor.

Na seção a seguir, tendo em vista a investigação realizada sob orientação dos pressupostos teóricos-metodológicos da multimodalidade e da leitura crítica, e a sistematização dos dados coletados antes, durante e no fim da intervenção, apresentamos as conclusões.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como sabemos, há um tempo bastante remoto, a idealização de uma sociedade letrada faz parte de diferentes proposições teóricas da linguística moderna, de (re)formulações em inúmeros documentos de parametrização do ensino. Em que pese isso, existe uma enorme lacuna entre o que é dito e o que tem sido feito para que tal idealização deixe de ser utopia e se torne uma realidade.

Nesse cenário, escolas brasileiras, sobretudo públicas, encontram-se repletas de alunos que não dominam as competências de leitura e interpretação textuais, tampouco conseguem posicionar-se criticamente em situações comunicativas, agravando-se mais ainda quando gêneros textuais apresentam outras semioses que não a verbal, por exigir do aluno a realização de uma leitura multissemiótica.

Assim como a decodificação de palavras e a codificação de letras tornaram-se insuficientes para definir a leitura e a escrita, as concepções de linguagem também mudaram com as necessidades culturais e sociais advindas, principalmente, da revolução tecnológica, levando o homem a buscar formas outras de comunicação, compreensão e interpretação de textos. Nesse contexto, surgem os gêneros multimodais, compostos por uma linguagem híbrida, construída pela combinação do verbal, do visual, dos sons, dos movimentos, etc., enfim, de signos ativos na construção dos sentidos textuais.

Com tudo isso, ampliou-se a responsabilidade da escola com a formação cognitiva e social dos discentes, não bastando mais proporcioná-los práticas de letramento, uma vez que é preciso, agora, multiletrar, prepará-los para serem protagonistas na sociedade multimodal. Negar isso ao aluno é o mesmo que cercear as suas possibilidades de ascensão nesse novo mundo, em que o domínio do uso da língua se tornou tão significativo.

Em textos multimodais, tais como Charges, todos os modos semióticos que as compõem são usados para fazer referências diretas ou indiretas da realidade, dentro de um contexto sociocultural específico, passando, portanto, pelo crivo do chargista, a fim de legitimar seus argumentos e transportar uma ideologia, por vezes camuflada no humor sarcástico. Nesse sentido, não é possível trabalhar com um texto multimodal da mesma maneira que se trabalha um monomodal, visto que as construções simbólicas nesse texto são múltiplas, tornando o processo de leitura bem mais complexo.

Não restam dúvidas de que, em um sistema educacional com poucos recursos e pouco incentivo, trazer inovações para a sala de aula configura-se num grande desafio, mas é preciso

enfrentá-lo, romper com o comodismo do preto e branco, das aulas monótonas e engessadas, ressignificando práticas pedagógicas tradicionais que, por muito tempo, já foram consideradas adequadas. Porém, como bem apontam os resultados das avaliações sistêmicas e a vivência em sala de aula, tornaram-se ultrapassadas e ineficazes, substancialmente quanto à preparação do aluno para interpretar e refletir acerca das multimedioses que o cercam em todas as esferas sociais.

É salutar dizer que essa mudança de postura requer de nós, professores, para além da reflexão, a busca por aparatos teórico-metodológicos que nos permitam desenvolver um trabalho assertivo e comprometido em estimular a sensibilidade crítica do aluno, a partir de um olhar mais aguçado sobre eventos discursivos multimodais. Dessa forma, ações pedagógicas, como dessa dissertação, tornam-se oportunas e relevantes, visto que objetivam criar, em sala de aula, condições de desenvolvimento dessas habilidades e competências.

Visando minimizar as dificuldades de leitura e interpretação de textos multimodais, constatadas, a princípio, empiricamente e por meio dos resultados das avaliações externas dos alunos do 7º ano da EEZM, e, consecutivamente, confirmadas pelos dados coletados no diagnóstico, realizamos este trabalho de intervenção, no qual evidenciou-se que as atividades de leitura crítica e multissemiótica do gênero Charge, elaboradas e exploradas ao longo desta pesquisa, contribuíram para o aperfeiçoamento da práxis leitora trabalhada pela professora, bem como para a ampliação do processo de leitura e para o despertar crítico-social dos alunos.

