

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO
PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

Jailton Ferreira de Oliveira

A Multimodalidade da charge animada e seu uso em sala de aula

Recife
2015

JAILTON FERREIRA DE OLIVEIRA

A Multimodalidade da charge animada e seu uso em sala de aula

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Letras PROFLETRAS, da Universidade Federal de Pernambuco como requisito parcial à obtenção do Grau de Mestre em Linguística, sob orientação da Prof.^a Dra. Angela Paiva Dionisio e coorientação da Prof.^a Dra. Helga Vanessa Assunção de Souza.

Recife
2015

Catálogo na fonte
Bibliotecária Maria Valéria Baltar de Abreu Vasconcelos, CRB4-439

O48m Oliveira, Jailton Ferreira de
 A multimodalidade da charge animada e seu uso em sala de aula /
 Jailton Ferreira de Oliveira. – Recife: O Autor, 2015.
 89 f.: il.

 Orientador: Ângela Paiva Dionísio.
 Coorientador: Helga Vanessa Assunção de Souza.
 Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco.
 Centro de Artes e Comunicação. Letras, 2015.
 Inclui referências e anexos.

 1. Linguística. 2. Contexto (Linguística). 3. Crítica textual. 4.
 Semiótica. 5. Letramento. 6. Ensino. 7. Atividades criativas na sala de
 aula. I. Dionísio, Ângela Paiva (Orientador). II. Souza, Helga Vanessa
 Assunção de (Coorientador). III. Título.

410 CDD (22.ed.)

UFPE (CAC 2015-194)

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO
PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

A Multimodalidade da charge animada e seu uso em sala de aula

Dissertação aprovada:

Recife, 30 de julho de 2015.

Rafaella de Barros Pedrosa – Secretária do Profletras

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Ângela Dionísio - Orientadora

Profa. Dra. Beth Marcuschi

Profa. Dra. Paloma Borba

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Letras PROFLETRAS, da Universidade Federal de Pernambuco como requisito parcial à obtenção do Grau de Mestre em Linguística.

Recife
2015

A Deus.
Aos meus pais, João Severino e Maria dos Prazeres (In Memoriam).
À Sandreia, minha alma gêmea.
À minha amada filha, Lara Victória.
Aos meus amigos, de todas as esferas.

Agradecimentos

- A minha mãe (In memoriam), que sempre foi uma luz na minha vida a iluminar os meus passos.
- Ao meu pai, pelo exemplo de honestidade e trabalho.
- A Sandreia, minha esposa, mulher, companheira e amiga, por ter segurado a barra mais pesada nesse processo de construção acadêmica. Só mesmo um amor de verdade para suportar.
- A minha princesa Lara Victória, razão da minha existência. Te amo, minha filha, nessa e em outra existência. Nossos laços são eternos!
- A minha querida tia Da Paz, por acreditar em mim e por ter dividido comigo o pouco que tinha. Obrigado!
- A minha família, consanguínea, da alma, do espírito e do coração.
- Aos meus professores do ensino básico. Em especial, ao professor Nascimento, que um dia me disse: Sonho não é sonhar o impossível, mas ter a liberdade de sonhar. Essas palavras ecoam até hoje na minha alma.
- A Faculdade de Formação de Professores da Mata Sul – FAMASUL, que me proporcionou o ingresso ao ensino superior.
- Aos meus professores da graduação: Iolita Campos, Wilson Alves, Addemauro Gomes, João Constantino, Edilene, Albertina e todos aqueles que direta ou indiretamente contribuíram para a minha formação.
- A professora Suzana Leite Cortez, exemplo de pessoa e profissional. O meu mais profundo reconhecimento.
- Aos amigos Bruno Monteiro, Vasti, Constantino Júnior, aos professores, funcionários (as) e alunos (as) da Escola Estadual Teotônio Correia da Silva.
- A todos da Escola Municipal Joaquim do Rego Cavalcanti. Aos meus queridos alunos (as), companheiros professores e equipe gestora.
- Aos meus ex-alunos (as) da graduação e pós-graduação pelas fascinantes trocas de experiências, de ensino e aprendizagem.
- As companheiras e companheiros do mestrado, pelos conhecimentos compartilhados, em especial, ao amigo Alexandre Gomes, pelas interações, debates e discussões, no âmbito acadêmico, das mais aprofundadas.

- Aos professores (as) do mestrado profissional em letras da UFPE, Antônio Carlos Xavier, Angela Dionisio, Siane Góes, Glaucia Nascimento e Beth Marcuschi.
- A Cris Damianovic, aquele abraço carinhoso e fraterno.
- A Angela Paiva Dionisio, minha orientadora, responsável por guiar-me nesse processo de construção científica-acadêmica, por me exigir muito e mais um pouco. Você me fez crescer e acreditar que é possível fazer tudo ainda melhor.
- A minha coorientadora, Helga Souza, pelas indicações, leituras e correções atentas. Pela elegância no trato e o carinho no abraço.
- A Paloma Borba, pelas valiosas contribuições.
- Enfim, a todos aqueles que estiveram presentes nesta minha jornada.

RESUMO

As alterações operadas em diversos gêneros possibilitaram novos arranjos textuais que mudaram, conseqüentemente, a maneira com que os interlocutores lidam com esses novos textos. Serve de exemplo o que ocorreu com a incorporação de outros modos semióticos, via instrumentalização pelas técnicas de animação multimídia no gênero charge. Esse novo formato de produzir textos revela uma mudança social significativa que influencia a forma como tais textos são produzidos e recepcionados. Com isso, exige-se um leitor mais perspicaz, capaz de atribuir sentido aos vários modos semióticos que integram o texto. Em decorrência, é necessário pensarmos em um ensino que permita o desenvolvimento de multiletramentos, uma vez que os gêneros estão cada vez mais multimodais. Nessa perspectiva, uma das iniciativas que o professor (a) de língua materna deve desenvolver é a elaboração de propostas escolares que promovam o multiletramento dos alunos (as). Por isso, esta pesquisa tem por finalidade analisar os aspectos semióticos presentes na charge animada e as funções desempenhadas, bem como verificar como se produz a construção ideológica analisando os recursos semióticos responsáveis pelas marcas sinalizadoras de *bullying* nas charges animadas. Toda essa construção teórica se dá em função da construção de uma proposta de atividades escolares para os alunos do 9º Ano do Ensino Fundamental conforme a perspectiva dos *Estudos Retóricos do Gênero (ERG)*, da Multimodalidade e dos Multiletramentos com base nas charges animadas.

Palavras Chave: Gênero Textual. Multimodalidade. Multiletramento.

ABSTRACT

The changes operated in various genres allowed new textual arrangements that have changed hence the way the actors deal with these new texts. Sets an example what happened with the incorporation of other semiotic modes, via exploitation by multimedia animation techniques in charge genre. This new format to produce texts reveals a significant social change that influences how such texts are produced and handled. Thus, it requires a more discerning reader, able to assign meaning to various semiotic modes that make up the text. Therefore it is necessary to think of instruction that will enable the development of multiliteracies, since the genres are increasingly multimodal. From this perspective, one of the initiatives that the teacher (a) mother tongue should develop is the development of school proposals that promotes multiletramento students (as). Therefore, this research aims to analyze the semiotic aspects in the animated cartoon and the duties performed as well as checking how to produce the ideological construction analyzing the semiotic resources responsible for signaling marks of bullying in the animated cartoons. All this theoretical construct is a function of the construction of a proposed school activities for students of the 9th Elementary School of the Year as the prospect of Gender Rhetorical Studies (ERG), the Multimodality and multiliteracies based on animated cartoons.

Keywords: Gender Textual. Multimodality. Multiletramento.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	-	Elementos básicos da composição da imagem.....	25-26
Tabela 2	-	Os sentidos e os efeitos retóricos das cores.....	30-31

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	-	Capa do Charlie Hebdo.....	44
Figura 2	-	Página principal do charge.com.br.....	49
Figura 3	-	Post da página do Charge.com.br no <i>Facebook</i>.....	50
Figura 4	-	Página do Portal UOL sobre a participação de Mauricio Ricardo no BBB 7.....	52
Figura 5	-	Charge animada de Chico Caruso vinculada no “Jornal da Globo”.....	52

LISTA DE CHARGES

Charge1	-	Charge animada Pais e Filhos.....	57-59
Charge 2	-	Charge animada Os Difamados.....	62-66

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	6
2	GÊNERO, TEXTO, MULTIMODALIDADE E MULTILETRAMENTOS.	12
2.1	Gêneros Textuais: Formas Recorrentes e Tipificadas.....	13
2.2	Multimodalidade: Modos Semióticos e Modos Sensoriais.....	21
2.3	Os Modos Sensoriais e os Aspectos Retóricos Audiovisuais.....	23
2.4	Os Aspectos Retóricos Visuais das Cores.....	29
2.5	Ensino: Multiletramentos e Leitura.....	34
3	O TEMA <i>BULLYING</i> NAS CHARGES ANIMADAS.....	40
3.1	A Ideologia e a Construção Retórica do <i>Bullying</i>	41
3.2	Das Charges ao Charge.com.br.....	47
3.3	Charges: Mutabilidade e Suportes.....	53
3.4	Análises: O <i>Bullying</i> nas Charges animadas.....	56
4	PROPOSTA DE ATIVIDADE ESCOLAR.....	69
4.1	Aplicação do Gênero Multimodal Charge Animada em Sala de Aula.....	71
4.2	Anexos da Proposta de Atividades.....	81
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	88
	REFERÊNCIAS.....	90
	ANEXOS.....	94

1 INTRODUÇÃO

Os gêneros configurados em textos são construtos sociais e cognitivos que orientam a nossa forma de ser e de fazer, ou seja, regulam as nossas atividades (MILLER, [1985, 2009] 2012); (BAZERMAN, [2005] 2011, 2006, 2007). Os novos arranjos textuais proporcionados pela revolução tecnológica, principalmente no domínio da internet, operaram mudanças de configuração extremamente significativas nos gêneros. Com isso, mudaram também as formas de nos relacionarmos com esses textos, isto é, a maneira com que nós – os interlocutores – lidamos com essas ações retóricas tipificadas, seja no momento da produção ou no momento da recepção.

A incorporação de outros modos semióticos, instrumentalizada pelas técnicas de animação multimídia, possibilitou mudanças significativas no gênero charge. Assim, a charge deixou de ser apenas ancorada em suportes estáticos, como jornais impressos, e passou, também, a ser ancorada em suportes dinâmicos, como *sites* e emissoras de televisão, ganhando, inclusive, outras designações: charges virtuais, eletrônicas ou, como preferimos, charges animadas. (SOUZA, 2007; SANCHOTENE, 2008; VASCONCELOS, 2014). Nessa confluência de modos, podemos dizer que a imagem e o som desempenham um importante papel no processo de interação na comunicação humana, sobretudo, na pós-modernidade. Somos seres falantes, mas, simultaneamente, somos seres visuais, auditivos, táteis etc., ou seja, multissensoriais. Por isso, os gêneros textuais hipermidiáticos usam as representações verbais, imagéticas e sonoras, pois a humanidade faz uso cada vez mais constante de linguagens que convergem. (Cf. SANTAELLA, 2007). A relevância desta pesquisa se justifica pela percepção de que essa nova forma de produzir textos revela uma mudança social significativa e influencia a forma como tais textos são produzidos e recepcionados.

Devido a essas mudanças no uso das formas interacionais, um ensino centrado no letramento, isto é, apenas no modo verbal, não garante o desenvolvimento, por parte dos alunos, das competências necessárias para o uso efetivo dos textos constituídos, também, por outros modos semióticos. Para tanto, é necessário pensarmos em um ensino que permita o desenvolvimento de multiletramentos. Nessa perspectiva, uma das iniciativas que o professor de língua portuguesa deve desenvolver é a elaboração de propostas escolares que contemplem o trabalho com o audiovisual. Conforme Teixeira e Moura (2012, p. 60)

Elaborar material didático que recorra a vídeos em língua portuguesa é um caminho para a construção e circulação de conhecimento na escola, uma via para que as atuais tecnologias digitais possam adentrar a sala de aula. Desafio que a escola deve assumir se não quiser perder o clique da história.

Para isso, o professor necessita dispor de bases teóricas sólidas e atualizadas que o auxiliem na preparação de atividades em sala de aula que visem promover um ensino na perspectiva dos multiletramentos. Este trabalho se constitui por sua natureza interpretativa e interventiva, no momento em que apresenta uma proposta de atividades escolares. Vale ressaltar que é nossa preocupação oportunizarmos aos alunos (as) um ensino que vise ao multiletramento, bem como, torná-los aptos a participar dos mais diversos eventos interacionais demandados atualmente, além de darmos enfrentamento didático/pedagógico a um problema tão comum nas escolas, isto é, o *bullying* e o *cyberbullying*. Para tanto, é preciso criar situações de reflexão sobre o assunto e o audiovisual é uma alternativa que pode ser explorada de forma a auxiliar nessa tarefa.

Em relação ao fenômeno *bullying*, segundo publicação da Unesco (2013, p. 13)

O *bullying* em instituições de ensino é um assunto sério, que traz efeitos adversos para a saúde e o bem-estar de alunos e torna os ambientes educacionais inseguros. A intenção do *bullying* é provocar dor ou medo; é sistemático e repetido ao longo do tempo, e envolve um desequilíbrio de poder.

O *bullying* não é algo novo, mas a presença desse fenômeno nas escolas tem despertado, nos últimos anos, uma preocupação na comunidade escolar pelos danos psicológicos e físicos causados às vítimas. A escola é um espaço propício para a incidência do *bullying*, por reunir um público composto de crianças, adolescentes e jovens que são sujeitos principais desse fenômeno. Pesquisas na área defendem a necessidade de uma educação que promova a consciência e o respeito às diferenças étnicas, físicas, sociais, sexuais, religiosas etc. (FANTE, 2012; SILVA, 2010a, 2010b). Para Fante (2012, p. 61)

A presença do fenômeno constitui realidade inegável em nossas escolas, independentemente do turno escolar, das áreas de localização, do tamanho das escolas ou das cidades, de serem séries iniciais ou finais, de ser a escola pública ou privada. Isso significa que o *bullying* acontece em 100% das nossas escolas.

Compreendemos que muitas das manifestações de *bullying* são realizadas através da linguagem. Obviamente, consideramos que a linguagem tem um forte expoente ideológico que determina a sua forma e a sua substância, portanto, em nossa concepção, linguagem e ideologia se entrelaçam.

Como pressupostos teóricos fundamentais desta pesquisa, assumimos os seguintes conceitos:

- 1- Os gêneros textuais são as formas assumidas pelos textos, são fenômenos retóricos, socialmente recorrentes, mutáveis e de caráter cognitivo, portanto são verdadeiros construtos psicossociais que regularizam as nossas ações e interações sociais (MILLER, [1985, 2009] 2012; BAZERMAN, [2005] 2011, 2006, 2007; MARCUSCHI, 2007);
- 2- A multimodalidade é uma característica presente em todos os gêneros, por isso não apenas o modo verbal, mas todos os outros modos semióticos que constituem um texto produzem sentidos (MARCUSCHI, 2008; DIONISIO, [1995] 2011; DIONISIO E VASCONCELOS, 2013; KRESS E VAN LEEUWEN, 2001, 2006);
- 3- A linguagem é eminentemente ideológica, pois enquanto signo representa e remete a algo que não é a si mesmo, ou seja, tudo que é signo é ideológico, sem signo não há ideologia (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV [1929] 2009);
- 4- O multiletramento corresponde à multiplicidade cultural e à multiplicidade semiótica, ou seja, às heterogeneidades das produções em circulação social, arranjos híbridos de distintos letramentos e de áreas diversas; que requerem competências e habilidades em saber atribuir sentido a múltiplas fontes de linguagens (COPE & KALANTZIS, 2000; JEWITT E KRESS, 2003; ROJO, 2004, 2012; DIONISIO, [2005] 2011, 2014).

A confluência de teorias inter-relacionadas se explica pela complexidade dos gêneros textuais audiovisuais e a necessária interdisciplinaridade que uma abordagem com fins didáticos exige. Sabemos que não podemos analisar todos os aspectos relativos a essa pesquisa de forma isolada, pois a charge congrega em sua constituição modos semióticos que produzem sentidos simultaneamente. Por isso, compreender os modos

semióticos de forma integralizada é fundamental para a apreensão de todo o significado da mensagem. Uma outra questão é que, ao defendermos a natureza ideológica e multissemiótica dos gêneros produzidos socialmente, também estamos justificando nossa opção pelo gênero charge animada como foco desta pesquisa.

Sendo assim, para o presente trabalho, definimos os seguintes objetivos:

Objetivo geral:

Analisar os aspectos retóricos presentes na charge animada e as funções desempenhadas pelos diversos modos semióticos que a constituem, bem como, verificar como se produz a construção ideológica da temática *bullying* no referido gênero.

Objetivos Específicos:

- a) Analisar os recursos semióticos responsáveis pelas marcas sinalizadoras de *bullying* nas charges animadas;
- b) Elaborar uma proposta de atividades escolares com base nas charges animadas para os alunos do 9º Ano do Ensino Fundamental conforme a perspectiva dos *Estudos Retóricos do Gênero (ERG)*, da Multimodalidade e dos Multiletramentos.

O nosso *corpus* é constituído de três charges animadas¹ encontradas no *site* <http://charges.uol.com.br>, todas de autoria de Maurício Ricardo. São elas: (a) Pais e filhos e (b) Os Difamados. Essas animações foram por nós selecionadas através de pesquisa de busca na seção arquivos do próprio *site*². Levamos em consideração o fato de tratarem como tema central o *bullying* e por considerarmos ser, tanto o gênero quanto o tema, algo atual e relevante para o contexto escolar.

¹ Eventualmente, usamos outros gêneros ou até charges tradicionais para observarmos características semelhantes e/ou destoantes etc., todavia sem atender necessariamente o critério temático usado nas charges animadas.

² Há outras charges que se passam no ambiente escolar ou cujas personagens são adolescentes em que a temática do *bullying* aparece, não como foco, mas integrando o assunto. Todavia, para esta pesquisa optamos por selecionar as três indicadas, observando todos os quadros que as compõem.

No *site* são disponibilizadas duas formas de exibição das charges: com ou sem legendas. Optamos por trabalhar com as charges animadas legendadas; essa escolha visa facilitar a compreensão das charges pelo leitor, uma vez que, nesse trabalho, elas serão apresentadas de forma estática. Sabemos que muito do sentido produzido pelos modos semióticos usados na constituição das charges animadas, por não estarem no seu meio físico, será perdido em uma transposição do suporte dinâmico para um suporte estático que ancora este trabalho, por essa razão, um DVD será encartado a esta dissertação para que o leitor tenha, se desejar, a possibilidade de examinar o exemplo em seu formato digital - audiovisual. Outro procedimento por nós adotado foi o de posicionar os quadros capturados em forma de molduras. Tivemos o cuidado em dispor as imagens de forma a não confundir as atribuições de vozes, ou seja, as falas das personagens. No que concerne à leitura das legendas na charge, segue o critério de orientação convencional dos textos escritos, de cima para baixo e da esquerda para a direita.

A elaboração das propostas de atividades escolares com as charges animadas para os alunos do 9º Ano se justifica por tratar-se do último ano do Ensino Fundamental, etapa de ensino em que se aprofundam as questões trabalhadas nos anos anteriores e encerra um ciclo de ensino e aprendizagem. Tomando como referência os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCNs, 2007)³, vemos que esses alunos já devem apresentar algumas habilidades e competências desenvolvidas na utilização das diversas linguagens, de diferentes fontes de informação, de recursos tecnológicos e dos mais variados gêneros textuais, inclusive, com a observação de estratégias argumentativas e de efeitos de sentidos produzidos pela utilização de elementos verbais e não-verbais. Nos livros didáticos de língua portuguesa aprovados no *Programa Nacional do Livro Didático* (PNLD, 2014),⁴ observamos que as coleções do 6º ao 9º Ano apresentam vários gêneros constituídos por diferentes modos semióticos, como: histórias em quadrinhos, tirinhas, infográficos, charges estáticas, entre outros. Contudo, as propostas de atividades que iremos sugerir trabalharão com modos semióticos que não são contemplados nos livros didáticos; a exemplo da imagem em movimento, dos sons etc. Por isso, as atividades escolares que iremos desenvolver devem levar em consideração todos os modos de representação que constituem as charges animadas no estabelecimento do tema *bullying*

³ Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa/Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: 1997.

⁴ Guia de livros didáticos: PNLD 2014: Língua Portuguesa. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2013.

e dos argumentos oferecidos para sustentá-lo. Assim, os alunos devem ser levados a refletir sobre as funções retóricas de cada modo semiótico na composição textual.

Na busca de tratarmos de forma mais consistente, as categorias que adotamos neste trabalho, organizamos esta dissertação da seguinte maneira:

- Gênero, Texto, Multimodalidade e Multiletramentos, no qual discutimos as concepções de gênero, de texto, de multimodalidade e de multiletramentos.
- O Tema *Bullying* nas Charges Animadas, no qual investigamos o fenômeno *bullying*, discutimos os aspectos ideológicos subjacentes às representações simbólicas, bem como, analisamos o gênero charge animada e as questões da mutabilidade ou, em outro termo, transmutabilidade advindas das possibilidades abertas por novos suportes multimidiáticos.
- Proposta de Atividade Escolar, nesse capítulo apresentamos as propostas de atividades escolares com as charges animadas, bem como, transversalmente, trabalhando a temática *bullying* e, sua forma virtual, *ciberbullying* através das próprias charges, além de outros gêneros.

Esperamos que essa pesquisa possa contribuir, de alguma forma, para uma melhor inserção pedagógica de gêneros textuais audiovisuais em sala de aula, a exemplo da charge animada, como uma maneira de promover a análise crítica reflexiva dos educandos, levando-os a considerar os aspectos retóricos multimodais na busca do desenvolvimento de habilidades e competências na perspectiva dos multiletramentos.

2 GÊNERO, TEXTO, MULTIMODALIDADE E MULTILETRAMENTOS

As categorias principais que norteiam este trabalho seguem as abordagens realizadas pelo que se convencionou chamar de *Estudos Retóricos do Gênero (ERG)*⁵. Essa abordagem congrega pesquisas desenvolvidas nos Estados Unidos e no Canadá por um grupo de estudiosos que se dedica às pesquisas de gênero. Tais como: Carolyn R. Miller ([1984, 2009] 2012) e Charles Bazerman ([2005] 2011, 2006, 2007). Compreendemos que a noção de gêneros articula os aspectos de ordem social, interacional, situacional, cultural e cognitiva, de maneira que todos esses aspectos estão envolvidos e inter-relacionados; se constituindo como princípios fundamentais para a produção e recepção de textos.

Imbricadas no processo de produção textual, encontram-se as inovações tecnológicas possibilitadas pelos novos meios de interação, que favoreceram novas maneiras de comunicação e de composição textual. Com isso, surgiram novos gêneros que evidenciaram, ainda mais, a confluência de modos semióticos distintos em suas composições. Em um texto, é necessário considerar mais do que apenas palavras, é importante considerar as formas, as cores, os sons, os movimentos, os planos imediatos, os planos subsequentes, o posto e o pressuposto. Assim, um conjunto maior de habilidades e competências são requeridas, ou seja, exigem multiletramentos. De acordo com van Leeuwen (2004 apud CAVALCANTI, 2008, p. 58) a

Multimodalidade se refere a processos e artefatos comunicativos que combinam vários sistemas de signos (modos) e cuja produção e recepção convocam os comunicadores a inter-relacionar semanticamente e formalmente todo o repertório de signos presentes.

A escola tem a missão de promover o multiletramento dos seus alunos (as), ampliando o leque de contato de gêneros multimidiáticos, pois, no espaço escolar, ainda há uma supremacia dos textos em suportes estáticos. Por isso, oportunizar o contato com os gêneros que usam modos semióticos, de áudio, vídeo, cor, textura, formas, movimento, etc. é fundamental para podermos responder, adequadamente, às complexas demandas

⁵ A partir de agora, para referir a este aporte teórico designaremos apenas com sua abreviação *ERG*.

socioculturais contemporâneas, que exigem um “saber usar” socialmente, ou seja, multiletramento.

Neste capítulo, iremos discorrer sobre os *ERG* para esclarecer as definições a respeito de gênero textual que adotamos. Trataremos da multimodalidade e dos modos semióticos que se associam para a produção de sentido e, em decorrência, refletiremos sobre as implicações para um ensino que contribua na formação de alunos multiletrados.

2.1 Gêneros textuais: formas recorrentes e tipificadas

Entendemos, segundo Miller ([1984, 2009] 2012), que os gêneros textuais são ações retóricas tipificadas que se apresentam como construtos sociais regulares relativamente estáveis. Por serem bastante maleáveis, eles se ajustam às representações simbólicas que os compõem considerando os propósitos comunicativos. Dessa maneira, os gêneros influenciam decisivamente a forma como produzimos e/ou recebemos esses textos. Assim, reconhecemos e nos posicionamos diante de diferentes gêneros relacionados às nossas práticas diárias, bem como, profissionais. Por exemplo, quando recebemos a nossa fatura de cartão de crédito, a conta de energia elétrica, o IPVA⁶ ou o IPTU⁷ agimos no sentido de efetuar o pagamento, inclusive, com prejuízos caso não se efetue na data prevista. Portanto, estamos realizando ações através da linguagem que apresentam uma certa periodicidade e que regulam a nossa vida social.

No entanto, essas ações retóricas não são estáticas. Com o passar do tempo, certos gêneros evoluem, outras vezes, surgem novos gêneros. Isso acontece como resposta às novas demandas de interação social, muitas delas provenientes dos avanços tecnológicos que desenvolvem novas ferramentas e soluções comunicacionais. Bazerman (2006) compreende os gêneros como uma categoria psico-sócio-histórica sempre em mudança, assumindo a importância do papel dos indivíduos no uso e na construção de sentidos. Por emergirem das relações sociais, desenvolver uma classificação de gênero fundamentada na situação recorrente ou, mais especificamente,

⁶ Imposto sobre propriedade de veículos automotores.

⁷ Imposto Territorial Predial Urbano.

na exigência entendida como motivo social, significa baseá-la nas ações retóricas conjuntas típicas disponíveis num dado momento da história e da cultura (MILLER, [1984, 2009] 2012, p. 33). Assim sendo, os gêneros assumem um papel essencial na intercessão entre as atividades retóricas (uso das representações simbólicas semiotizadas) e as situações recorrentes (construtos sociais).

Miller ([1984, 2009], 2012) entende gênero como ação recursiva e significativa. Como padrões recorrentes, os gêneros ajudam a constituir a substância da nossa vida e cultura. Nessa visão, a compreensão de gêneros ajuda no modo como enfrentamos, interpretamos, reagimos, bem como, criamos certos textos. Os gêneros, como modelos hierárquicos de comunicação, podem ajudar a esclarecer a natureza e a estrutura de determinada ação retórica. Parafraseando Miller, Silva (2011, p. 10) afirma que

[...] a ação humana é guiada pelo significado e, para chegar a possíveis interpretações, utilizamos nossos conhecimentos pré-construídos acerca de uma dada situação e os relacionamos às novas experiências, por analogia, por comparação, criando tipos de situações recorrentes.

É importante considerar que as formas retóricas que estabelecem gêneros são respostas estilísticas e substantivas às exigências situacionais reconhecidas. Isso significa que dentro de uma instância discursiva produzimos certos textos respeitando os padrões regulares aceitáveis e instituídos sobre determinado conteúdo para alcançarmos determinado efeito de sentido, isso estabelece uma conformidade maleável em sua organização estrutural, ou seja, na sua forma. Mas, sobretudo, segundo Bazerman (2006, p. 23)

Gêneros não são apenas formas. Gêneros são formas de vida, modos de ser. São frames para a ação social. São os ambientes para a aprendizagem. São os lugares onde o sentido é construído. Os gêneros moldam os pensamentos que formamos e as comunicações através das quais interagimos.

Ainda, para Bazerman ([2005] 2011, p.32), os gêneros são “*fenômenos de reconhecimento psicossocial* que são parte de processos de atividade socialmente organizadas”. Esta afirmação articula as relações entre abordagens sociorretóricas e as implicações para o desenvolvimento sociocognitivo; e refletem a nossa maneira de ser e

de fazer. Uma noção de gênero baseada na prática retórica, em ações situadas e firmadas em princípios pragmáticos, serve como um indicador de padrões culturais e orientam os interlocutores como devem agir nos eventos comunicativos (considerando tanto o momento da produção quanto da recepção). Observar os aspectos fundamentais da interação em sociedade pode esclarecer muito sobre como e por que usamos tais gêneros e não outros, e ainda, quem e em quais circunstâncias tem autoridade para produzir determinado texto. Sendo assim, para os *ERG* a definição de gênero não deve ser baseada na substância, ou apenas na forma, mas na ação; ou seja, os aspectos sociais e retóricos são mais importantes para a caracterização de um gênero. (cf. MILLER, ([1984, 2009] 2012). Da mesma maneira, Marcuschi (2008, p.164) considera que

[...] a questão central não é o problema da nomeação dos gêneros, mas a de sua identificação, pois é comum burlarmos o cânone de um gênero fazendo uma mescla de formas e funções. No geral, os gêneros estão bem fixados e não oferecem problemas para sua identificação.

Para conferirmos a ocorrência de um gênero assumindo a forma de outro, vejamos a imagem a seguir:

Exemplo 1- Jornal do Casório



Fonte: Blog das Noivas. Disponível em: <<http://blogmail.com.br/fotos/2013/01/Convites-de-casamento-8.jpg>>. Acesso em: 10 fev. 2015.

Observado apenas a estrutura do gênero, diríamos se tratar de uma capa de jornal, pela sua configuração tipificada. No entanto, quando analisamos mais atentamente, percebemos que na verdade é um convite de casamento. E não sentimos dificuldades em reconhecer essa função do referido texto, pois logo conseguimos entender a situação em que emerge essa forma de composição textual, além do próprio gênero ser bastante flexível. Percebe-se uma criatividade estabelecida pelas caricaturas do casal, com a noiva amarrada ou laçada ao noivo, isso produz significados contextuais bastante expressivos. Exemplos como esse, de um gênero assumindo a forma de outro, são encontrados em profusão nas mais variadas instâncias discursivas. Importante observarmos que essa característica de identificação dos gêneros se dá por serem dependentes das situações, ou seja, por serem configurações recursivas e situadas. De acordo com Miller ([1984, 2009] 2012 p. 29), “O que é particularmente importante nas situações retóricas para uma teoria de gêneros é que elas são recorrentes”. Para a autora (MILLER, [1984, 2009] 2012 p. 29):

[...] as situações são construtos sociais que resultam, não de “percepção”, mas de “definição”. Uma vez que a ação humana é baseada em (e guiada por) sentido e não em causas materiais, no centro da ação encontra-se um processo de interpretação. Antes de podermos agir, precisamos interpretar o ambiente material indeterminado; definimos, ou “determinamos”, uma situação.

O conceito de situação relacionada a fatos sociais é defendido por Bazerman ([2005] 2011 p.23) quando afirma que os “Fatos sociais são as coisas que as pessoas acreditam que sejam verdadeiras e, assim, afetam o modo como elas definem uma situação”. Essa definição considera os gêneros textuais como acontecimentos vinculados às relações cotidianas, às maneiras de agir e de interagir produzindo significados. Ainda, segundo o autor “[...] os fatos sociais estão relacionados com temas que são fundamentalmente matéria de compreensão social”. (BAZERMAN, [2005] 2011 p.24).

Não poderíamos deixar de ressaltar que, para os *ERG*, as tipificações têm um papel central e são compreendidas como o reconhecimento de similaridades socialmente definidas e compartilhadas. As tipificações fazem parte de nosso conhecimento habitual, configurando-se como categorizações rotinizadas e socialmente disponíveis de estratégias e formas para o reconhecimento, bem como, para a ação dentro de situações em que os interlocutores estão familiarizados. Compreendidas assim, as tipificações são essenciais para uma concepção de gêneros como ação social. E, pode nos oferecer os meios

simbólicos para a produção de sentidos, pois ajuda a estabelecer o palco e o enquadre para uma possível ação. Observamos que a preocupação do referido autor (BAZERMAN, [2005] 2011, p.19) é: “como as pessoas criam novas realidades de significação, relações e conhecimento, fazendo texto”. Nesse sentido, os textos realizam ações, produzem fatos sociais e encontram-se encaixados em atividades recorrentes, funcionando dentro de sistemas e circunstâncias de produção que satisfazem as necessidades da situação em que emergem, sempre relacionadas às expectativas de significação dos interlocutores. Assim, os textos são motivados, no sentido de serem atos de nossa vontade, de serem produzidos intencionalmente. (MILLER, ([1984, 2009] 2012; BAZERMAN, [2005] 2011).

Conforme os *ERG*, o gênero é um fenômeno intertextual que emerge historicamente. Os textos como ação socialmente integrada, modos de ser e de fazer, são permeados por outros textos, a essa característica chamamos de intertextualidade. Ressaltamos, como nos informa Bazerman ([2004] 2007, p. 94), que o conceito de intertextualidade foi cunhado por Kristeva (1980) e indica que qualquer texto é um mosaico textual, o que se contrapõe à ideia de originalidade radical; serve também para situar a experiência cultural comum no compartilhamento dos textos. Para Bazerman (2006, p. 103) a intertextualidade “não é apenas uma questão ligada a que outros textos você se refere, e sim como você os usa, para que você os usa e, por fim, como você se posiciona enquanto escritor diante deles para elaborar seus próprios argumentos”. Na busca de estabelecer uma confluência teórica ou ponto de contato entre outras abordagens no tocante à intertextualidade, observamos que para Fairclough (2001, p. 114) a intertextualidade é uma “propriedade que têm os textos de ser cheios de fragmentos de outros textos, que podem ser delimitados explicitamente ou mesclados e que o texto pode assimilar, contradizer, ecoar ironicamente, e assim por diante”. Esse caráter dialógico do texto se revela intrínseco a seu próprio caráter social, porque em termos de produção de sentidos nunca agimos sozinhos e sem motivações que possam justificar as nossas ações retóricas.