O diagnóstico foi fundamental para confirmar a nossa tese de que os alunos liam os textos multimodais superficialmente, isolando os planos semióticos que os compõem, e para nortear a elaboração das ações interventivas executadas por meio de uma adaptação da Sequência Didática, proposta por Doltz *et al.* (2004), em um estudo sistemático e analítico do gênero Charge, respaldado pelas teorias da GSF, da GDV e da leitura crítica.

Ao longo de todo o processo, buscamos também estratégias que motivassem o aluno e que o fizessem entender a necessidade dos procedimentos que estavam acontecendo, a fim de despertar o interesse pelas aulas e pela aprendizagem.

Após efetiva análise dos *Corpora* e sistematização dos dados colhidos no decorrer da intervenção, concluímos que os estudos realizados na intervenção, com base no aporte teórico dessa pesquisa, acerca dos diferentes modos de construção do gênero Charge, foram fundamentais para o impulsionar da proficiência leitora dos alunos, visto que, ao confrontar os resultados da atividade diagnóstica com os da atividade final de verificação de aprendizagem, constatamos uma significativa redução na média de não compreensão nas atividades, de 49,6%

na diagnóstica para 14,7% na atividade final, bem como um aumento relativo na média de compreensão, de 44,8 % para 71,8%.

Certamente, a pesquisa proporcionou aos discentes ferramentas importantes para o desenvolvimento das competências de leitura e compreensão de textos multimodais. Por meio das várias atividades de interpretação e análise de textos chárgicos, a maioria dos alunos passou a perceber que os significados construídos na inter-relação entre o plano verbal e visual do texto são resultantes de valores sociais, políticos e culturais, provenientes de um contexto de cultura e de situação.

Ademais, as temáticas das Charges, escolhidas propositalmente, propiciaram valiosos momentos de discussão e reflexão, nos quais os alunos expuseram opiniões, defenderam posturas e valores e, ao mesmo tempo, adquiriram conhecimentos novos, desenvolvendo uma maior percepção crítica das situações discursivas.

Embora não tenhamos alcançado todos os alunos, nem sanado todas as dificuldades, ações interventivas, como as executadas, contribuem sobremaneira para a diminuição, quiçá a eliminação da lacuna que impede a concepção de uma sociedade (multi)letrada, reforçando a importância do comprometimento do professor com a educação em promover ações que possibilitem ver, ainda que em resultados pequenos, a transformação que a leitura compreensiva e interpretativa promove no ser social.

REFERÊNCIAS

ANDRADE L. A. C; TAVEIRA V. R. Introdução à Gramática Sistêmico-Funcional . *In*: LIMA, C. H. P.; PIMENTA, S. M. de O.; AZEVEDO, A. M. T. (Org.). **Incursões semióticas**. Rio de Janeiro: Livre Expressão, 2009.

ANDRAUS, G. **As histórias em quadrinhos como informação imagética integrada ao ensino universitário**. 2006. 331f. Tese de doutorado (Interfaces sociais da comunicação) – ECA-USP, São Paulo, 2006. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27154/tde-13112008-182154/pt-br.php>>. Acesso em: 23 jul. 2018.

BACCEGA, M. A. **Palavra e discurso: história e literatura**. São Paulo: Ática, 1995.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 8 ed. São Paulo: Hucitec, 1997.

BAZERMAN, C. **Gênero, agência e escrita**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BOER, M. A. de S. A sintaxe funcional do sintagma nominal em textos de literatura oratória. *In*: ANTONIO, J. D. (Org.). **Estudos descritivos do português: história, variação e uso**. São Carlos: Claraluz, 2008, p. 149-168.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola, 2008.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRENT, G. R. **Escolhas sistêmicas de transitividade e de léxico na representação de escândalos políticos** – a construção de realidades de crise e de corrupção. 2011. 210 f. Dissertação (Linguística do Texto e do Discurso) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/DAJR-8H5QBV?show=full>>. Acesso em: 27 jul. 2018.