A intertextualidade é uma característica fundamental na noção de gêneros textuais que, além de merecer uma atenção especial, nos auxilia na elaboração e na recepção dos mais variados textos. A esse respeito, Bazerman ([2004] 2007, p. 106) ressalta que:

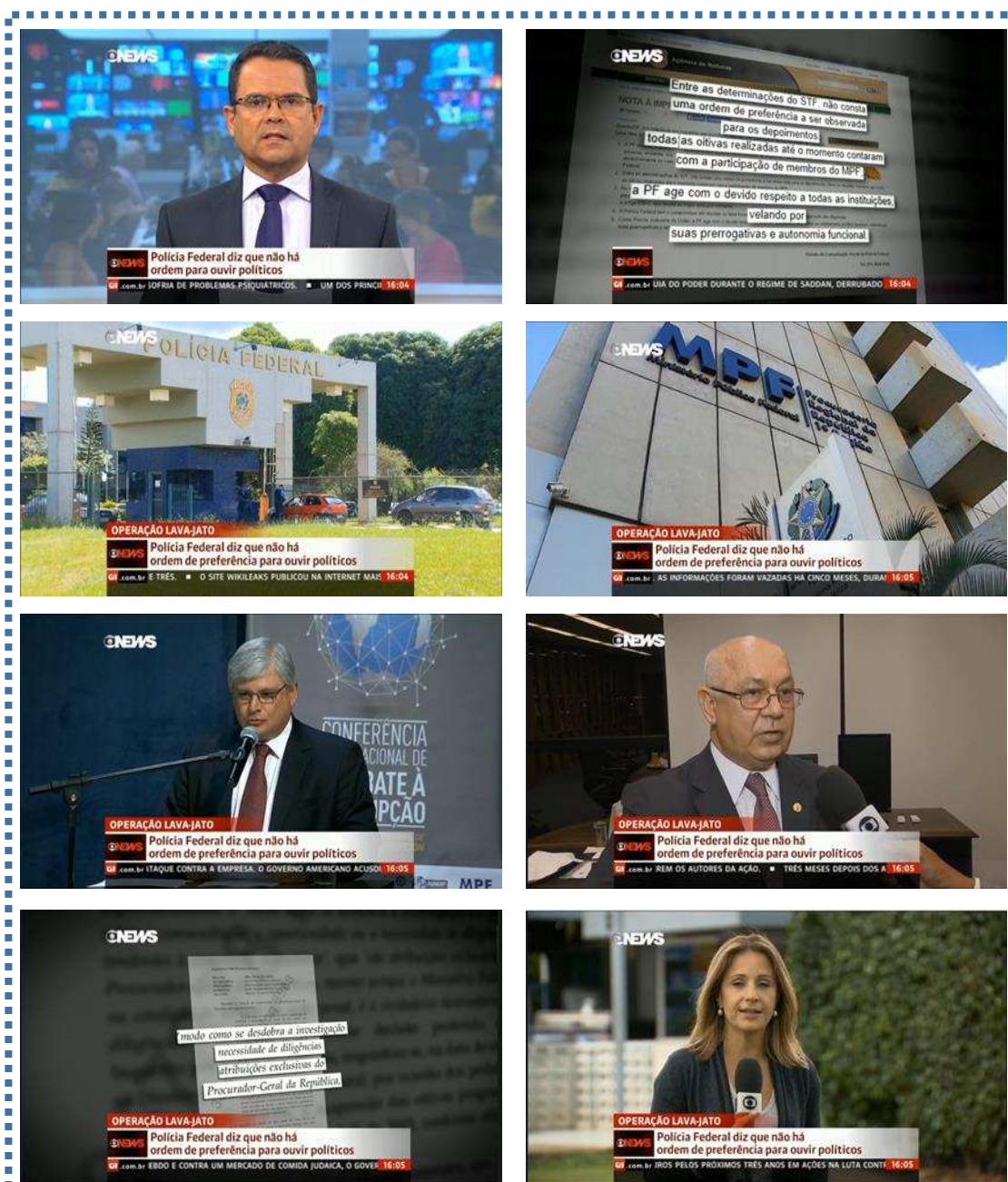
[...] uma visão altamente desenvolvida do panorama intertextual auxilia o leitor a interpretar, avaliar e utilizar mais efetivamente o texto. Em resumo, a consciência intertextual amplia a agência dos indivíduos ao implantar atividades de letramento em um contexto mais rico, ampliando também a sua habilidade de se movimentar dentro desse contexto e auxiliando-os a organizar partes do contexto para seus propósitos.

Encontramos exemplos de intertextualidade em textos pertencentes às instâncias discursivas mais diversas, sejam elas de caráter político, acadêmico, religioso, comercial, escolar, jornalístico, jurídico etc. Desde as mais habituais formas de atuação retórica, como uma conversa informal face a face, às mais segmentadas dos domínios mais estáveis – que exigem uma maior formalidade – como um depoimento à justiça. No domínio jornalístico, por exemplo, percebemos que, quando lemos uma notícia, um artigo de opinião em um jornal impresso ou assistimos a um telejornal, localizamos várias marcas, sejam explícitas ou sejam implícitas, que remetem a outros textos; e que são indispensáveis à informação. No gênero notícia, por exemplo, encontramos a articulação de discursos atribuídos a outras pessoas envolvidas direta ou indiretamente no fato noticioso, opiniões de autoridades, de especialistas sobre o assunto, de agentes públicos federais, estaduais e municipais, de políticos, de magistrados, etc.

Estes aspectos podem ser constatados em trechos de uma notícia vinculada no canal Globo News⁸, em uma das edições do dia 17 de abril de 2015, sobre a nota à Imprensa intitulada “*Inquéritos da Lava Jato no STF*”, publicada no *site* da Polícia Federal (PF). Optamos por colocar trechos das imagens sem a transcrição do oral, apenas para demonstrar as observações que desejamos destacar.

⁸ Disponível em: <<http://g1.globo.com/globo-news/jornal-globo-news/videos/t/todos-os-videos/v/pf-nega-que-ha-ordem-de-preferencia-para-depoimentos-de-politicos/4117802/>>. Acesso em: 17 abr. 2015.

Exemplo 2 – Trecho de notícia do Globo News



Fonte: Globonews. Disponível em <<http://g1.globo.com/globo-news/jornal-globo-news/videos/t/todos-os-videos/v/pf-nega-que-ha-ordem-de-preferencia-para-depoimentos-de-politicos/4117802/>>. Acesso em: 17 abr. 2015.

Após o âncora do telejornal, Sidney Resende, comentar sobre a nota publicada pela PF, surge apenas a voz da repórter Gioconda Brasil – como numa tomada de discurso – enquanto na tela da tevê aparece a imagem da nota no próprio *site* da PF com destaques para alguns trechos. Quando a repórter trata da divergência da Polícia Federal e do Ministério Público Federal (MPF), aparecem as imagens das sedes dos dois órgãos,

respectivamente. E ainda, na medida em que cita o posicionamento de autoridades como Rodrigo Janot – Procurador-geral da República – e Teori Zavascki⁹ – Ministro do Supremo Tribunal Federal (STF) – simultaneamente suas imagens vão sendo exibidas. Logo em seguida, é mostrada a imagem (documento) também com destaques para alguns trechos da decisão de suspender todos os depoimentos para reanálise do andamento do inquérito, tomada pelo Ministro Teori Zavascki. Quando, finalmente, é exibida a imagem da repórter que, ainda, expõe a apreciação do Ministro da Justiça José Eduardo Cardozo e, em seguida, finaliza a notícia. Percebemos que, em praticamente todo momento da vinculação, a legenda “Operação Lava Jato: Polícia Federal diz que não há ordem de preferência para ouvir políticos” permanece como sinalizadora do tema da notícia. Todos esses recursos são reconhecidamente típicos da linguagem telejornalística, recorrentes, principalmente nos telejornais exibidos na TV a cabo. Assim, percebemos que o gênero mencionado faz uso de uma profusão de recursos intertextuais que motivam a sua constituição, ao mesmo tempo em que provoca um fato social, atende às necessidades da situação e cria novas realidades de significação. Vale ressaltar que, no jornalismo, o uso desses recursos tem como intuito atribuir credibilidade e imparcialidade às informações apresentadas, uma vez que apresenta diferentes discursos de pessoas envolvidas de diferentes formas com o fato noticiado.

Em suma, os gêneros regularizam atividades e práticas. Podemos dizer que os gêneros textuais, como práticas comunicativas recorrentes, são verdadeiras ações retóricas que ocorrem regularmente nas mais diversas situações do nosso dia a dia. Isso significa dizer que todas as nossas ações e interações são realizadas através dos textos configurados em gêneros. Os gêneros são, portanto, formas de ação social, de atuações retóricas que decorrem de um trabalho coletivo, assim estabilizam as atividades comunicativas encontradas em várias situações cotidianas. Podemos afirmar que é por estarmos expostos a determinados gêneros textuais, em ambientes que nos circundam, que nos apropriamos deles e aprendemos a agir em situações semelhantes em que essas ações retóricas aparecem. Portanto, os gêneros textuais são as formas reconhecíveis socialmente, ou seja, as tipificações que facilitam as nossas ações de determinados atos de fala subjacentes às situações. Salientamos, ainda, que os gêneros são baseados e

⁹ Relator da operação Lava a Jato no STF.

permeados por outros textos que ampliam a agência dos indivíduos e suas habilidades textuais. Os gêneros textuais são as formas assumidas pelos textos para dizer e fazer algo.

E para realizarmos essas ações retóricas, empregamos mais de um modo semiótico na composição de um texto e, conseqüentemente, mais de um modo sensorial é utilizado para a produção de sentido. Por isso, além da noção de gênero textual, outro assunto que abordamos neste trabalho é o de multimodalidade, o qual trataremos a seguir. Buscamos compreender sobre os modos semióticos constitutivos dos gêneros, bem como, a respeito dos aspectos retóricos audiovisuais.

2.2 Multimodalidade: modos semióticos e modos sensoriais

Algumas perspectivas dos estudos do *ERG* e da Multimodalidade parecem dialogar entre si. Dell'isola (s/d, p. 1696) identifica esta correlação, como podemos identificar na citação referente:

Para Kress (1989) para quem os gêneros são tipos de texto que codificam os traços característicos e as estruturas dos eventos sociais, bem como os propósitos dos participantes discursivos envolvidos naqueles eventos. Assim, os gêneros textuais (orais ou escritos) constituem um “inventário” dos eventos sociais de determinada instituição, ao expressarem aspectos convencionais daquelas práticas sociais, com diferentes graus de ritualização. Esse ponto se aproxima de teorias que assumem o gênero como uma prática social (Miller, 1984; Fairclough, 1989, 1995 e Bazerman, 1994, 2005) e que, portanto, ocupam-se de questões relativas às condições de produção e de recepção, aos sistemas de significação, aos suportes e à circulação dos gêneros.

Os estudos em multimodalidade visam investigar os principais modos de representação em função dos quais um determinado texto é produzido e realizado, bem como, compreender o potencial de origem histórica e cultural utilizado para produzir o significado de qualquer modo semiótico. Há, por parte dos pesquisadores em multimodalidade, uma preocupação em abordar as particularidades de cada um dos modos, as regularidades de suas combinações e seus valores em contextos sociais específicos. O que, relativamente, coaduna com os *ERG*.

Ao discorrer sobre as confluências dos modos semióticos no universo digital, Santaella (2007, p. 24-25) ressalta que:

Texto, imagem e som já não são o que costumavam ser. Deslizam uns para os outros, sobrepõem-se, complementam-se, confraternizam-se, unem-se, separam-se e entrecruzam-se. Tornaram-se leves, perambulantes. Perderam a estabilidade que a força de gravidade dos suportes fixos lhes emprestavam. Viraram aparições, presenças fugidias, que emergem e desaparecem ao toque delicado da pontinha do dedo em minúsculas teclas. Voam pelos ares a velocidade da luz. São tão voláteis que um dos grandes problemas atuais encontra-se nas novas estratégias de documentação que devem ser encontradas quando os meios de estocagem tornam-se obsoletos em intervalos cada vez mais curtos.

Estas constatações abrem novas perspectivas em relação aos papéis desempenhados pelos modos semióticos na constituição dos gêneros textuais. Os modos de representação simbólica são entendidos como intercambiáveis, associáveis e complementáveis, assim deixa de existir a predominância única e, considerada, autossuficiente da escrita. Para Dionisio e Vasconcelos (2013, p.19):

A sociedade na qual estamos inseridos se constitui como um grande ambiente multimodal, no qual palavras, imagens, sons, cores, músicas, aromas, movimentos variados, texturas, formas diversas se combinam e estruturam um grande mosaico multissemiótico.

A multimodalidade envolve palavras, imagens, cores, formatos, marcas/traços tipográficos, disposição da grafia, gestos, padrões de entonação, olhares etc. Todos esses modos de construir um texto trazem contribuições substanciais nas formas como as pessoas elaboram sentidos. Daí decorre o pressuposto fundamental de que a multimodalidade se constitui como um traço característico de todos os gêneros textuais, pois nenhum texto apresenta-se de forma monomodal. (KRESS E LEEUWEN 2001; DIONISIO, [2005] 2011; DIONISIO e VASCONCELOS, 2013). No caso das charges, por exemplo, – tanto nas impressas quanto nas animadas – o chargista em seu processo de criação se vale da junção de vários modos semióticos. Há, na verdade, uma relação íntima dos diversos modos que permitem, assim, o acesso aos significados no processo contínuo de produção de sentido. Como observa Souza (2007, p. 41), tratando da charge animada “A perda de um de seus modos (áudio, movimento etc.) afeta diretamente na

compreensão de sua crítica, em seu efeito de humor”. Ainda, segundo a mesma autora (SOUZA, 2007 p. 49):

Vale lembrar que, além dos recursos de áudio, as movimentações dão vida às personagens. Elas esboçam, através de suas expressões faciais, indignação, ironia, raiva, paixão, sarcasmo; enfim, suas expressões e seus gestos são fatores imprescindíveis para a construção humorística das charges.

As charges guardam marcas composicionais características comuns aos textos visuais desenhados, apresentando elementos gráficos como: ponto, linha, traçado etc. De acordo com Pagliosa (2005, p.119) “são esses elementos mínimos combinados entre si, trabalhados pela mão do desenhista, que formam a imagem do texto chárgico”¹⁰. Por tudo isso, devemos considerar as relações existentes com a utilização dos diferentes modos semióticos na busca de compreendermos de que forma essas semioses atingem os nossos sentidos.

As coisas do mundo se apresentam através de formas, sons, aromas, gostos, sensações, texturas etc. e para termos contato com esse universo, precisamos dos modos sensoriais que nos servem de portas de acesso ou intermediação entre o mundo e a nossa cognição. Os modos semióticos que constituem a charge animada, ou seja, os elementos e arranjos audiovisuais, operam acoplados num trabalho persuasivo complexo, pois atingem, simultaneamente, pelo menos dois sentidos distintos: a visão e a audição. É sobre essa relação entre os modos sensoriais e os aspectos retóricos subjacentes ao gênero charge que iremos discorrer, no próximo tópico, para compreendermos quais funções desempenham para a produção de sentido.

2.3 Os modos sensoriais e os aspectos retóricos audiovisuais

Todas as relações humanas são mediadas pelos órgãos dos sentidos. São eles que nos interconectam com o universo exterior servindo de uma espécie de *Input* ou porta de

¹⁰ O gênero charge e a multimodalidade são objetos de preocupação de vários pesquisadores no Brasil, sendo tratados em diversos trabalhos que enfocam a multimodalidade e/ou as charges (estáticas ou dinâmicas) com os mais distintos propósitos. Podemos citar: Pagliosa 2005; Souza, 2007; Cavalcanti, 2008; Vasconcelos, 2009; que fazem estudos aplicados à charge; além de trabalhos que versam sobre multimodalidade aplicada a outros gêneros, a saber: Dionisio ([2005]); Mozdzenski, 2008, 2012; Mendonça, 2010; Silva, 2011; Carvalho, 2012; entre outros.

acesso, em via dupla, do mundo para nós e de nós para o mundo. São os olhares, os cheiros, os toques, os gostos e os sons, as formas responsáveis pelas quais percebemos e sentimos as coisas do próprio mundo que nos cerca. É através dessas formas que interagimos uns com os outros, que produzimos e acumulamos conhecimentos. Neste tópico, pretendemos realizar uma reflexão a respeito das relações intrínsecas existentes entre os modos sensoriais e os recursos semióticos. É, justamente, por manter uma relação tão intrínseca que passam despercebidas nuances que podem dizer muito a respeito dessa relação.

Discutimos anteriormente¹¹ que a multimodalidade envolve a escrita, a fala, a imagem, bem como, outros recursos semióticos. (KRESS E LEEUWEN 2001; DIONISIO, [2005] 2011). Cada modo de representação simbólica é produzido e atinge pelo menos um dos órgãos dos sentidos, isto é, o tato, a visão, a audição, o olfato e o paladar. Dos modos sensoriais elencados, diríamos que apenas os últimos dois não participam de forma mais direta da constituição do texto audiovisual. Mas, os outros reconhecidamente intervêm, diretamente, na produção e na recepção desses textos.

Como podemos notar, a base contextual se dá – além de outros aspectos situacionais – pela confluência de elementos linguísticos, imagéticos, sonoros etc. É interessante também observar que, pelo seu próprio caráter descritivo, a imagem cumpre uma função fundamental na ambientação da ação retórica. Na medida em que apresenta de uma única vez o cenário enquadrado, estabelece uma relação de sentido contextualizadora. Por isso, no âmbito deste trabalho, entender quais os recursos que compõem a imagem se trata de uma necessidade vital.

Ao tratar sobre a composição da imagem, Dondis ([1973] 1997) reconhece que os elementos visuais primários são: o ponto, a linha, o contorno, a direção, o tom, a cor, a textura, a escala, a dimensão e o movimento. Desenvolvemos uma tabela baseada nas definições a respeito dos elementos visuais expostos por Dondis ([1973] 1997) e por Santaella (2012):

¹¹ Estamos nos referindo ao tópico 1.2 desta dissertação.

Tabela 1 – Elementos básicos da composição da imagem¹²

Elemento	Definição
PONTO	O ponto se configura como a unidade visual mínima, sendo responsável por sinalizar, bem como, marcar o espaço ocupado pelos elementos visuais. Um ponto no plano ou no espaço exerce grande atração sobre a visão humana. Dois pontos funcionam como uma ferramenta para medir o espaço e seu contorno ou para o desenvolvimento de qualquer tipo de plano visual. Quanto mais pontos aproximados uns dos outros, mais aumenta sua capacidade de guiar o olhar.
LINHA	A linha está relacionada à ideia de movimento por nunca ser estática. Quando a proximidade entre dois pontos é tão estreita que não se pode reconhecer a individualidade de cada um, a sensação de direcionamento aumenta e a cadeia entre os pontos se converte em um elemento visual com especificidade própria.
CONTORNO	Os três tipos de contornos são: o círculo, o quadrado e o triângulo equilátero. A linha articula a complexidade do contorno. É costume articular significados psicológicos aos contornos. O quadrado está relacionado com a honestidade, retidão e esmero. Ao triângulo é associado à ideia de ação, de conflito e de tensão. Ao círculo, a afinidade, a calidez, o acolhimento e a proteção.
DIREÇÃO	Os contornos básicos dão expressão a três direções visuais também básicas. No quadrado, temos as direções verticais e horizontais. No triângulo, a diagonal, e no círculo, a curva. A estabilidade e o equilíbrio das propriedades visuais dependem da verticalidade e horizontalidade das direções. Já a diagonal é provocadora porque é instável. Indica dinamismo. As forças direcionais curvas são envolventes e orgânicas.
TOM	O tom corresponde às variações de luz. Há múltiplas gradações sutis entre a obscuridade e a luz, variações de intensidade entre o escuro e o claro. Com sensibilidade e delicadeza se pode chegar, por exemplo, a trinta tons de cinza entre o branco e o preto. Ao criar a sensação de luz refletida e de sombras, a informação tonal responsabiliza-se pela aparência volumétrica das figuras.
COR	A cor apresenta três dimensões: o matiz, a saturação e o brilho. O matiz corresponde à cor própria, ou croma. Os matizes primários são o amarelo, o vermelho e o azul. O amarelo está ligado à luz e ao calor. O vermelho é mais emocional e ativo, podendo ser excitante, enquanto o azul é sereno, passivo e suave. Amarelo e vermelho tendem a expandir-se. Já o azul tende a contrair-se. O azul suaviza o amarelo e neutraliza o vermelho. Mas este, junto ao amarelo, ativa-se ainda mais. A saturação se refere à pureza de uma cor com respeito ao cinza. As cores menos saturadas tendem para uma neutralidade cromática, inclusive para um acromatismo. São, por isso, sutis e tranquilizadoras. Quanto mais intensa e saturada é a cor, mais expressividade ela adquire. Por fim, o brilho, aliás, acromático, vai da luz a obscuridade, aos valores das gradações tonais. Enquanto o tom é constante, as cores variam e essa variação não afeta o tom. Ambos coexistem na percepção, sem que um altere o outro.
TEXTURA	A textura é uma propriedade visual que está aliada ao tato. Ela diz respeito à “composição de uma substância através de variações diminutas na superfície do material”. É graças à tatilidade da visão humana que se pode ter a impressão visual da textura de uma composição plástica, sem que se tenha, necessariamente, que tocá-la com as mãos.
ESCALA	A capacidade que os elementos visuais têm para modificar-se e definir-se em relação aos outros é chamada de “escala”. Assim, o que é grande ou pequeno, o brilho e ausência de brilho de uma cor e o valor tonal de um elemento, todos dependem da justaposição com outras propriedades visuais. Os resultados visuais relativos à escala são fluidos e nunca absolutos, pois estão submetidos a muitas variáveis modificadoras.
DIMENSÃO	No caso das formas visuais bidimensionais, a representação do volume depende da ilusão, pois é apenas no mundo tridimensional que podemos falar de volumes reais. A convenção técnica da perspectiva é o artifício fundamental para simular a dimensão, algo que pode ser intensificado pela manipulação tonal do claro-escuro.

¹² Vale mencionar que produzimos a tabela, mas com algumas definições retiradas na íntegra do livro “Leitura de Imagens” de Santaella (Cf. Referências Bibliográficas no final deste trabalho).

MOVIMENTO

No universo bidimensional, o movimento depende de técnicas capazes de enganar o olho. Enquanto a ilusão da dimensão pode ser obtida por meio da perspectiva e do jogo de luzes e sombras, a sugestão do movimento em composições visuais estáticas não é conseguida sem que se produzam distorções, tensões e ritmos compositivos capazes de dinamizar aquilo que, na realidade, é fixo e estável.

Tabela compilada com base em Dondis ([1973] 1997), assim como, Santaella (2012).

Tomemos o primeiro quadro da sequência da charge animada a seguir:

Exemplo 3 - Primeira Aula do Ano



Fonte: Charges.com.br Disponível em: <<http://charges.uol.com.br/2013/02/03/espinha-e-fimose-primeira-aula-do-ano/>>. Acesso em: 15 jan. 2015

Ficcionalmente, temos a representação de uma sala de aula do Curso de Direito da Faculdade Varejão do Ensino que o MEC¹³ só não fechou ainda porque o dono é um Senador. Os alunos em primeiro plano, da esquerda para a direita, são: Paulo Felipe, o Espinha; Lucio José, o Fimose e Felipe; o Lipo (gordo). Todos recém-ingressos na faculdade, onde trabalha também, o diretor, o professor Xilindros e o professor Eduardo Diego Arnaldo; o Lesado – amigo do Espinha, do Fimose e do Lipo. A série Espinha e Fimose¹⁴ trata, principalmente, de questões relacionadas aos jovens, por isso são

¹³ Ministério da Educação do Governo Federal.

¹⁴ Uma das séries do site charge.com.br.

recorrentes questões que giram em torno dos relacionamentos humanos, da família, da educação, da sexualidade, das drogas psicotrópicas etc.

Observamos na imagem que há uma delimitação espacial, formando uma moldura. Essa moldura é realizada pelas linhas em todo o contorno da imagem, estabelecendo o que pertence e o que não pertence à representação imagética, semelhante ao que ocorre na fotografia. Como o próprio nome indica, o quadro ou moldura advém da forma básica quadrado. Dentro das delimitações do quadro, o desenhista/chargista vai criando e recriando todo o seu texto imagético, utilizando-se das mais variadas combinações para sua constituição. Em outros termos, a linha articula a complexidade do contorno e possibilita ajustar o enquadramento daquilo que está sendo mostrado.

Vale salientar que, no caso das charges animadas, a superfície trabalhada pelo desenhista/chargista é plana, ou, bidimensional. Nessa arquitetura representacional, as personagens vão ganhando detalhes: desenho da boca, do nariz, dos olhos etc. Ou seja, proeminências mais específicas que os individualizam, como formatos peculiares e marcas que criam uma identificação. Podemos notar isso observando as personagens Espinha, Fimose e Lipo. Notemos que são formas derivadas do círculo, do quadrado e do triângulo equilátero que vão dando aparência às personagens. No caso do Espinha, as marcas no rosto denotam ou sinalizam o próprio apelido, o que caracteriza-o particularmente. Por sua vez, o Lipo tem uma silhueta mais avantajada, caracterizando-o como gordo. Interessante observarmos que essa característica também é marcada pelo pescoço mais largo, comparando com o do Espinha e do Fimose. Esse último, tendo um pescoço mais fino, com traços mais delgados, sendo o mais esbelto dos três.

Observamos que as direções visuais verticais e horizontais são dadas pelo quadrado, já a diagonal é dada pelo triângulo e no círculo temos a direção de curva. Como percebemos, a estabilidade e o equilíbrio dependem da verticalidade e da horizontalidade das direções. Isso nos permite saber o que está em pé, o que está deitado ou inclinado, também, o que está no centro, nas laterais, em cima e embaixo, na frente ou atrás etc. Em relação à textura, como uma propriedade visual ligada ao tato, não podemos obviamente tocá-la, dadas as particularidades de superfície do suporte em que são vinculadas as charges animadas. Mas, podemos afirmar que dizem respeito à composição de uma substância, através de variações na superfície das projeções, visto que, nos casos das formas visuais bidimensionais, a ideia de superfície e de volume depende da ilusão ótica,

ou seja, a técnica da perspectivação é o artifício fundamental para simular a dimensão, algo que pode ser intensificado pela manipulação tonal do claro-escuro¹⁵. Destacamos a seguir, em recorte de close¹⁶, as espinhas da personagem, bem como, o sombreamento nas peças de roupa, dando a ideia de volume.



A escala também está ligada à ideia de perspectivação, ou seja, o que está próximo, o que está distante, o grande e o pequeno, o alto e o baixo, etc. sendo, portanto, a capacidade que os elementos visuais têm para modificar-se e definir-se em relação aos outros, dependendo da justaposição com as outras propriedades visuais, por isso, estando submetidos às variáveis modificadoras. Analisando a imagem (exemplo 3) observa-se em primeiro plano os personagens principais, na primeira fila da sala de aula, e atrás os demais alunos. Percebemos que é por meio das diferentes escalas que temos essa ideia aparente, inclusive, com traços de inclinação triangular, projetando a ideia de profundidade da sala, que reforçam ainda mais essa perspectivação. Como podemos observar no recorte abaixo:



Nesse mesmo sentido, os movimentos em animações são conseguidos com a produção de distorções, tensões e ritmos compositivos capazes de dinamizar aquilo que, na realidade, é fixo e estável. A sugestão de movimento depende das técnicas utilizadas

¹⁵ Em relação às cores e tons reservaremos um tópico específico no próximo ponto deste capítulo.

¹⁶ Extraído da charge animada *Primeira Aula do Ano-Exemplo 3*.

capazes de criar no aparelho ótico humano a ideia de movimento e se dá através da sequenciação dos quadros (cenas); como poderemos observar, em outro momento, quando estivermos analisando os quadros completos das charges animadas.

Realces, relevos, detalhes, destaques, ênfases, projeções, todas essas formas orquestradas, diametralmente, criam uma arquitetura de semioses e recriam um universo composicional de extremo significado. Esses elementos visuais primários são responsáveis pela percepção que temos das imagens estáticas e dinâmicas e afetam o modo como percebemos o texto imagético. A ideia de distanciamento, de profundidade, de forma etc. pertencem a esses elementos visuais, que provocam a nossa percepção. É através deles que extraímos informações provenientes desses jogos ilusionistas na imagem. Neste sentido, passaremos a estudar de forma mais atenciosa as cores, visando compreender como somos atingidos por elas e quais efeitos retóricos provocam.

2.4 Os aspectos retóricos visuais das cores

As cores devem ser entendidas como representações simbólicas visuais de profundo significado em diferentes contextos culturais tipificados, sendo por isso carregadas de sentidos subjacentes aos aspectos ideológicos. As cores transmitem diferentes mensagens e sensações dependendo do contexto, da cultura. (ADAMES, 2013). Kress e Leeuwen (2002, p.350) destacam que “a cor faz o que as pessoas fazem com ela”. Podemos afirmar que as cores estão ligadas aos atos cotidianos rotinizados e, por essa razão, encontram-se associadas imbricadamente a essas atividades. Já Heller ([2000] 2013, p. 17) afirma que “cada cor pode produzir muitos efeitos, frequentemente contraditórios. Cada cor atua de modo diferente, dependendo da ocasião”. Assim sendo, associamos cores a quase tudo, por exemplo, a categorização café, recategorizamos como cafezinho e associamos à cor preta, operando outra recategorização: cafezinho preto; a salada é recategorizada como salada verde. Realizamos uma série de categorizações e recategorizações, usando as cores constantemente em nossa vida. A própria vida é recategorizada em vida cor-de-rosa, ou ainda, colorida ou sem cor para referirmos a um período de nossa vida.

Os produtores de textos – desenhistas, chargistas, ilustradores, publicitários, designer etc. – sabem do potencial de significados das cores. (TRAVASSOS, s/d). Eles utilizam este conhecimento para potencializar comunicativamente as suas ações retóricas usando-as para criar seus textos. De acordo com Kress e Leeuwen (2002, p.350) “a cor é um modo semiótico”. Algumas das funções das cores em um texto – que usa esse recurso retórico semiótico – é atrair a atenção do leitor, guiando o seu olhar para o estabelecimento de associações e criando uma atmosfera. O poder que a cor tem de focar a atenção do leitor é amplamente reconhecido. Observando o uso das cores em jornais impressos, Travassos (s/d, p. 104) considera:

As cores são, sem dúvida, muito importantes na elaboração de uma capa de jornal, pois proporcionam mais vida aos demais elementos gráficos e transmitem sensações e reações. No âmbito da impressão, afirma White (2006, p. 201), as cores não são um recurso apenas estético, mas sim uma técnica racional a ser aplicada com objetivos funcionais, como identificação, ênfase, organização, persuasão. (Grifos da autora).

Interessante também observar, por exemplo, na constituição do texto chargico, que efeitos de sentidos as cores podem provocar ou sugerir. Obviamente que, temos que levar em consideração fatores culturais e contextuais em que a cor se insere. Para podermos compreender as relações estabelecidas pelas cores, criamos uma tabela baseada em Heller ([2000] 2013) que pode nos ajudar a entender melhor como se estabelece esta relação e que efeitos provocam em nossa percepção e em nossa capacidade de perspectivação através do simbólico. Vejamos a tabela abaixo:

Tabela 2 – Os sentidos e os efeitos retóricos das cores

Cor	Tons	Significados
AZUL	111	A cor predileta da maioria das pessoas. Que remete a simpatia, a harmonia e fidelidade e das virtudes intelectuais, da inteligência, da ciência. A cor da concentração, da independência, da esportividade. O azul é o frio, o silencioso, o distante, o imaterial. A cor da amplidão, da eternidade, do infinito, da grandeza. A cor da fantasia, do divino, da paz e da Europa. Uma das cores primárias.
VERMELHO	105	A cor do sangue e da vida, a cor de todas as paixões, do amor ao ódio. A cor do luxo. Que remete a felicidade e ao perigo, também é a cor dos reis e do comunismo. A cor do dinamismo, das correções, do controle e da justiça. A cor da proximidade. O vermelho político: a cor da liberdade e do socialismo. O vermelho da agressividade, da guerra. A cor dos nobres e ricos. A cor do fogo, do calor, da energia, do desejo. A cor dos anúncios publicitários. Uma das cores primárias.
AMARELO	115	A cor mais contraditória, mais ambígua. A cor do otimismo e do verão. A cor do lúdico, da recreação, da jovialidade e do entendimento. A cor da iluminação, do discernimento e da pesquisa. A cor da inveja, do egoísmo, do ciúme, da traição

		e de todo tipo de hipocrisia. A cor da maturidade e do amor sexual. A cor da ostentação, da impulsividade, da intrusão, do penetrante. A cor do ouro e do enxofre. Uma das cores primárias.
VERDE	100	A cor da quintessência, do agradável, do tolerante, do natural, da vida e da saúde. A cor da primavera, dos negócios e da fertilidade. A cor do frescor, da imaturidade e dos jovens. A cor do amor precoce, da esperança. A cor sagrada do Islã, o verde litúrgico e do Espírito Santo. A cor da burguesia, do horripilante, do venenoso. A cor da calma, da liberdade, da credibilidade, da segurança.
PRETO	50	A cor do poder, da violência e da morte, mas também, predileta dos designers e dos jovens. A cor da negação e da elegância. Representa a dor, o fim, o egoísmo e a infidelidade. A cor do misterioso, da magia, da introversão. A cor da sujeira, do azar e do mau. A cor dos sacerdotes e dos conservadores, dos protestantes e das autoridades. A cor da ilegalidade, da anarquia, da violência, do fascismo e da brutalidade. O apertado, o desajeitado, a dureza e o pesado. A mais objetiva das cores.
BRANCO	67	A cor do princípio, da ressurreição e do novo. Relacionada ao bem, à verdade, ao ideal, à perfeição e à honestidade, bem como, à clareza, à exatidão, à pureza e à limpeza. Está ligada também à inocência, ao sacrifício. A cor do luto, dos mortos, dos espíritos e fantasmas. A cor da capitulação, dos esquimós e da Bíblia. A cor da objetividade, da neutralidade, do vazio e da leveza.
LARANJA	45	A cor exótica, A cor do deleite, do prazer, do aromático. A cor da recreação, da sociabilidade, do lúdico. A cor intrusiva da má publicidade, do assediante, do controverso, do inconformismo, da originalidade, do perigo. Ligada à extroversão, à atividade, à proximidade, além de ser a cor da transformação e do budismo. A cor dos países baixos.
VIOLETA	41	A cor dos sentimentos ambivalentes, da imprecisão. A cor púrpura remete a Lilases, hematomas e violência. A cor do poder, da teologia, da devoção, da penitência e da sobriedade. A cor da extravagância, da singularidade, da vaidade e de todos os pecados ligados à beleza. A cor da magia, do misterioso, da fantasia, da metempsicose. A cor da sexualidade pecaminosa, a cor do inconformismo, do original, do que está na moda. A mais antinatural das cores. A cor do feminismo e da homossexualidade.
ROSA	50	A cor do charme e da gentileza, bem como, do carinho erótico e da nudez. Alude à ternura, à vaidade, à sedução. A cor da infância, da suavidade e do pequeno. A cor do sentimentalismo, do romantismo. Remete a doce, a brandura e ao artificial. A cor rosa do catolicismo, do barato e do criativo.
OURO	19	O ouro é raro e simboliza o valor ideal, como cor se transforma em amarelo. Mas, em termos simbólicos, o ouro não se compara a nenhuma outra cor. É símbolo da felicidade, da sorte, da bem-aventurança, também, da fama, do orgulho e do mérito. A cor do sol e do deslumbramento. A cor da beleza, da pompa, do luxo, da solenidade, bem como, da decoração, da ostentação e da publicidade e do design das embalagens.
PRATA	20	A última cor que se pensa, sempre comparada ao ouro e simboliza o valor material. A mais veloz das cores, contudo sempre em segundo lugar. Um significado que a prata tem, e que independe do ouro, é como atributo do límpido e do claro. A prata é também uma cor que significa esperança e otimismo. A prata sugere frieza, constituída pelas cores: branco, azul e cinza, todas cores frias. Cor introvertida sugere sempre distância, a cor da circunspeção intelectual. A cor do moderno, da tecnologia, da funcionalidade, da elegância, do singular e do extravagante.
MARROM	95	A cor que menos se aprecia no decorrer da vida. A cor do desagradável, da preguiça e da burrice. A cor do aconchegante e do mais forte sabor, ligada à acidez e ao amargor. A cor do antiquado, da falta de refinamento e dos pobres.
CINZA	65	A cor sem caráter, sem força, medíocre e conformista. A cor de todos os sentimentos sombrios, do entediante, do chato, da solidão e do vazio. Simboliza o inamistoso, o hostil, o feio, bem como, a insensibilidade, a indiferença e a insegurança. A cor da velhice e do esquecimento. Cinza é uma cor do barato, pois não há nenhum artigo de luxo em embalagem cinzenta. A cor do grosseiro, do bruto, do mofo e do intragável.

Tabela baseada na análise das cores proposta por Heller ([2000] 2013).