CUNHA M. A. F.; SOUZA, M. M. **Transitividade em seus contextos de uso**. São Paulo: Cortez, 2011.

DAMIANI, M. F. *et al.* **Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica**. *In*: Cadernos de Educação n.º 45. Pelotas: Faculdade de Educação UFPel, 2013. Disponível em: <<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/3822/3074>>. Acesso em: 30 set. 2017.

DIONÍSIO, Â. P. (Org.). Gêneros textuais e multimodalidade. *In*: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Org.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. 4 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

DIONÍSIO, A. P. (Org.). **Multimodalidades e leituras**: funcionamento cognitivo, recursos semióticos, convenções visuais. Recife: Pipa Comunicação, 2014.

DOLABELLA, A. R. V. Leitura de imagens no jornal – humor gráfico, mídia e educação. **Revista de Estudo da Comunicação**. Curitiba, v. 8, n. 17, p. 265-275, set./dez. 2007. Disponível em: <<https://outlook.live.com/owa/?path=/attachmentlightbox>>. Acesso em: 21 mai. 2018.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

FERNANDES, J. D.; ALMEIDA, D. B. Revisitando a gramática visual nos cartazes de guerra. In: ALMEIDA, D. L. B. **Perspectivas em análise visual**: do fotojornalismo ao blog. João Pessoa: Editora da UFPB, 2008, p. 11-31.

FLÔRES, O. **A leitura da charge**. Canoas: Ulbra, 2002.

FUZER, C.; CABRAL, S. R. S. **Introdução à gramática sistêmico-funcional em língua portuguesa**. Campinas: Mercado de Letras, 2014.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GOUVEIA, C. A. M. Texto e gramática: uma introdução à Linguística Sistêmico-Funcional. **Revista Matraca**. Rio de Janeiro, v 16, n. 24, p. 13-47, jan./jun. 2009. Disponível em: <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/matraca/article/view/27795/19916>>. Acesso em 28 jul. 2018.

HALLIDAY, M. A. K. **An introduction to functional grammar**. London: Edward Arnold, 1994.

HALLIDAY, M. A. K; MATTHIESSEN, C. M. I. M. **An introduction to functional grammar**. London: Edward Arnold, 2004.

HELLER, E. **A psicologia das cores**: como as cores afetam a emoção e a razão. São Paulo: Gustavo Gili, 2013.

INAF. **Indicador de alfabetismo funcional 2018**: resultados preliminares. Disponível em: <http://acaoeducativa.org.br/wp-content/uploads/2018/08/Inaf2018_Relat%C3%B3rio-Resultados-Preliminares_v08Ago2018.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2019.

KLEIMAN, A. B. **Preciso ensinar o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** Campinas: UNICAMP/MEC, 2005

KLEIMAN, A. B. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. **Signo**. Santa Cruz do Sul, v. 32 n. 53, p. 1-25, dez, 2007. Disponível em:<<https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/242/196>>. Acesso em: 23 de jul. de 2018.

KLEIMAN, A. B; MORAES, S. E. **Leitura e interdisciplinaridade**: tecendo redes nos projetos da escola. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 1999. (Coleção Ideias sobre Linguagem).

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Reading images**: the grammar of visual design. London: Routledge, 2006 [1996].

LANDMANN, M. A charge em sala de aula: leitura em novas perspectivas para o ensino. **Revista Eventos Pedagógicos**, Mato Grosso, v. 3, n. 1, p. 518- 527, abr. 2012. Disponível em: <<http://www.revlet.com.br/artigos/15.pdf>>. Acesso em: 22 de jul. 2018.

MACHADO, A. **A televisão levada a sério**. 4. ed. São Paulo: Senac, 2005.

MAIA, J. V. **A leitura crítica a partir da interpretação de charges jornalísticas**. 2011. 137 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Centro de Humanidades, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/8854/1/2011_dis_jvmaia.pdf>. Acesso em: 14 abr. de 2018.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. *In*: DIONÍSIO, A.P. (Org.). **Gêneros textuais e ensino**. 5. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007, p. 19-36.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MORETTI, F. A. **Qual a diferença entre charge, cartoons e quadrinhos?** Disponível em: <<http://oblogderedacao.blogspot.com/2013/01/qual-diferenca-entre-charge-cartoons-e.html>>. Acesso em: 14 mai. 2018.