Como podemos observar, de acordo com Heller ([2000] 2013), as cores provocam sensações e significados bastante distintos. Todavia, os significados não são algo inerente às cores, ou seja, constituindo-se em uma propriedade imanente das cores. Os sentidos, ou seja, os significados dependem da cultura em que se inserem e do contexto que os cerca. A elas são atribuídos sentidos com base em experiências humanas situadas. Apenas para exemplificar, um indivíduo pode torcer por um time de futebol que tenha uma predominância da cor vermelha em sua camisa e, por isso, se identificar com aqueles que a usam em determinadas ocasiões, mesmo que não contenha o escudo do time. Porém, suponhamos que esse mesmo indivíduo seja contrário ao partido que está no poder, que usa a mesma cor vermelha como sua cor simbólica. O indivíduo do nosso exemplo, em outra situação, poderia encontrar alguém com a cor vermelha e atribuí-la a cor do partido governista e, por isso, não se identificar da mesma maneira que se identificou com a cor alusiva ao seu time de futebol. Isso pode nos ajudar a perceber que atribuímos sentidos às cores, mas esses são dependentes de situações, de contextos, assim, os sentidos não são imanentes da própria cor. Vejamos o fragmento da charge abaixo:

Exemplo 4 – *Ganhando Juízo*



Fonte: Charges.com.br disponível em: <<http://charges.uol.com.br/2011/10/09/espina-e-fimose-ganhando-juizo/>>. Acesso em: 15 jan. 2015.

A charge animada em análise também é da série Espinha e Fimose e apresenta os personagens: Espinha, Fimose, Lipo e Vera, todos em frente a *Lanhousebar*, um dos cenários recorrentes da série. Observa-se que as cores nos informam muito sobre vários aspectos do texto. Na verdade, as cores exercem funções como: a dimensão de discriminação, o poder de expressão e capacidade de significar. Identificamos tudo isso nos quadros expostos acima, pois as imagens cumprem uma função fundamental na

ambientação da ação retórica pelo seu próprio caráter descritivo. Na medida em que se apresenta o cenário, se estabelece uma relação de sentido contextualizadora. Do mesmo modo, a cor pode informar sobre aspectos diversos, como: a pigmentação da pele – atribuição de caráter étnico-racial – bem como, a cor dos olhos, do cabelo, o período do dia em que se passa o evento comunicativo representado, ou seja, manhã, tarde ou noite. Além de sinalizar questões mais abstratas como a atmosfera (clima) do ambiente, se é um lugar claro e sereno pode transmitir uma ideia de tranquilidade, se é escuro pode transmitir outra completamente diversa.

Em nosso exemplo, observamos que a referência à noite é realizada pela cor azul escura, além de os pontos brancos colocados sobre o azul denotar as estrelas no céu. Do mesmo modo, a cor amarela simula as luzes acesas nos apartamentos do prédio que está perspectivamente no fundo das imagens. Percebemos que esses efeitos tonais, ou seja, as múltiplas gradações entre a obscuridade e a luz, são os responsáveis pela ideia de luminosidade encontrada nessas imagens. A predominância do azul-esverdeado produz uma claridade as imagens e cumpre a tarefa de sinalizar a existência de iluminação artificial ao ambiente. Essa propriedade do azul se dá também pela ideia de distância e profundidade. Notamos ainda as sombras das pessoas translucidas dentro da *Lanhousebar* estabelecendo uma relação de aglomerado, ou seja, cheio de jovens. Essa ideia é criada através do artifício cromático para dar a impressão de vidro que separa o ambiente interno e o externo do estabelecimento. Também é atribuída a cor – ou a informação tonal – à responsabilidade pela relativa aparência volumétrica dos desenhos, isto é, o efeito de algumas cores cria a ilusão de maior ou menor, de mais alto ou mais baixo, de largo ou estreito etc.

Interessante ressaltar que a camisa de cor preta do personagem Lipo com o desenho de uma caveira remete aos roqueiros do *heavy metal* e cria uma identificação com esse movimento que teve como expoentes as bandas *Led Zeppelin*, *Deep Purple* e *Black Sabbath*, que atraem um grande público jovem espalhado em todo mundo.



Diante de tudo isso, dada a complexidade da constituição textual, é necessário assumirmos – enquanto professores de linguagem – a tarefa de revermos os nossos encaminhamentos metodológicos visando à formação de leitores que saibam lidar competentemente com esses construtos retóricos multimodais. De acordo com 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”. Para isso, é fundamental ampliar as dimensões das necessidades de formação discente que considere não apenas as ações com vista ao que se convencionou chamar de letramento, mas procurar desenvolver ações que possibilitem uma formação com vista aos multiletramentos, em outros termos, desenvolver o multiletramento.

2.5 Ensino: multiletramentos e leitura

Subjacente à proposta de inclusão do gênero charge animada em sala de aula está a necessidade de ampliarmos os horizontes de trabalho com a linguagem e, simultaneamente, oportunizarmos o multiletramento dos alunos. Para isso, há uma necessidade de alargar a concepção de letramento, pois a sua noção está intimamente

ligada às práticas situadas de escrita e de leitura do verbal, portanto não contempla os outros modos que constituem a trama textual. Sendo assim, a necessidade de ampliação do conceito de letramento se dá pelo entendimento de que não existe texto monomodal, isto é, mesmo o texto verbal não se apresenta de forma pura, sem as imbricações de outros modos semióticos. Encontramos amparo, no que estamos afirmando, em Dionisio ([2005] 2007, p.178) quando a autora assegura que:

Quando falamos, usamos não só a voz mas também o corpo, pois fazemos gestos, maneios de cabeça, entoações que podem sinalizar uma pergunta, uma crítica, um elogio, por exemplo. Se uma amiga me pergunta se eu gostei do novo corte de cabelo dela e eu respondo: lindo. Se digo a palavra lindo com um sorriso no canto da boca ou balançando negativamente a cabeça, certamente a minha opinião não será um elogio, e sim uma crítica, uma vez que palavra e gestos funcionam juntos na construção de sentido do meu enunciado. Isso significa dizer que a fala é multimodal, visto que se realiza através de recursos verbais (a palavra *lindo* e recursos visuais (um sorriso no canto da boca, balançando relativamente a cabeça). Ou seja, dois modos de construção da informação foram envolvidos nesse ato de fala.

Assim como o oral, o escrito não se vale apenas dos elementos estritamente linguísticos, observamos a própria disposição gráfica do texto no papel ou na tela do computador, o tamanho da letra, os espaços não preenchidos etc. (DIONISIO, [2005] 2011). Vale salientar que para responder a essas novas demandas de uso e significação, o Grupo New London (Cope & Kalantzis, 2000) propôs a ideia de multiletramento que está em consonância com o que Jewitt e Kress (2003) chamam de letramento multimodal. Dionisio ([2005] 2011, p. 138) afirma que “uma pessoa letrada deve ser uma pessoa capaz de atribuir sentido a mensagens oriundas de múltiplas fontes de linguagem”. Daí decorre a importância do multiletramento. Segundo Rojo, (2012, p.13):

O conceito de multiletramento aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se comunica.

Sobre a multiplicidade cultural e semiótica, a autora se refere às diversidades das produções letradas em circulação social, composições híbridas de distintos letramentos e de diferentes campos. Portanto, nessa perspectiva, não se sustentam as dicotomias entre

culto/inculto, cultura erudita/popular, central/marginal, canônica/de massa. Em decorrência dessa heterogeneidade cultural, no contexto de diversidade local e global, surgem novos critérios estéticos e éticos perspectivamente dessemelhantes de gosto, de apreciação na produção e na recepção de textos. Ou seja, multiletramento está relacionado à diversidade cultural de produção, circulação e recepção dos mais variados gêneros textuais, bem como, à diversidade de linguagens que os constituem. Portanto, se justifica a necessidade de refletirmos a respeito de estratégias de ensino que promovam os multiletramentos. De acordo com Rojo (2004, p. 31):

compreender e produzir textos não se restringe ao trato do verbal oral e escrito, mas à capacidade de colocar-se em relação às diversas modalidades de linguagens – oral, escrita, imagem, imagem em movimento, gráficos, infográficos etc. – para delas tirar sentido.

Inserir na sala de aula novos gêneros ancorados em outros suportes, e não apenas no livro didático, significa ampliar os horizontes didático-pedagógicos. E, ao mesmo tempo, consoante às demandas sociais contemporâneas, incluir essas ações retóricas tipificadas configuradas em gêneros na escola, ainda, significa realizar um trabalho mais consistente e de acordo com as práticas usuais, ou seja, em situações empíricas em que esses textos emergem. Consequentemente, visando sempre melhor preparar os alunos para a produção de sentido (s) desses textos que fazem usos de modos distintos de representação. Observando o desenvolvimento cognitivo subjacente ao multiletramento, Dionísio (2014, p. 41) sugere que:

Multiletrar é, portanto, buscar desenvolver cognitivamente nossos alunos, uma vez que a nossa competência genérica se constrói e se atualiza através das linguagens que permeiam nossas formas de produzir textos. Assim, as práticas de multiletramentos devem ser entendidas como processos sociais que se interpõem em nossas rotinas diárias. Multiletrar é preciso!

O ensino na perspectiva dos multiletramentos pode desenvolver cognitivamente os alunos, contribuindo para levá-los a interagir reflexiva e habilmente com configurações diversificadas de textos em esferas sociais abrangentes. Portanto, é papel da escola do século 21 promover adequadamente a inserção desses alunos num mundo cada vez mais multissemiótico e multicultural. Mas, para isso, o ensino deve se pautar para além dos muros da escola. As práticas de ensino-aprendizagem têm que considerar a diversidade

produtiva, o pluralismo cívico e social para desenvolver as habilidades e competências necessárias nesse mundo pós-moderno. A aprendizagem deve focar no protagonismo dos alunos, na produção de conhecimento e em novas maneiras colaborativas, incluindo os usos de ferramentas e dispositivos digitais. Tratando a respeito da pedagogia dos multiletramentos, Tanzi Neto et. al. (2013, p. 138) dizem que:

Esta proposta pedagógica deve considerar a aprendizagem de leitura e de escrita de textos multimodais que incorporem outras linguagens, sendo que novas práticas de comunicação/interação em diferentes linguagens convocam multiletramentos. Novos modos de significar, de fazer sentido e de fazer circular discursos na sociedade contemporânea convocam os multiletramentos (Cope e Kalantzis, 2008a).

Em nossa abordagem, a leitura é entendida como atividade de (co) produção de sentidos numa perspectiva sociorretórica. Partimos do pressuposto que o ato de ler demanda do leitor a ativação de um repertório sociocultural adquirido ao longo de suas interações sociais através da linguagem, ou seja, o seu conhecimento prévio. Essas informações são extremamente importantes e corroboram com a compreensão.

Assim, entendemos que a leitura é tudo aquilo que possa produzir significado para o sujeito e, portanto, apresentado por qualquer modo de representação simbólica que seja percebido pelos nossos sentidos, a saber: o olhar, o cheiro, o toque, o gosto etc. Tudo isso constitui o nosso conhecimento adquirido e acumulado no convívio cotidiano com as coisas e com o mundo que nos cerca. Assim, ler é muito mais que simplesmente decodificar os signos linguísticos, não é uma atividade que exige apenas saber juntar as sílabas para formar as palavras. Deste modo, para adquirir as competências necessárias para ser um leitor proficiente não basta, apenas, dominar os elementos meramente linguísticos. Para Martins ([1982] 2006, p.33): “[...] a leitura se realiza a partir do diálogo do leitor com o objeto lido – seja escrito, sonoro, seja um gesto, uma imagem, um acontecimento”.

Dessa forma, tomamos a leitura como uma atividade interativa, pois o sentido de um texto é construído em um processo interacional e não preexistente a esse. Marcuschi (2007) salienta que a produção de sentidos é mais uma questão cognitiva do que apenas de ordem linguística, uma vez que a inferenciação depende de fatores que extrapolam o que está posto, dado na superfície textual. Requer um conhecimento de

mundo ou enciclopédico que aludimos serem os conhecimentos que adquirimos ao longo da nossa vida; e que revelam a forma como concebemos os diversos discursos. Acrescentando (MARCUSCHI, 2008) que os sentidos de um texto não são dados *a priori*, mas sim surgem da significação baseada na colaboração mútua, ou seja, na interação autor/texto-leitor. Santaella (2012, p.11) postula a necessidade de uma expansão do conceito de leitura ao defender que:

[...] não há por que manter uma visão purista da leitura restrita à decifração de letras. Do mesmo modo que, desde o livro ilustrado e as enciclopédias, o código escrito foi historicamente se mesclando aos desenhos, esquemas, diagramas e fotos, o ato de ler foi igualmente expandindo seu escopo para outros tipos de linguagens. Nada mais natural, portanto, que o conceito de leitura acompanhe essa expansão.

Conforme a autora – em uma abordagem multimodal – a concepção de leitura restrita ao verbal é acertadamente ampliada, incluindo com isso, outros modos de representação simbólica. Por essa razão: linhas, traços, cores, gestos, movimentos corporais, sons, músicas, *layout* etc. produzem sentido, carregam significados e, portanto, são elementos suscetíveis às leituras. Ao mesmo tempo em que aumentam os recursos semióticos de produção, em contrapartida, aumenta a exigência de leitura, ou seja, uma habilidade maior ou, ainda, outras formas de perspectivação desse texto, por parte do leitor. Na medida em que múltiplos modos coabitam para produzir sentidos utilizando-se de mais de uma forma de *input*, ou seja, de canal de entrada a nossa percepção: visão, audição, tato, etc. necessitamos de múltiplos modos de leituras. (SANTELLA, 2012). Um texto multimodal deve ser lido em conjunção com todos os modos semióticos que o constituem. Em decorrência do exposto, os desafios para tornar os alunos leitores competentes devem mobilizar uma série de ações pedagógicas para o desenvolvimento das habilidades cognitivas demandadas por essas “novas” composições textuais.

Neste capítulo discorreremos sobre Gênero, Texto, Multimodalidade e Multiletramentos. Isto nos possibilitou compreender a respeito da importância dos diversos modos semióticos que coabitam os textos com vistas à produção de sentidos, seja na elaboração ou na recepção desses construtos retóricos. Dessa maneira, objetivamos analisar os aspectos retóricos que constituem os modos composicionais do gênero charge animada.

As construções multimodais usadas na charge animada permitem a observação de elementos sígnicos diversos e confluentes. O leitor se vale do áudio e das imagens visuais em movimento com suas expressões e gestos que imbricados ao verbal, ou seja, justapostos de forma agregada, contribuem para a construção ou reconstrução do sentido global. Os componentes de significação (imagens, sons, palavras, cores, etc.) são construtos semióticos imprescindíveis para a compreensão. A charge animada nos interessa, justamente, por sua diversidade de arranjos em sua composição, isto quer dizer que os recursos semióticos que a constituem operam acoplados num trabalho persuasivo complexo. Esta semiose de palavras, imagens e sons produz uma ação retórica argumentativa numa confluência verbo-audiovisual que revela uma construção ideológica, ou seja, um ponto de vista sobre um determinado assunto. Assim, buscaremos compreender sobre a temática *bullying* e como é abordada nas charges animadas.

3 O TEMA BULLYING NAS CHARGES ANIMADAS

Na busca de definir a noção de ideologia, entendemos que ela está subjacente às crenças, aos hábitos, às opiniões, pois são manifestações ideológicas que emergem das relações sociais. Na verdade, todas as categorizações – como fenômenos cognitivos – são feitas com bases ideológicas e com forte determinação cultural, obviamente, devido ao próprio caráter social da cultura. As associações de cores, por exemplo: o vermelho à guerra, à paixão; o branco à paz, à pureza; o preto ao luto, às trevas etc. são associações de ordem cultural e, logo, de caráter ideológico. Discorrendo a respeito do conceito de ideologia, Chauí (2013, p.483) afirma que, “É uma rede de imagens e de ideias ou um conjunto de representações sobre os seres humanos e suas relações, sobre as coisas, sobre o bem e o mal, o justo e o injusto, os bons e maus costumes, etc.”.

Nesta mesma perspectiva, compreendemos o *bullying* como um fenômeno intrinsecamente de caráter ideológico, o que nos permite dizer que as manifestações de *bullying* em nossa sociedade, além de não ser algo novo, decorrem do fato de construirmos ideologicamente a não aceitação das diferenças, bem como, o uso do poder como sinal de autoridade, de suposta superioridade cultural e de controle. Ou seja, os contrários a determinadas percepções, aos modelos culturais diferentes, fazem crescer os preconceitos frutos das crenças enraizadas na sociedade e que, muitas vezes, para afirmar suas posições, fazem uso de formas de violência. Para Silva (2010a), autora da Cartilha do Conselho Nacional de Justiça (CNJ) com dicas para o combate ao *bullying* nas escolas, muitas vezes, o fenômeno começa em casa, mas tendo a escola como aparelho do estado corresponsável. Ainda de acordo com Silva (2010a, p.7):

Os atos de violência (física ou não) ocorrem de forma intencional e repetitiva contra um ou mais alunos que se encontram impossibilitados de fazer frente às agressões sofridas. Tais comportamentos não apresentam motivações específicas ou justificáveis. Em última instância, significa dizer que, de forma “natural”, os mais fortes utilizam os mais frágeis como meros objetos de diversão, prazer e poder, com o intuito de maltratar, intimidar, humilhar e amedrontar suas vítimas.

A discriminação de maneira acintosa e agressiva não surge por acaso, é uma forma de demonstração ou imposição de poder. A história da humanidade é repleta de exemplos de tal natureza, dominação de um povo pelo outro, de uma etnia sobre a outra, de uma religião sobre a outra, de uma classe social sobre a outra. Inculcar em seus membros ideias de supremacia racial, nacional, religiosa é uma maneira encontrada pelos detentores do poder para manter o domínio, fazendo com que seus pares encontrem razões para defender, lutar, guerrear em defesa da ordem estabelecida. Esse *modus operandis* não está apenas no passado histórico. Infelizmente, ainda nos deparamos com exemplos como esse, resquícios da idade média que ainda afloram, mas que destoam com as ideias civilizatórias atuais de respeito às diversidades culturais, étnicas, religiosas e humanas.

Todavia, não podemos esquecer que o próprio regime capitalista, com sua lógica de mercado, cria ideologicamente determinados modelos, estéticos e de consumo, que devem ser atingidos pelos membros de um grupo social como sinal de *status*. Numa sociedade que, por exemplo, cria estereótipos de beleza, quem não se enquadra será fatalmente passível de sofrer *bullying*. (FANTE, [2005] 2012; TOGNETTA & BOZZA, 2010). Vale ressaltar que, além da agressão física corporal, as manifestações de *bullying* se dão por meio da linguagem. São, os textos, os cenários das manifestações que afetam o psicológico das vítimas. Neste capítulo iremos discutir sobre as questões relativas à construção ideológica do *bullying* nas charges animadas.

3.1 A ideologia e a construção retórica do *bullying*

Os aspectos ideológicos são, na verdade, os grandes construtores da nossa relação com os outros, com o mundo que nos circunda e conosco mesmo. São, de fato, os responsáveis pela produção de sentido. É a subjetividade que atua na intermediação e na manutenção dos nossos pensamentos, pois como seres sociais e cognitivos, agimos ideologicamente. De acordo com Aranha e Martins (2005, p.146) a ideologia é um:

[...] conjunto de representações e ideias, bem como de normas de conduta, por meio das quais o indivíduo é levado a pensar, sentir e agir da maneira que convém à classe que detém o poder. Essa consciência da realidade é ilusória, porque camufla o conflito existente dentro da sociedade, apresentando-a como una e harmônica, como se todos partilhassem dos mesmos interesses e ideias.

Segundo Chauí (2013, p. 218), “A função principal da ideologia é ocultar e dissimular as divisões sociais e políticas, dando-lhes a aparência de indivisão social e de diferenças naturais entre os seres humanos”. Salientamos que a hegemonia de poder é a questão central das disputas políticas, étnicas, sociais, econômicas, religiosas etc. que se travam na sociedade e entre sociedades. Territórios e populações com organização sociocultural, econômica, política e religiosa diferente estão em constantes lutas ideológicas uns com os outros. Essas lutas, na maioria das vezes, são materializadas em formas textuais.

Enquanto signo, isto é, símbolo representacional, a linguagem tem seu caráter eminentemente ideológico. (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV [1929] 2009). A linguagem é, ao mesmo tempo, condutora e formadora de ideologia. Concebemos as coisas, os fatos e o próprio mundo que nos cerca, através do crivo ideológico que construímos ao longo das nossas relações e que, inerentemente, nos constitui enquanto seres sociais. A linguagem é, portanto, a consubstanciação da ideologia, pois há um entrelaçamento intrínseco entre elas, o que equivale dizer que têm uma existência conjunta, necessária e indissociável. Para Bakhtin/Volochínov ([1929] 2009, p. 31) “Tudo que é ideológico possui um significado e remete a algo situado fora de si mesmo. Em outros termos, tudo que é ideológico é um signo. Sem signo não há ideologia”. Interessante observar que, mesmo detendo-se ao verbal, Bakhtin/Volochínov considera que todos os modos de representação simbólica (semióticos) são ideológicos e formadores da consciência. Ainda para o mesmo autor (Bakhtin/Volochínov [1929] 2009, p. 33-34):

Cada signo ideológico é não apenas um reflexo, uma sombra da realidade, mas também um fragmento material dessa realidade. Todo fenômeno que funciona como signo ideológico tem uma encarnação material, seja como som, como massa física, como cor, como movimento do corpo ou outra coisa qualquer. [...] Os signos só emergem, decididamente, do processo de interação entre uma consciência individual e outra. E a própria consciência individual está repleta de signo. A consciência só se torna consciência quando se impregna de conteúdo ideológico (semiótico) e, conseqüentemente, somente no processo de interação social.

Realizadas essas considerações, podemos dizer que os textos são os cenários de representação ou, ainda, campo de batalha da luta dos contrários, de onde insurgem as representações semióticas, as categorizações de bem e de mal, de certo e de errado, de Deus e do diabo, o que pode e o que não pode. O chargista, tanto na charge estática quanto na dinâmica, vale-se desses predicados simbólicos e, conseqüentemente, ideológicos para

tecer a sua crítica, utilizando-se de aspectos retóricos, muitas vezes de base humorística, para produzir seu texto. Neste sentido, o humor tem um caráter iminentemente ideológico, por isso está ligado à criticidade perspicaz e sarcástica. Todavia, pode ser interpretado como falta de respeito e de compaixão, ou até mesmo, violência. Como podemos apreender das palavras de Bergson (1983, p.12):

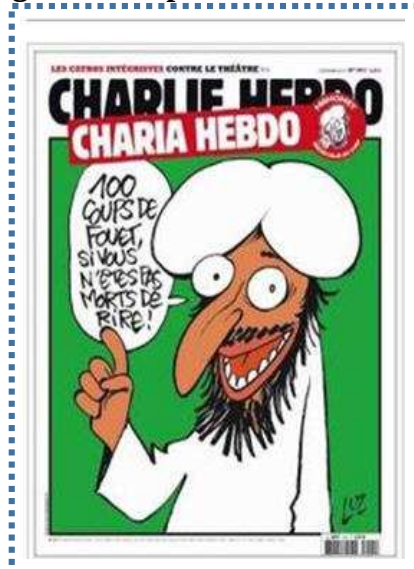
Não existe riso fora do humano. O cômico se destina à inteligência pura e essa inteligência deve permanecer em contato com outras inteligências. O riso é acompanhado de insensibilidade, pois rimos da desgraça dos outros. Não é puro o prazer de rir. Mistura-se a ele uma segunda intenção de humilhar, e com ela, certamente de corrigir, pelo menos exteriormente. O riso é sobretudo um castigo, uma forma de castigar. Feito para humilhar, deve causar à vítima dele uma impressão penosa. O riso não atingiria o seu objetivo se carregasse a marca da solidariedade e da bondade.

Entretanto, o humor só é percebido, enquanto tal, se as categorizações estabelecidas forem compartilhadas ideologicamente pelo produtor e receptor/leitor da mensagem, além de um certo acordo tácito de aceitação e colaboração. Uma piada ou um texto chágico, de origem americana, inglesa ou francesa, dificilmente será entendido como tal por pessoas que não comunguem das mesmas categorizações. E por vezes, ganham uma outra conotação como, por exemplo, podemos citar as reações das comunidades islâmicas em relação aos textos publicados no jornal francês satírico *Charlie Hebdo*¹⁷, como vemos na imagem de capa da publicação, composta principalmente por uma charge impressa¹⁸:

¹⁷ Charlie Hebdo é um jornal semanal satírico ilustrado francês, publica crônicas e notícias sobre a política, a economia e a sociedade francesa e reportagens sobre o Catolicismo, o Islamismo, o Judaísmo, a cultura, etc. O editorial satiriza com o Partido Comunista Francês, com o catolicismo conservador, a hierarquia judaica, e até mesmo com o terrorismo islâmico. Fonte: Informações extraídos da Enciclopédia livre Wikipedia. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Charlie_Hebdo>. Acesso em: 13 fev. 2015.

¹⁸ Fonte: Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Charlie_Hebdo>. Acesso em: 13 fev. 2015.

Figura 1 - Capa do Charlie Hebdo



Fonte: wikipedia. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Charlie_Hebdo>. Acesso em: 10 jan. 2015.

Sobretudo, devido à capa ilustrada com uma charge, o jornal *Charlie Hebdo* causou controvérsia com entidades islâmicas por conter uma reprodução imagética de Maomé em uma das edições de 2011, expondo: “100 chibatadas se você não morrer de rir! ”. Para a lei islâmica, é proibido retratar Maomé sobre qualquer pretexto; por essa razão, o jornal incomoda tanto a comunidade mulçumana que vê repetidamente serem publicadas sátiras com a imagem do profeta. O que para os mulçumanos é uma profanação, um desrespeito ao que é sagrado, precioso; um sacrilégio, uma ofensa grave à religião, um verdadeiro pecado, ato extremamente repreensível.

Ao analisarmos a capa, percebemos que o modo verbal escrito não é o causador principal de todo esse conflito. A polêmica em torno do jornal foi provocada pelo uso da imagem, ou seja, do modo visual em sua produção. A força retórica da mensagem está sobretudo no imagético. Se fosse retirada a imagem, haveria uma perda considerável do argumento da capa do *Charlie Hebdo*. Da mesma forma, outros gêneros textuais se valem desses recursos representacionais para demarcar um posicionamento ideológico. Por exemplo, a utilização de cores, símbolos icônicos como a suástica do nazismo e a foice e o martelo do comunismo argumentam tanto quanto os enunciados linguísticos. A publicidade explora a confluência dos modos semióticos para a criação de suas marcas, ícones de consumo.

Assumido o caráter eminentemente ideológico do *bullying*, passemos a discorrer a respeito desse fenômeno. A palavra *bullying*, um termo de origem inglesa, é usada para denominar o desejo consciente e deliberado de maltratar uma outra pessoa, ou seja, qualificar comportamentos agressivos, principalmente, no âmbito escolar. Vale ressaltar que o termo *moobing* também é utilizado em alguns países com mesmo sentido, mas, em nosso país, o termo está associado estritamente ao assédio moral delimitado às relações de trabalho (SILVA, 2010b). Para caracterizar-se como *bullying*, os atos de violência (física ou não) devem ocorrer de forma intencional e repetitiva contra um ou mais alunos e que se encontram impossibilitados de fazer frente às agressões sofridas. (FANTE, [2005] 2012). No Brasil, a primeira investigação a respeito do fenômeno *bullying* foi realizada por Fante ([2005] 2012), que pesquisou as consequências do fenômeno no cotidiano das escolas. Para isso, buscou investigar as primeiras alusões a tais manifestações em escolas do interior do estado de São Paulo. Para a autora ([2005] 2012, p. 28-29), o *bullying* é:

um conjunto de atitudes agressivas, intencionais e repetitivas que ocorrem sem motivação evidente, adotado por um ou mais alunos contra outro (s), causando dor, angústia e sofrimento. Insultos, intimidações, apelidos cruéis, gozações que magoam profundamente, acusações injustas, atuação de grupos que hostilizam, ridicularizam e infernizam a vida de outros alunos levando-os à exclusão, além de danos físicos, morais e materiais, são algumas das manifestações do comportamento *bullying*.

É preciso lembrar que os avanços da tecnologia, com todas as suas inovações e facilidades advindas, com o uso cada vez mais intenso dos computadores, *notebooks*, *tablets*, *smarphofones* conectados à internet fez surgir o *ciberbullying*, isto é, o *bullying* por meio eletrônico ou virtual. Este tipo de *bullying* é o causador de danos ainda mais nefastos, devido a uma maior exposição por parte da vítima, pois não se restringe à sala de aula ou apenas ao espaço escolar, aliás extrapola, e muito, as dependências da instituição educacional. De acordo com Tognetta e Bozza (2010, p. 4):

Com a chegada e o crescimento acelerado da tecnologia, surgiu uma nova forma de intimidação, que ultrapassou o aspecto físico presencial - o *Cyberbullying* - uma forma dissimulada de *Bullying*, em que as agressões são virtuais. É caracterizado por agressões, insultos, difamações, maus tratos intencionais, contra um indivíduo ou mais, que usa para isso os meios tecnológicos.

Nesses ambientes virtuais, comumente redes sociais, além das agressões verbais, encontramos fotos e vídeos íntimos expostos de maneira anônima envolvendo, principalmente, adolescentes do sexo feminino. Os autores, como forma de vingança por não manterem o relacionamento com suas ex-parceiras, manipulam as fotos para que não apareçam, expondo apenas a vítima. Além disso, fazem comentários deselegantes e agressivos. *Sites* pornôs usam essas imagens para disponibilizarem aos seus frequentadores internautas, muitas vezes, rotulando as vítimas de prostitutas. Constranger e expor a situações vexatórias a vítima e seus familiares fazem parte das finalidades dos *bullies*¹⁹. Outra atitude bastante comum usada pelos *bullies*, não menos agressiva e intimidatória, é a exposição de vídeos no *YouTube*²⁰ ou compartilhado no *WhatsApp*²¹ filmados na sala de aula, corredores ou pátio da própria escola. Esses vídeos têm como conteúdo estudantes sendo agredidos fisicamente e ridicularizados, o que impõe a outros estudantes o medo de serem expostos à mesma situação. Todas essas formas de *bullying* e de *ciberbullying* têm um impacto profundo no emocional e no psicológico das vítimas. Ao tratar dos danos emocionais e psicológicos causados nas vítimas por essa prática, Fante ([2005] 2012, p.81-82) afirma que:

Dependendo da intensidade do sofrimento vivido em consequência do *bullying*, a vítima poderá desenvolver reações intrapsíquicas, com sintomatologias de natureza psicossomática: enurese, taquicardia, sudorese, insônia, cefaleia, dor epigástricas, bloqueio dos pensamentos e do raciocínio, ansiedade, estresse e depressão, pensamentos de vingança e de suicídio, bem como reações extra psíquicas, expressas por agressividade, impulsividade, hiperatividade e abuso de substâncias químicas.

Como podemos notar, as consequências das práticas de *bullying* podem ser extremamente prejudiciais e marcar definitivamente as suas vítimas. Atualmente, várias iniciativas governamentais e não-governamentais em diferentes esferas estão promovendo o combate ao fenômeno *bullying*. Vale destacar que iniciativas interessantes e bem-sucedidas estão espalhadas por todos os estados da federação envolvendo secretarias de educação, escolas da rede pública e privada, associações de pais e mestres, bem como, outras organizações. No Brasil, leis específicas e mais rígidas foram

¹⁹ Designação atribuída aos praticantes de *bullying*.

²⁰ *YouTube* é um *site* que permite que seus usuários carreguem e compartilhem vídeos em formato digital.

²¹ É um aplicativo de mensagens instantâneas e chamadas de voz.

aprovadas e regulamentadas para criminalizar as práticas de violência, inclusive, no *ciberespaço*. A exemplo da Lei 12.737/2012, sobre crimes na internet, que alterou o Código Penal²² para tipificar como infrações uma série de condutas no ambiente digital. As medidas tomadas visam coibir as práticas de violação de direitos e proteger as vítimas.

Essa discussão que apresentamos sobre o *bullying*, além de justificar a relevância da temática para um trabalho que propõe uma aplicabilidade em âmbito pedagógico, é importante para a compreensão da análise das charges animadas que abordam o tema. Após essa discussão, passemos a discorrer sobre o gênero charge animada com a finalidade de compreender seu ambiente de origem e de entender como se constitui esse gênero textual.

3.2 Das charges ao charges.com.br

A charge é uma forma de representação pictórica e caricatural em que se satiriza um fato específico, uma situação ou personalidade pública, em geral de caráter político. A charge surge no contexto da Europa do Século XIX, conforme diz Sanchotene (2008, p. 18):

Ainda no século XIX, pode-se afirmar que as charges afloraram na imprensa periódica em um período histórico onde a crítica social e política fortaleceram esse tipo de gênero. A introdução da caricatura na imprensa é marcada por avanços tecnológicos, através da litografia, assim como a popularização dos jornais como veículos e fontes de informação pública. Da mesma forma, fortaleceu o caráter opinativo dos veículos de informação.

A caricatura, estilo de representação que existe desde a antiguidade, é um dos elementos constituintes da charge, do cartum, da tira cômica, da história em quadrinhos e dos desenhos animados. Esses gêneros têm em sua composição alguns elementos comuns, com isso percebe-se o caráter intergenérico que os constituem e que cria entre eles uma espécie de hibridização. Talvez, por isso, constantemente sejam confundidos uns com os outros. Neste sentido, Marcuschi (2010) denomina essa configuração híbrida

²² Leis 12.735, 12.736 e 12.737 remodelam o Código Penal, o Código de Processo Penal e a Lei 7.716/89 (Crimes resultantes de preconceito, raça ou cor). Para mais informações, sugerimos consultar o site: Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12737.htm>. Acesso em: 20 jan. 2015.

como intertextualidade intergenérica, ocorrendo sempre que se comprovar uma hibridização ou uma combinação de funções e formas de gêneros diversos num dado gênero. Segundo o autor (MARCUSCHI, 2010, p. 33) “A questão da intertextualidade intergêneros evidencia-se como uma mescla de funções e formas de gêneros e deve ser distinguida da questão da heterogeneidade tipológica do gênero, que diz respeito ao fato de um gênero realizar várias sequências de tipos textuais”. Confirmando essas ideias, ao tratar de gênero textual, Dell’isola (s/d, p.1695) afirma:

Aparentemente estáveis, essas categorias históricas, formas retóricas vinculadas a situações sociais – denominadas gêneros – estão sujeitas a um processo de transformação contínua. [...] A hibridização é um fenômeno inerente às formações genéricas.

A charge, por conter representações de personagens, quase sempre inclui o recurso da caricatura, o que sinaliza um processo intergenérico constitutivo e inerente a esse gênero textual. A imagem caricatural é uma propriedade composicional da charge que tem, sabidamente, origem nos cartuns resultando uma transmutação genérica que possibilitou a sua constituição enquanto novo gênero. Podemos notar a influência da caricatura nas representações das faces das personagens, acentuando-se alguns detalhes fisionômicos que os individualizam. Em relação à charge tradicional, a charge animada se diferencia por ser composta por várias imagens em sequência, a exemplo do desenho animado, o que lhe proporciona um dinamismo maior; movimento, mudanças de expressões faciais etc. Mas, poderíamos dizer que a característica predominante do texto chágico – o que estabelece a sua função social – é o fato de contar e expor criticamente uma situação. Discorrendo sobre as charges virtuais (CVs)²³, Souza (2007, p.7) afirma que:

Elas, assim como a charge impressa, têm por função social satirizar, ironizar, criticar através do humor. Além disso, observamos que as CVs também fazem uso de caricaturas; porém elas vão se diferenciar das charges impressas por fazerem uso de recursos audiovisuais proporcionados pela tecnologia. Som, imagem, movimento, sequência de quadros, entre outros, são algumas das características que compõem esse gênero.