NASCIMENTO, R. G. Do verbal ao visual: uma análise multimodal de infográficos sob a ótica sistêmico-funcional. *In*: SOUZA, M. *et al.* (Org). **Sintaxe em foco**. Recife: PPGL /UFPE, Coleção Letras, edição eletrônica, 2012, p.409-437.

OLIVEIRA, S. Texto visual e leitura crítica: o dito, o omitido, o sugerido. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, Brasília, v. 9, n. 1, p. 15-39, jan./jun. 2006. Disponível em: <<http://www.rle.ucpel.tche.br/index.php/rle/article/view/174/141>>. Acesso em: 20 mai. 2018.

PAAE. **Programa de avaliação da aprendizagem escolar**. Disponível em: <http://simavebancodeitens.educacao.mg.gov.br/sistema/default.aspx?id_objeto=3644840&id_pai=23967&area=atributo&ano=2017&edicao=1&tipo=diagnostica&altura_opcao=30>. Acesso em: 14 mai. 2018.

ROJO, R. H. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. *In*: ROJO, R. H.; MOURA, E. (Org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROJO, R. H. (Org.). **Escola conectada**: os multiletramentos e as TICs. São Paulo: Parábola, 2013.

ROMUALDO, E. C. **Charge jornalística**: intertextualidade e polifonia – um estudo de charges da Folha de S. Paulo. Maringá: EDUEM, 2000.

SANCHOTENE, C. R. S. **Mídia humor e política**: a charge da televisão. Rio de Janeiro: E-papers, 2011.

SANTAELLA, L. **Linguagens líquidas na era da mobilidade moderna**. São Paulo: Paulus, 2007.

SANT'ANNA, Ilza Martins. **Por que Avaliar? Como Avaliar?** Critérios e Instrumentos. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

SILVA, C. L. M. **A aula de língua portuguesa**: uma proposta de trabalho com charges. Monografia. Centro Universitário Ritter dos Reis, Porto Alegre, RS, 2004. Disponível em: <www.unesc.br/curso/pos-graduacao/mestrado>. Acesso em: 14 mai. 2018.

SILVA, E. T. da. **Leitura e realidade brasileira**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1983.

SILVA, L. J. O. L. **A internet** – a geração de um novo espaço antropológico, p. 1-15, 1999. Disponível em: <<http://bocc.ufp.pt/pag/silva-lidia-oliveira-Internet-espaco-antropologico.pdf>>. Acesso em: 25 jul. 2018.

SIMAVE. **Sistema mineiro de avaliação e equidade da educação pública**. Disponível em: <<http://www.simave.caedufjf.net/proeb/resultado-por-escola/>>. Acesso em: 14 mai. 2018.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

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

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1985.

ANEXO A – Parecer consubstanciado do CEP

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
MONTES CLAROS -
UNIMONTES



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: CHARGES: uma estratégia de letramento para o ensino fundamental

Pesquisador: CAMILA SOUZA DE ANDRADE

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 04107218.3.0000.5146

Instituição Proponente: Universidade Estadual de Montes Claros - UNIMONTES

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.085.285

Apresentação do Projeto:

Trata-se de um estudo que parte, conforme as pesquisadoras "da verificação empírica e da análise dos resultados dos alunos do 7º ano da Escola Estadual Zinha Meira, em Bocaiúva/MG, na avaliação externa do Programa de Avaliação da Rede Pública (Proeb) e na diagnóstica do Programa de Avaliação de Aprendizagem Escolar (PAAE), ambas desenvolvidas e disponibilizadas pelo Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública (Simave), surgindo assim a motivação para uma proposta interventiva".

Para a realização desta, de acordo com as pesquisadoras "ancorar-nos-emos nos pressupostos teóricos sobre Gêneros, em Marcuschi (2007; 2008), Bakhtin (1997), Sanchotene (2011), Romualdo (2000) e Dolabella (2007); sobre Multimodalidade, em Kress e Van Leeuwen (1996), Dionísio (2014) e Jewitt (2003); sobre a Linguística Sistêmico-Funcional, em Halliday (2004), Cunha e Souza (2011), Brent (2011), Gouveia (2009), Fuzer e Cabral (2014); sobre Letramento e Multiletramentos, em Soares (2003), Kleiman (2007), Rojo (2012; 2013) e Dionísio (2011; 2014), entre outros. De natureza metodológica qualitativa, valeremo-nos de uma pesquisa-ação, com o propósito de desenvolver um projeto educacional de intervenção capaz de avaliar práticas e posturas educacionais, buscando contribuir para o reconhecimento, o melhoramento, a conscientização de novas práticas de letramento para a o processo de ensino-aprendizagem, por meio da exploração do gênero multimodal Charge".

Endereço: Av. Dr Rui Braga s/n-Camp Univers Profª Darcy Rib

Bairro: Vila Mauricéia

CEP: 39.401-089

UF: MG

Município: MONTES CLAROS

Telefone: (38)3229-8180

Fax: (38)3229-8103

E-mail: smelocosta@gmail.com

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
MONTES CLAROS -
UNIMONTES



Continuação do Parecer: 3.085.285

A pesquisa será realizada no 1º semestre de 2019, na Escola Estadual Zinha Meira, situada no município de Bocaiúva (MG), com uma turma de 7º ano do Ensino Fundamental, com a qual, durante as aulas de Língua Portuguesa, serão desenvolvidas atividades interventivas de leitura crítica de charges.

Será adotado o método científico de pesquisa-ação participante que, "de acordo com Gil (2010, p. 42), "[...] tem características situacionais, já que procura diagnosticar um problema específico numa situação específica, com vistas a alcançar algum resultado prático". Para se chegar a esses resultados, pressupõem-se ações cooperativas e participativas, visto que os problemas foram detectados através das experiências coletivamente (THIOLLENT, 1985)".

Objetivo da Pesquisa:

PRIMÁRIO:

Apresentar, por meio de uma análise crítica e semiótica, estratégias do gênero multimodal Charge, com vistas ao letramento de alunos do 7º ano do Ensino Fundamental.

SECUNDÁRIOS:

- Analisar como elementos estruturais e semióticos contribuem para a leitura do gênero Charge;
- Analisar, à luz da Gramática Sistemico-Funcional e a do Design Visual, os diferentes modos de construção verbo-visual do gênero Charge;
- Identificar os possíveis fatores que interferem na leitura compreensiva de textos multimodais dos alunos;
- Evidenciar os resultados da proposta interventiva para a leitura de Charges.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

As pesquisadoras avaliaram como riscos "pouco interesse e/ou desistência dos alunos na participação das atividades propostas; alteração no perfil da turma devido ao remanejamento de alunos e transferências. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum procedimento acarretará danos à dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual dos participantes."

Os benefícios foram registrados, pelas pesquisadoras, como "contribuir para o levantamento de fatores que acarretam prejuízos no processo de ensino-aprendizagem da leitura multimodal, bem

Endereço: Av. Dr Rui Braga s/n-Camp Univers Profº Darcy Rib
Bairro: Vila Mauricéia **CEP:** 39.401-089
UF: MG **Município:** MONTES CLAROS
Telefone: (38)3229-8180 **Fax:** (38)3229-8103 **E-mail:** smelocosta@gmail.com

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
MONTES CLAROS -
UNIMONTES



Continuação do Parecer: 3.085.285

como contribuir para o aperfeiçoamento e/ou para o surgimento de novas estratégias didáticas de letramento".

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Estão claros os objetivos e procedimentos metodológicos da pesquisa.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os termos foram apresentados e estão adequados, conforme a Resolução nº 466/2012.

Recomendações:

Pelo exposto, sugere-se que o Projeto seja aprovado.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há pendências.