²³ Denominação dada por Souza (2007) para o que categorizamos por charges animadas.

A respeito da função social das charges, em nota a autora (Souza, 2007, p. 8) diz ainda que “além de criticar, satirizar e ironizar se aproveitam de ocasiões especiais de forte apelo histórico como datas e acontecimentos marcantes para, eventualmente, homenagear personalidades ou datas comemorativas etc.”. Isto demonstra o caráter heterogêneo da charge animada, sua capacidade de expor sobre vários assuntos.

Apenas com o advento das novas tecnologias, as charges passaram a ser ancoradas em suportes mais dinâmicos e ganharam uma nova configuração. Com isso, foram possibilitadas as condições tecnológicas para fazer emergir o gênero charge animada. O Charges.com.br criado pelo cartunista Maurício Ricardo, em fevereiro de 2000, é um dos *sites* precursores na produção e vinculação das charges animadas no Brasil. O referido *site* viveu dois momentos distintos no que concerne a sua ancoragem. Em junho de 2000, se tornou canal de humor do extinto portal Zip.net, porém desde setembro de 2003 faz parte do portal UOL²⁴, como podemos comprovar na imagem a seguir, extraída da página principal do *site*:

Figura 2 - Página principal do charge.com.br.



Fonte: Charges.com.br. Disponível em: <http://charges.uol.com.br>. Acesso em: 25 fev. 2015.

Vale salientar que, também, as redes sociais são espaços de circulação desses construtos semióticos. Essas redes sociais são, igualmente, usadas por Maurício Ricardo como forma de divulgação do conteúdo produzido pelo *site*. Como exemplo, podemos citar a página do Charges.com.br no *Facebook*²⁵. A página foi fundada em 2002 e,

²⁴ Informações consultadas através do site reputação. Disponível em: <http://www.reputacao.com.br/det-item.jsp?id=5338>. Acesso em: 25 fev. 2015.

²⁵ Disponível em: <https://www.facebook.com/Charges.com.br?fref=nf>. Acesso em: 25 fev. 2015.

simultaneamente ao *site*, serve como veículo de circulação de suas produções. Como podemos perceber na figura abaixo:

Figura 3 – Post da página do Charge.com.br no Facebook.



Fonte: Facebook. Disponível em: <<https://www.facebook.com/Charges.com.br>>. Acesso em: 25 fev. 2015.

Observamos nas imagens apresentadas (Figuras 1 e 2) a unidade de diagramação do *post* do *Facebook*, com o ambiente do *site*. A logomarca atribui uma identidade, corroborada pelas cores predominantes que estabelecem uma espécie de coesão, ou seja, uma integração entre os dois ambientes virtuais, além de conter imagens recortadas das principais personagens fixas das produções de Maurício Ricardo. Em tempo, interessante observarmos a ação retórica de pedido para curtir e obter atualizações, construída multimodalmente por um círculo e uma seta. Encontramos, também, no mesmo espaço um esclarecimento escrito, para que, além de curtir, o internauta clique em obter atualizações. Essa construção verbo-visual é uma forma bastante interessante, pois possui um forte apelo retórico; o que reforça a ação persuasiva pretendida. Vale ressaltar que a quantidade de curtidas, além de ser um sinal de prestígio, tem uma conotação comercial implícita porque serve como indicador de audiência, o que é categorizado nesse meio hipermidiático como visualizações. Quanto mais curtidas, mais indicações de que a página está sendo bem visualizada, o que é garantia de um certo público para os patrocinadores ávidos por clientes e que podem pagar para ter o seu produto exposto no Charge.com.br, o que viabiliza a manutenção do *site* e sua profissionalização justificando a ação retórica persuasiva para que os internautas, que visitam a página, curtam e obtenham atualizações.

Existem, também, outros *sites* que se dedicam à produção e divulgação de charges animadas, como, por exemplo, o Animatunes.com.br. A diferença entre eles são,

essencialmente, as linhas editoriais que apresentam na diagramação e na formatação dos desenhos, os interesses temáticos que abordam, além das questões naturalmente relativas a autoria. O Animatunes se concentra basicamente nos temas relacionados aos esportes, mais especificamente, que giram em torno do futebol. Enquanto o Charges.com.br aborda temas mais abrangentes, que vão dos tradicionais temas políticos aos relativos às questões educacionais, sociais, religiosas entre outros.

Percebemos que existe uma regularidade de produção das animações, sendo produzida no mínimo uma nova charge por dia. É verdade que, após um certo período, elas são retiradas do espaço de destaque do *site*, porém isso não significa que não possam ser acessadas, pois são armazenadas na seção “arquivos” e continuam a ser disponibilizadas da mesma maneira. O Charges.com.br abriga também outros gêneros, como: piadas, músicas, paródias etc., mas são as charges animadas que predominam, sobretudo.

Os ambientes virtuais dos *sites* e das redes sociais se configuraram como espaços propícios de produção, veiculação e circulação do gênero charge animada. Encontramos, ainda, esses textos ancorados em programas de TV. Esse meio de comunicação de massa constitui-se em outro lugar privilegiado para suportar esses gêneros. (SANCHOTENE, 2008). Para respaldar o que ora estamos dizendo, lembremo-nos das charges de Chico Caruso²⁶ que são exibidas pelo telejornal “Jornal da Globo” e as de Maurício Ricardo²⁷ que são vinculadas no reality show “Big Brother Brasil – BBB”, entre outros programas da Rede Globo e de outras emissoras de TV, que exibem animações de outros chargistas. Para ilustrar, vamos observar as imagens abaixo, do *site* de notícias UOL, e os quadros da charge de Chico Caruso no “Jornal da Globo”.

²⁶ Francisco Paulo Hespanha Caruso nasceu em São Paulo no ano de 1949. Chico Caruso é caricaturista, ilustrador, chargista, irmão gêmeo do também caricaturista Paulo Caruso. De uma geração imediatamente posterior à dos fundadores e colaboradores do jornal de humor *O Pasquim*, entre eles Henfil (1944-1988), Ziraldo (1932) e Jaguar (1932), a charge política de Chico Caruso caracteriza-se por um humor mais sutil, mas ainda assim contundente. Nas palavras de Millôr Fernandes (1923): "Seus desenhos e ideias podem ser entendidos em sua mensagem e apreciados plasticamente tanto pelo mais culto congressista quanto por sua empregada doméstica". Fonte: Versão On-line da enciclopédia Itaú Cultural, através do link. Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa9197/chico-caruso>>. Acesso em: 27 fev. 2015.

²⁷ Maurício Ricardo Quirino (Rio de Janeiro, 24 de setembro de 1963) é um chargista e cartunista brasileiro. Foi criado em Uberlândia, em Minas Gerais. Foi baixista e jornalista. É o roteirista e desenhista do *site* Charges.com.br, que iniciou por diversão. Quando o *site* começou a dar lucro, abandonou um emprego em um diário de Uberlândia. Hoje, além de desenhar e animar, ele dubla (geralmente fazendo todas as vozes) e toca a música de fundo das charges apresentadas no site. Fonte: Letras. Disponível em: <<http://www.letras.com.br/#!biografia/mauricio-ricardo>>. Acesso em: 27 fev. 2015.

Figura 4 – Página do Portal UOL sobre a participação de Mauricio Ricardo no BBB 7.

UOL Assine 0800 721 2009 SAC Bate-papo E-mail Notícias Esporte Entretenimento Mulher Shopping

UOL BUSCA Web Notícias Imagens Vídeo Preços

UOL Especial Big Brother Brasil 7

Últimas notícias

03/04/2007 - 23h00

Animação do "Charges" satiriza características dos jogadores

da Redação

Uma animação produzida pelo desenhista Mauricio Ricardo, do site [Charges.com.br](http://charges.com.br), colocou os "brothers" em versão bem humorada do musical "We Are The World".

Reprodução TV

Charge colocou os brothers em We Are The World

Durante a competição, é apresentada uma "novelinha" do Charges por semana. Na animação especial desta noite, uma personagem de cada vez cantou alguma característica sua. A bonequinha de Fani tirou a roupa e a de Iris disse que não aprendeu a falar "argentino".

No final, Bial apresentou o mineiro Mauricio Ricardo, que estava na platéia.

ÚLTIMAS NOTÍCIAS

03/01/2009

17h39- Produção do "Big Brother" está pronta para capturar participantes

26/02/2008

20h06- Marcão faz o jantar com a ajuda de Rafinha

13/01/2008

20h18- Médico do "BBB" muda discurso e agora diz ser bissexual

07/10/2007

00h30- Iris proíbe que falem mal de Xuxa na Rede TV!

14/09/2007

ÍNDICE DE NOTÍCIAS IMPRIMIR ENVIE POR EMAIL

Fonte: Portal UOL. Disponível em: <<http://televisao.uol.com.br/bbb7/ultnot/ult4172u1319.jhtm>>. Acesso em: 20 fev. 2015.

Figura 5 – Charge animada de Chico Caruso vinculada no “Jornal da Globo”.



Fonte: Portal G1. Disponível em: <<http://globo.tv.globo.com/rede-globo/jornal-da-globo/t/charge-do-chico/v/encontro-do-presidente-do-stf-lewandowski-e-papa-francisco-e-tema-da-charge-do-chico/3982608/>>. Acesso em: 22 fev. 2015.

Na figura 4, percebemos se tratar de uma matéria vinculada no Portal UOL de 03 de abril de 2007, falando da produção de uma série de charges feitas por Maurício Ricardo, especialmente, para 7ª edição do BBB²⁸. Já na figura 5, entendemos que se trata de uma charge animada²⁹ do chargista Chico Caruso transmitida no “Jornal da Globo”, que aborda humoristicamente o encontro entre o presidente do Superior Tribunal Federal - STF ministro Dr. Ricardo Lewandowski e o Papa Francisco no Vaticano.

Percebemos que as charges animadas estão em plena circulação em veículos de comunicação distintos. Todavia, devemos levar em consideração que tal inovação operada nas charges só foi possível graças ao desenvolvimento de tecnologias de *software* e *hardware*, baseada na linguagem audiovisual, que favoreceram a elaboração dos desenhos gráficos de animação em computadores. Além da existência de suportes midiáticos, que têm em comum o fato de admitirem a imagem em movimento, as inovações tecnológicas tornaram possível a ancoragem dessas novas configurações, ou seja, as charges animadas. Desse modo, passemos a investigar quais arranjos possibilitaram o surgimento das charges animadas, bem como, analisar uma característica de todos os gêneros, a saber: a mutabilidade.

3.3 Charges: mutabilidade e suporte

De acordo com Miller ([1984, 2009] 2012, p. 39) “Gêneros mudam, evoluem e se deterioram”. Sendo assim, a mutabilidade é um processo presente em todos os gêneros textuais. Os gêneros textuais – compreendidos como ações retóricas tipificadas em situações recorrentes – estão sujeitos às transformações, ou seja, à mutabilidade. Sobre essa característica dinâmica dos gêneros, Marcuschi ([2002] 2010, p. 19) faz a seguinte ponderação:

[...] mesmo apresentando alto poder preditivo e interpretativo das ações humanas em qualquer contexto discursivo, os gêneros não são instrumentos estanques e enrijecedores da ação criativa. Caracterizam-se como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos. Surgem emparelhados a necessidade e atividades sócio-culturais, bem como na relação com inovações

²⁸ Imagem da Figura 4. Disponível em: <<http://televisao.uol.com.br/bbb7/ultnot/ult4172u1319.jhtm>>. Acesso em: 20 fev. 2015.

²⁹ Imagens extraídas no site do portal G1. Disponível em: <<http://globotv.globo.com/rede-globo/jornal-da-globo/t/charge-do-chico/v/encontro-do-presidente-do-stf-lewandowski-e-papa-francisco-e-tema-da-charge-do-chico/3982608/>>. Acesso em: 22 fev. 2015.

tecnológicas, o que é facilmente perceptível ao se considerar a quantidade de gêneros textuais hoje existentes em relação a sociedades anteriores à comunicação escrita.

É importante ressaltarmos que a mutabilidade é um processo relativamente diferente da intertextualidade intergenérica ao qual aludimos mais acima (cf.2.2), quando nos referimos à hibridização encontrada na charge, que intercambia características textuais semelhantes a outros gêneros como a caricatura, o cartum, as tirinhas etc. Acreditamos que o fenômeno intergenérico se relaciona, mas não abrange toda a dimensão da mutabilidade, pois ela se constitui também por outros fatores intervenientes como a tecnologia e o suporte que ancora o texto. Portanto, a mutabilidade está sendo vista como uma alteração possibilitada pela ancoragem em novos suportes, provenientes das novas tecnologias digitais e que, conseqüentemente, permitem uma nova configuração do gênero.

Nesta perspectiva, estamos admitindo que na charge operaram-se mudanças composicionais consideravelmente significativas. E, por essa razão, deixou de ser apenas ancorada em suportes estáticos como o jornal impresso – que se utiliza essencialmente da linguagem visual estática, bem como, da linguagem verbal escrita. Contudo, a charge passa a ganhar, também, as características da linguagem dinâmica de movimentos e de som (audiovisual). Tudo isso, reconhecidamente, só foi possível com o advento das novas configurações permitidas pelos recursos de tecnologia que dão origem a novos suportes, sobretudo, no ambiente digital mais fluido e dinâmico. Ressaltamos que, assim como Marcuschi (2003, p.11), entendemos que o suporte é “o *locus* físico ou virtual privilegiado com formato específico que serve de base ou ambiente de fixação de um texto”, ou seja, o suporte firma ou apresenta o texto para que tenhamos acesso a ele. O suporte tem uma influência importante na (re) configuração do gênero charge animada, como em outros que foram transportados para os suportes em ambientes digitais.

A charge animada mantém os seus elementos prototípicos que a caracterizam e a vinculam a sua precursora, ou seja, a imagem, a ironia, o humor, a intertextualidade, a crítica etc., mas, mesmo assim, apresenta características que a diferenciam das charges impressas ou estáticas. As charges ganham características de animação, com isso, um número de quadros maior, além de efeitos visuais e sonoros. Esses novos elementos são, sobretudo, advindos da computação gráfica e das técnicas do audiovisual. Essa espécie

de transmutação do gênero charge do impresso para o audiovisual fez surgir uma confluência de outros modos e potencializou as ferramentas retóricas de produção desse gênero, ou seja, a gama de recursos simbólicos disponíveis pelo produtor do texto foi expandida. Isso significa a ampliação ainda maior das suas propriedades multimodais.

Para Miller ([1984, 2009] 2012, p.89), “os gêneros se originam não apenas em mudanças de situação, contexto e cultura, mas também em outros gêneros, num processo evolucionário, e ocasionalmente do esforço consciente de indivíduos para preencher uma necessidade não previamente satisfeita”. Na postulação dos *ERG*, os novos gêneros emergem dentro das práticas sociais, reconhecidos como ações retóricas tipificadas para realizar propósitos comunicativos bem definidos em situações recorrentes. Tudo isso, portanto requer uma ação consciente e não individual, ou seja, deve ser uma decisão coletiva e consciente. A esse propósito Bazerman (2007, p.158) ainda afirma que:

A qualidade genérica de um texto pode ser mudada não apenas pela forma textual, mas por processos de produção, recepção e distribuição; relações com as condições material, social e intertextual; uso dentro de atividades; ou muitos outros aspectos da situação e atividade mediados pelo texto (e.g., Lee & Ball, 2005; Cole, 1996; Wertsch, 1998).

Embasamo-nos na visão dos *ERG* para defender que a mudança da qualidade genérica que originou a charge animada decorre do fato de, além de se ancorar em suportes dinâmicos, como *sites* da *internet* e canais de televisão, são demandadas pelas necessidades comunicativas dos produtores e leitores desse gênero.

O dinamismo da charge animada é, sobretudo, o que lhe diferencia significativamente da charge estática, pois esta, ancorada em suportes como o jornal impresso ou mesmo na versão virtual/digital e em *sites* especializados, se compõe de apenas um quadro, isto é, de uma única cena. Por isso, o autor da charge em animação tem a possibilidade de realizar ações retóricas mais diversas, ou seja, movimentos retóricos visuais, gestuais e sonoros que garantem à charge animada um dinamismo predominante em relação à charge estática. A inserção de quadros sequenciados³⁰ (cenas) segue o exemplo dos textos fílmicos cinematográficos, dos desenhos animados. É essa sequência de quadros que denominamos imagens em movimento e que garantem o

³⁰ Refere-se ao posicionamento da câmera. Enquadrar significa definir qual área vai aparecer na cena e qual o ponto de vista mais indicado para que a ação seja registrada. Fonte: Verbete “enquadramento” encontrado em Bunzen e Mendonça (2013, p. 271).

dinamismo da charge animada. Ao abranger a condição de gênero às charges animadas, Souza (2007, p. 06) faz a seguinte observação:

[...] concebemos a charge virtual como um gênero textual, tendo em vista que esta, além de suas características tipificadas, como: vários quadros sequenciados, presença ou não de caricaturas, a escolha, por parte do leitor, dos recursos de áudio ou legendas, animação etc.; possui, também, a mesma função social da charge impressa: humor, crítica ou, simplesmente, entretenimento, o que nos faz constatar que se trata do mesmo gênero, já que o diferencial entre os dois se dá pelas possibilidades do meio físico do qual cada um se originou.

Concordamos com Souza (2007) quando diz tratar-se do mesmo gênero, todavia, parece que surge uma reestruturação da charge – passando assim a ser designada charge animada como uma forma de estabilização genérica, isto é, por apresentar regularidade, por ter um caráter tipificado e por causa da sua notória recorrência. Entendemos que a análise da charge animada – como de qualquer outro texto similar – deve levar em consideração aspectos semióticos representacionais diversos, além dos contextos em que emergem, bem como, seus propósitos comunicativos. O (re)conhecimento das características retóricas multimodais em que essas mensagens audiovisuais se inserem torna-se de fundamental importância para a sua produção e recepção. Com base nos fundamentos teóricos discutidos, passemos a analisar a construção retórica do *bullying* nas charges animadas do Charges.com.br.