Considerações Finais a critério do CEP:

O projeto respeita os preceitos éticos da pesquisa em seres humanos, sendo assim somos favoráveis à aprovação do mesmo.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1240552.pdf	03/12/2018 23:02:51		Aceito
Outros	TERMO_DE_CONCORDANCIA.pdf	03/12/2018 22:35:43	CAMILA SOUZA DE ANDRADE	Aceito
Outros	TERMO_DE_RESPONSABILIDADE.pdf	03/12/2018 22:32:03	CAMILA SOUZA DE ANDRADE	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	DIG_TERMO_DE_ASSENTIMENTO_CAMILA.pdf	03/12/2018 22:09:17	CAMILA SOUZA DE ANDRADE	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tcle.pdf	03/12/2018 22:06:50	CAMILA SOUZA DE ANDRADE	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	CAMILA_ANDRADE_PROJETO_PROF_LETRAS.pdf	03/12/2018 22:05:46	CAMILA SOUZA DE ANDRADE	Aceito
Folha de Rosto	DIG_FOLHA_DE_ROSTO_CAMILA.pdf	03/12/2018 20:51:17	CAMILA SOUZA DE ANDRADE	Aceito

Endereço: Av. Dr Rui Braga s/n-Camp Univers Profº Darcy Rib
Bairro: Vila Mauricéia **CEP:** 39.401-089
UF: MG **Município:** MONTES CLAROS
Telefone: (38)3229-8180 **Fax:** (38)3229-8103 **E-mail:** smelocosta@gmail.com

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
MONTES CLAROS -
UNIMONTES



Continuação do Parecer: 3.085.285

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

MONTES CLAROS, 14 de Dezembro de 2018

Assinado por:
SIMONE DE MELO COSTA
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Dr Rui Braga s/n-Camp Univers Profª Darcy Rib
Bairro: Vila Mauricéia **CEP:** 39.401-089
UF: MG **Município:** MONTES CLAROS
Telefone: (38)3229-8180 **Fax:** (38)3229-8103 **E-mail:** smelocosta@gmail.com

ANEXO B



Fonte: <https://media.zenfs.com/en/homerun/wp_tumblr_migration_provider_889/70c2b6b5b675d4303864d354f9a226d3>.

ANEXO C



Fonte: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/caderno_virtual/wp-content/uploads/2017/11/02.png>.

ANEXO D



Fonte: <http://2.bp.blogspot.com/hlt6NjGI54g/UQ_5jbSMssI/AAAAAAAAADdM/sUsJzoXx5Eo/s1600/cabe+nacabe%C3%A7a.jpg>.

ANEXO E



Fonte: <<http://2.bp.blogspot.com/-XIIscBn7htE/TizAsfUsneI/AAAAAAAEEmM/YtiqSA2GNIo/s1600/charge+material+de+estudo.jpg>>.

APÊNDICE A – Atividade diagnóstica



ESCOLA ESTADUAL ZINHA MEIRA
Rua Presidente Juscelino Kubitschek, 615. Bairro: Pernambuco –
Bocaiúva – MG



Aluno (a): _____ Série/turma: _____

Data: ____/____/____ Disciplina: Língua Portuguesa Professora: Camila Andrade

ATIVIDADE DIAGNÓSTICA

Leia as Charges com atenção e responda às questões.



Fonte:
<https://projeto2016grupo02.files.wordpress.com/2016/05/charge07.jpg>

Texto I

01 – Sobre a Charge ao lado, é correto afirmar que:

- I- Os personagens estão alegres por estarem doando sangue juntos.
- II- Os personagens ficaram surpresos pela coincidência de possuírem o sangue da mesma cor.
- III- Os personagens ficaram alegres pela coincidência de possuírem o sangue da mesma cor.
- IV- No texto há apenas evidências verbais que caracterizam a temática abordada.
- V- O objetivo dessa Charge é mostrar que todos possuímos o mesmo tipo sanguíneo.
 - a) I, III e V.
 - b) II, IV e V.
 - c) Apenas II
 - d) Apenas V.

Texto II

02 – Podemos depreender da Charge II que:

- I- Todas as pessoas em algum momento da vida ficam cegas.
- II- A inclusão social é uma farsa no Brasil.
- III- O cadeirante da Charge também é deficiente visual.
- IV- Muitos se fazem de cegos para não ajudar a quem precisa.
- V- O autor da Charge colocou as pessoas de costas para o cadeirante para explicar o texto verbal.
 - a) I, II e V.
 - b) II, III e V.
 - c) Apenas V.
 - d) II, IV e V.



Fonte: <http://www.arheck.com.br/charge/charge22.jpg>

Texto III



Fonte: <https://www.diariodosorocaba.com.br/files/materia/15-03-08herois.jpg>

03 – Sobre a Charge III, é possível afirmar que:

- A presidenta é fã dos super-heróis e por isso os convidou para recuperarem a sua popularidade.
- O autor usa da ironia para referir-se à queda da popularidade da presidenta, sendo que recuperá-la tornou-se uma missão digna de um super-herói.
- O Homem-Formiga é tão pequeno quanto os eleitores da presidenta.
- A presidenta precisa de reforços para combater a corrupção.

Texto IV



Fonte: <http://profvladimir.blogspot.com/2016/05/charge-consciencia-ambiental-do.html>

04 – A Charge ao lado revela-nos:

- A real preocupação do homem moderno com o meio ambiente.
- Que o homem se preocupa em preservar o meio ambiente, afinal ele é importante para a sua sobrevivência.
- Que o meio ambiente é quem paga o preço da ambição humana.
- Que em homenagem ao meio ambiente, verde é a cor preferida do homem.
- Que o homem investirá seu dinheiro para plantar novas árvores.

- II, IV e V.
- I, IV e V.
- Apenas I e III.
- Apenas III.

Texto V



Fonte: <https://www.blogderocha.com.br/charges-de-agora-504/>

05 – Leia a Charge ao lado com atenção e escreva um parágrafo descrevendo o que conseguiu compreender do texto.

APÊNDICE B – Atividade de intervenção



ESCOLA ESTADUAL ZINHA MEIRA
Rua Presidente Juscelino Kubitschek, 615. Bairro: Pernambuco –
Bocaiúva – MG



Nomes: _____

ATIVIDADE DE LEITURA MULTIMODAL – GÊNERO CHARGE

Leiam as charges com atenção e respondam às respectivas questões.

Texto I



Fonte: <https://i.ytimg.com/vi/OOH2yvmidbQ/hqdefault.jpg>

1- Quais elementos estão em destaque (saliência) nesta charge? _____

2- Quais recursos foram utilizados para colocar esses elementos em destaque? _____

3- Na opinião de vocês, por que o chargista colocou esses elementos em destaque? _____

4- O que as cores selecionadas sugerem ao leitor? _____

5- O balão presente nesta charge representa um processo verbal ou um processo mental? _____

6- Quem são os participantes sociais ou quem eles representam no texto? _____

7- Quais características são atribuídas ou sugeridas aos participantes? _____

8- Com qual objetivo esta charge foi produzida? _____

9- Qual a temática geral deste texto? _____

10 - Em qual contexto histórico ele foi produzido? _____

11- Qual problema social é criticado neste texto? _____

12- Em que consiste o humor deste texto? _____

13- Que sentimentos a leitura desta charge lhes transmitiu? _____

Texto II



Fonte: <https://encrypted-tbn0.gstatic.com/images?q=tbn%3AAAd9GcTPMfwigeffK6-MiWvh7671ejPBQC4j9z2RRAOqvbjLMLSaQBwT>

1- Quais elementos estão em destaque (saliência) nesta charge? _____

2- Quais recursos foram utilizados para colocar esses elementos em destaque? _____

3- Na opinião de vocês, por que o chargista colocou esses elementos em destaque? _____

4- O que as cores selecionadas sugerem ao leitor? _____

5- O balão presente nesta charge representa um processo verbal ou um processo mental? _____

6- Quem são os participantes sociais ou quem eles representam no texto? _____

7- Quais características são atribuídas ou sugeridas aos participantes? _____

8- Com qual objetivo esta charge foi produzida? _____

9- Qual a temática geral deste texto? _____

10 - Em qual contexto histórico ele foi produzido? _____

11- Qual problema social é criticado neste texto? _____

12- Em que consiste o humor deste texto? _____

13- Que sentimentos a leitura desta charge lhes transmitiu? _____

APÊNDICE C – Atividade de verificação de aprendizagem

	<p>ESCOLA ESTADUAL ZINHA MEIRA Rua Presidente Juscelino Kubitschek, 615, Bairro: Pernambuco – Bocaiúva – MG</p>	
Aluno (a): _____		Série/turma: _____
Data: ____/____/____	Disciplina: Língua Portuguesa	Professora: Camila Andrade
ATIVIDADE DE VERIFICAÇÃO DE APRENDIZAGEM		
<p>Leia com atenção a charge abaixo e responda às questões de 01 a 06.</p>		
<p>DIA INTERNACIONAL DA MULHER...</p> 		
<p>Fonte: http://4.bp.blogspot.com/-YyxOkKbSsI8/UTIB1JjPsLI/AAAAAAAAAJpU/b6M0bkFYiUY/s320/charge-mulher.jpg</p>		
<p>01 – Considerando as características do gênero multimodal charge, podemos dizer que o texto acima foi produzido para promover uma homenagem ao “Dia Internacional da Mulher”? Justifique sua resposta.</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>		
<p>02 – Sobre os elementos que compõem a charge, responda:</p> <p>a) Quais são os elementos que estão em destaque (saliência)?</p> <p>_____</p> <p>_____</p>		
<p>b) Em sua opinião, por que eles foram destacados?</p> <p>_____</p> <p>_____</p>		
<p>c) O que as cores selecionadas pelo chargista sugerem ao leitor?</p> <p>_____</p> <p>_____</p>		

d) Os balões presentes nesta charge representam um processo verbal ou um processo mental dos participantes?

03 – Quem são os participantes sociais representados nesta charge e quais características são atribuídas ou sugeridas a eles?

04 – Considerando o contexto de cultura desta charge, é possível afirmar que:

- a) Em todas as culturas, é comum os maridos agredirem suas esposas e presenteá-las com kits de primeiros socorros.
- b) Em todas as culturas, comemora-se o Dia Internacional das Mulheres e é comum que os maridos presenteiem suas esposas nesta data.
- c) Apenas no Brasil, comemora-se o Dia Internacional das Mulheres com homenagens e presentes.
- d) Apenas no Brasil, as mulheres sofrem agressões físicas de seus maridos.

05 – Como é construído o “humor” neste texto?

06 – Quais sentimentos a leitura desta charge lhe transmitiu?

Leia com atenção a charge abaixo e responda às questões de 07 a 12.

VOCÊ ESTÁ CERCADO DE
IGNORANTES!
SAIA DESSE LIVRO
COM AS MÃOS PARA CIMA!



Fonte: <https://encrypted-tbn0.gstatic.com/images?q=tbn%3AAANd9GcSMOevdg0dAG6yQ5H1ET7atiK2uHzqg8OtGals8yz47-E2njshX>

7 – Considerando que toda charge tem como objetivo construir uma crítica a partir de um problema da sociedade, qual problema social é abordado neste texto?

8 – Identifique os elementos que estão em destaque (saliência) no texto e descreva os recursos utilizados pelo chargista para destacá-los.

9 – Este texto foi produzido dentro de qual contexto de cultura?

- a) No contexto atual, em que muitos ainda não são alfabetizados e por isso não podem ler livros.
- b) No contexto atual, em que muitos não têm condições financeiras para comprar livros e por isso não leem.
- c) No contexto atual, em que as informações circulam pela internet com facilidade e velocidade, além dos inúmeros aplicativos e aparelhos tecnológicos que contribuem expressivamente para o desinteresse pela leitura, principalmente, de livros.
- d) No contexto atual, em que as informações circulam pela internet com facilidade e velocidade, além dos inúmeros aplicativos e aparelhos tecnológicos que possibilitam a leitura de livros *on-line* ou baixá-los em formato de PDF.

10 – Neste texto, com qual sentido foi utilizada a palavra “ignorantes”?

11 – O que provoca o “humor” nesta charge?

12 – É possível compreender este texto lendo apenas o texto verbal? Justifique.

“Ler é um ato libertador, liberta a mente, liberta a gente!”