3.4 Análises: o *bullying* nas charges animadas

Iremos observar as charges Pais e Filhos³¹ e, em seguida, Os Difamados. A primeira, aborda o *bullying* no espaço escolar, reflete sobre a postura dos pais diante dessa problemática e, ainda, demonstra como os pais são responsáveis pelas atitudes dos filhos. A segunda trata do *ciberbullying*, a exposição sofrida pelas vítimas e a qualificação de crime dos seus praticantes.

³¹ Nesta charge aparece também um comentário do autor “sobre a charge” que diz: “Finalmente o mundo começou a prestar atenção naquelas brincadeiras depreciativas de que são vítimas os *nerds* e outras minorias na escola. Mas nem sempre o problema é simples de resolver”.



personagem Claudio tem características bastante distintas, com silhueta magra, mas ao mesmo tempo, caracterizado por um menino peralta, irônico, tipicamente retratado como responsável pela prática do *bullying*; a alusão ao riso sarcástico é uma constatação disso. A professora tem sua característica física bem delineada denotando ser uma mulher jovem e magra, o que lhe aproxima do estereótipo esteticamente valorizado. Contrapondo a esta imagem, temos a personagem “diretora” apresentada com características físicas que remetem a uma senhora madura, de certa idade, e com contornos mais arredondados. Colaboram, ainda, para a sua caracterização, os óculos, e, nesse contexto, o birô, que provoca certo distanciamento e imponente à personagem, devido ao papel social que ocupa na hierarquia escolar. A figura do pai do Claudio tem uma saliência abdominal e em seus cabelos uma certa calvície. Aparência que denota um senhor maduro, de idade aproximada a da diretora. As características físicas ilustradas já demonstram uma heterogeneidade existente entre as pessoas.

No discurso da professora, percebemos um enfrentamento à prática do *bullying* com explicações sobre as consequências e os traumas que tal prática pode ocasionar em sua vítima. Na cena do encontro do pai com a diretora da escola, observamos o olhar constante de Claudio em direção à diretora até que o pai faz uma referência a sua posição de fragilidade, quando Claudio faz um movimento de olhos para baixo, corroborando com as assertivas do pai.



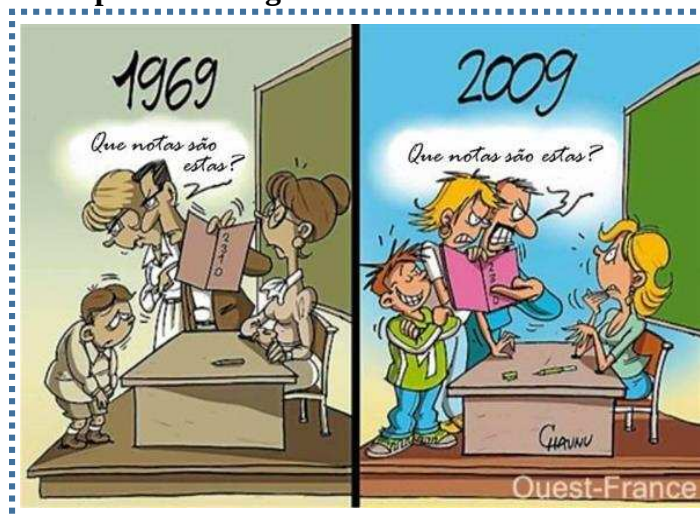
Em seguida, após os pedidos de desculpas da diretora e a sua aceitação por parte do pai, uma risada sarcástica e cheia de significados implícitos é emitida por Claudio, uma forma de expressar a sua notória satisfação em ter manipulado a situação ao seu favor. Ora, a expectativa criada com a explicação da professora a respeito do *bullying* nos leva a pensar que o pai adotaria outra postura e, conseqüentemente, medidas que favorecessem a correção da atitude do filho. O que não ocorre, mesmo com o pai admitindo a “brincadeira” de péssimo gosto realizada por Claudio. Percebemos se tratar de uma estratégia retórica para, na verdade, inverter a situação, colocando a professora como responsável pelo constrangimento que, segundo o pai, o filho sofreu no momento em que foi chamado à atenção. Interessante observar que o argumento utilizado pela professora

é o mesmo usado pelo pai do Claudio, apenas invertido para colocar seu filho em posição de vítima e a professora em posição de praticante de *bullying*; e isso é intencionalmente arranjado, ou seja, textualmente construído pelo chargista.

Vale ressaltar que a imponência do birô não condiz com a atitude da diretora, que na charge age de forma passiva, submissa, diante da queixa do pai. A retratação da personagem colabora para essa construção, pois sua expressão é de extrema passividade. Ainda, observamos que na tela do computador de trabalho dela aparece um jogo de paciência, o que leva o leitor a perceber que, além da aludida passividade, ela é inoperante. Se a professora representa a voz da autoridade na sala de aula, a diretora é a representação de autoridade na escola, ou seja, é hierarquicamente superior, tanto que o pai dirige a ela a sua queixa. A inoperância, fruto da passividade diante do fato, reforça a quebra de expectativa (esperava-se uma atitude mais condizente com a função de diretora escolar), o que provoca, ainda mais, a crítica ou senso de criticidade do leitor.

Entendemos haver um conflito entre as duas principais instituições responsáveis pela formação da futura geração, a escola e a família. Dessa forma, o texto alerta para a necessidade de uma postura mais responsável dos pais, no sentido de não tentar encobrir os erros cometidos por seus filhos. Não poderíamos deixar de lembrar, o argumento amplamente difundido em nossa sociedade de que o professor perdeu sua autoridade e deu lugar a um certo “apoderamento” dos alunos. Para ilustrar, podemos citar a charge abaixo:

Exemplo 5 – Charge Estática



Fonte: Café História. Disponível em: <<http://cafehistoria.ning.com/profiles/blogs/que-notas-sao-essas>>. Acesso em: 20 fev. 2015.

Observamos que, no primeiro quadro, os pais se dirigem ao filho, questionando-o sobre as notas e, no segundo, a mesma indagação é feita, exclusivamente, à professora. Inclusive, como podemos notar, com mais veemência, percebemos uma mudança de postura por parte dos pais, demarcada pelo momento histórico (indicados pelos números em referência aos anos de 1969 e 2009). Assim, as cobranças e queixas são vistas de maneira invertida em relação ao desempenho dos alunos, levando em conta cada período. De certa forma, demonstram-se as inversões de papéis, o que denota uma atribuição maior das responsabilidades dadas às instituições educacionais na formação dos indivíduos, mas ao mesmo tempo, representa um enfraquecimento do poder da escola. Contudo, ideologicamente, cria-se um paradoxo nas relações institucionais que nos faz refletir sobre, até que ponto, as novas atribuições de responsabilidades assumidas são, de fato, unicamente da instituição escolar. No caso do *bullying*, sabemos que deve ser combatido dentro e fora da escola, inclusive, com o envolvimento de toda sociedade. A próxima charge animada é desenvolvida com base na temática *ciberbullying* – tipo de perseguição que acontece por meio virtual.

Charge 2 - Charge animada Os Difamados³³.



³³ A primeira charge animada da série “Os Difamados” encontrada no site charges.com.br. Disponível em: <<http://charges.uol.com.br/2014/05/18/espinha-e-fimose-os-difamados/>>. Acesso em: 27 jan. 2015.









Fonte: Charges.com.br. Disponível em: <<http://charges.uol.com.br/2014/05/18/espinha-e-fimose-os-difamados/>>. Acesso em: 27 jan. 2015.

Na charge animada em tela, as personagens Espinha e Fimose são vítimas de *ciberbullying*. Esta temática é explorada no texto de forma extremamente criativa. Realizada uma enquete em que os aludidos personagens foram os primeiros no *ranking* dos garotos que as personagens Clarinha e Luiza não “pegariam” de jeito nenhum. Espinha e Fimose foram alvo de piadas, de gozações que os levaram a decidir por processar as autoras. É interessante ressaltar que essas ações – a enquete, as piadas, as gozações e a referência ao processo – são ações linguísticas, ou seja, realizadas através do modo verbal. Observamos que grande parte do humor dessa charge é construída a partir do modo verbal: o nome atribuído ao juizado que cuida da “suposta causa”, a indenização financiada pela Caixa, entre outras categorizações. Vale salientar que a temática é tratada de maneira bastante verossímil, a não ser pela referência às leis do código civil que não condizem realmente com o que diz a legislação concernente. Apenas é uma forma de demonstrar que existe imputação de pena para os praticantes do *ciberbullying* e que todos são passíveis, portanto, de penalidades em decorrência dessa prática. Assim, desenrola-se a temática com a discussão da prática de crime qualificado etc. e a tentativa das meninas em persuadir as vítimas no sentido de evitar o processo.

Lembramos que o cenário é recorrente na série e que não apresenta-se visualmente o espaço concreto de realização do *ciberbullying*; no entanto, o fato de estarem em frente a *Lanhousebar* indica uma referência ao ambiente virtual da *web*. Ainda em relação ao cenário, observamos que não se modifica, mantendo-se constante em toda a animação. O que realmente garante o movimento do texto e, conseqüentemente, o seu dinamismo são os movimentos gestuais das personagens, as expressões faciais – que são bastante expressivas – e as mudanças de enquadres, ângulos, perspectivas, etc. Para exemplificar o que afirmamos, aludimos às trocas de olhares, os movimentos com

as mãos, os sorrisos etc. além da mudança de enquadramento das cenas, ora destacando todos os participantes, ora destacando uma das duplas ou, ainda, focando apenas um dos interlocutores, aquele que está com o turno da fala.

Observamos que, para sustentar os argumentos do texto, o chargista faz uso das imagens femininas estereotipadas que coincidem com as valorizadas atualmente. Os contornos das personagens femininas (Clarinha e Luíza) são acentuados para caracterizá-las como as “gostosas”, “malhadas”, “siliconadas” etc.; levando em consideração o ideário atual – definido pela ditadura da moda – das formas femininas perfeitas. Com isso, a silhueta é ainda mais delgada na cintura e os seios são avantajados. Já em relação aos personagens masculinos, Espinha e Fimose, o argumento visual construído na série atribui, aos adolescentes, características “negativas” que os afastam dos estereótipos masculinos esteticamente valorizados. Estes, por sua vez, são categorizados como feios, pobres e babacas; posicionando Espinha e Fimose em um grupo de minoria em relação ao grupo de prestígio. Para alcançar esse efeito retórico, ressaltamos que há uma consonância entre os modos semióticos que coabitam o texto para a sua construção argumentativa. No entanto, a interpretação só é possível se forem acionados certos frames, pois caso não tivéssemos as mesmas categorizações, teríamos, enquanto leitores, dificuldades de compreender as críticas pontuadas na charge.

De tudo que foi observado no decorrer das análises, fica evidenciado o papel retórico significativo de todos os modos semióticos na produção de sentidos. Toda essa confluência semiótica exige uma leitura proativa – mais perspicaz – que considere os significados produzidos pelos diversos modos existentes nas charges animadas.

É importante ressaltar que, nessa charge, as personagens masculinas não assumem o papel de vítimas, de fragilizadas e traumatizadas que convencionalmente se associa às vítimas de *bullying*. Pelo contrário, eles se valem da situação para tirar vantagem em relação às meninas. O uso de um suposto discurso jurídico legitima a autoridade do discursos deles, que, diante da construção das personagens femininas, retratadas como mulheres que se preocupam com a imagem, mas que teriam um intelecto limitado, passam de vítimas a algozes.

Neste capítulo, debatemos sobre o caráter das representações simbólicas impregnadas de ideologia como característica típica dos signos e, conseqüentemente, dos

modos semióticos. Discorremos a respeito do fenômeno *bullying* nas escolas e, sua vertente digital, o *ciberbullying*. Analisamos também a constituição das charges animadas, de forma a compreender as funções desempenhadas pelos modos semióticos para a construção ideológica da temática *bullying*.

Na proposta de atividades escolares que apresentaremos a seguir, iremos explorar formas diversas de obtenção de informação para favorecer tanto a apropriação do conteúdo temático quanto para oportunizar o multiletramento através do audiovisual.

4 PROPOSTA DE ATIVIDADE ESCOLAR

Neste capítulo, apresentamos uma Proposta de Atividades Escolares usando as charges animadas e os recursos de audiovisual como base para as leituras e produções. Esta tentativa visa promover, de forma criativa, o desenvolvimento de habilidades e competências para uma formação multiletrada dos alunos (as) do 9º Ano do Ensino Fundamental. As atividades estão organizadas em 12 momentos (aulas de 50 minutos que contemplam os eixos de leitura, análise e produção de textual. Para uma organização do trabalho com as atividades escolares, sugerimos que o professor (a) exponha aos alunos (as) de forma detalhada o trabalho que será realizado, para que eles possam ter consciência de todos os processos envolvidos na proposta das atividades didáticas mencionadas, da primeira à última. Os alunos (as) devem estar cientes de que, ao final de todo o percurso, irão produzir de forma autoral suas próprias charges animadas com a temática *bullying* e/ou *ciberbullying*. Como forma de exposição das produções, propomos a organização de uma mostra audiovisual.

Para alcançarmos os objetivos traçados, num primeiro momento, iremos focar nossa proposta na leitura das charges animadas. Esta é, portanto, uma oportunidade para levar os alunos (as) a refletirem sobre a importância de todos os modos semióticos que compõem as charges animadas e o papel desempenhado por cada um deles na produção de sentidos. Iremos, também, discutir a respeito de alguns aspectos relativos à leitura e à produção de textos. Com isso, estaremos refletindo, particularmente, sobre o uso cada vez maior de linguagens que convergem, bem como, os impactos das novas tecnologias na produção e na recepção desses construtos retóricos. Os alunos (as) serão levados a refletir sobre o significado composicional de cada modo semiótico integrante do texto – palavras, imagens em movimentos, som, cores, cenas etc – analisar a charge animada tendo em vista apropriarem-se das características principais do gênero, com isso, pretendemos desenvolver habilidades multimodais de leitura. A temática *bullying* será inserida através das charges animadas e a avaliação incidirá sobre a capacidade de o aluno relacionar as várias modalidades presentes no gênero.

Em outro momento, os alunos serão levados a pensar sobre os aspectos relativos ao uso das expressões linguísticas e sua confluência com os outros modos semióticos que compõem a charge. Assim, eles terão a oportunidade de analisar o texto de forma integral,

observar as maneiras que a linguagem verbal é utilizada e, ao mesmo tempo, serão provocados a refletir sobre os significados produzidos pela semiose dos vários modos constituintes do gênero charge animada.

E, finalmente, na última sequência da presente proposta de atividade escolar, os alunos (as) irão conhecer o processo de criação das produções audiovisuais em animação. Além de serem iniciados ao universo de produção das charges animadas, objetivamos subsidiá-los ao máximo, por isso, selecionamos alguns vídeos e tutoriais que devem auxiliar a turma na composição das suas próprias produções. Além disso, os alunos (as) podem ser estimulados a pesquisar sobre a linguagem audiovisual e, porventura, quando necessitarem resolver algum problema, dirimir alguma dúvida ou, ainda, obter alguma sugestão de como fazer algo específico no processo de produção, também possam investigar.

Ressaltamos a complexidade em desenvolver uma proposta de atividade escolar, principalmente, por envolver um tema tão sensível, como é o caso do *bullying*. Por essa razão, queremos deixar claro que, apesar dos esforços empreendidos, não esgotamos todas as possibilidades de um trabalho com as charges animadas, nem seria a nossa pretensão, nem essa é a única forma de abordagem possível. Mas, achamos que, com essa proposta, contribuímos com o desenvolvimento de um recurso didático que, além de despertar o interesse dos alunos (as) para a aprendizagem, proporciona ao professor instrumentos que possibilitam melhorar o processo de ensino/ aprendizagem, e transversalmente tratar de uma temática que a escola deve ter o papel de combater.

4.1 Atividade

Aplicação do Gênero Charge Animada em Sala de Aula

Professor (a), primeiro iremos explorar as características principais das charges animadas, a temática *bullying* e o processo de criação das animações para, apenas no final, solicitar que os alunos (as) em grupos produzam o gênero textual. É interessante observar que, antes de mais nada, o professor precisa saber sobre o que os alunos (as) já sabem a respeito do gênero textual charge animada.

Eixo de ensino	Passo-a-passo	Material didático	Observações
Leitura	1º momento: No primeiro momento da aula, após as explicações dos objetivos das sequências de atividades, os alunos (as) devem assistir à charge animada Pais e Filhos disponibilizada no site charge.com.br³⁴.  Disponível em: <http://charges.uol.com.br/2010/04/14/cotidiano-pais-e-filhos/>. Acesso em: 26 jan. 2015.	O acesso aos vídeos deve se dar por meio de uma projeção, mediante uso de Datashow e equipamento de som.	Como a temática a ser trabalhada é o fenômeno <i>bullying</i> e sua variante virtual <i>cyberbullying</i> , optamos por trabalhar a charge animada Pais e Filhos.

³⁴ Dependendo da escola, se tem acesso à internet em sala de aula, seria interessante entrar no site charges.com.br e explorar cada sessão afim de obter o máximo de informações adicionais.

Análise.	2º momento: Professor (a), promova um debate sobre as características do gênero charge animada, semelhanças e diferenças com outros gêneros imagéticos e audiovisuais; a exemplo das caricaturas, dos cartuns, dos desenhos animados etc. Ressalte também sobre o ambiente aonde as charges animadas circulam, ou seja, os suportes que ancoram sua veiculação³⁵. Recomendamos as seguintes questões para a reflexão dos alunos (as): - Qual dos personagens é a vítima e qual é o agressor (a)? E o que provocou, em sua opinião, a manifestação de <i>bullying</i>? - Que marca (as) sinaliza (m) o ato de <i>bullying</i> sofrido por Ricardo, ou seja, além da fala da professora que contextualiza a cena, como, na imagem, percebemos esta agressão? - Visualmente, como podemos perceber o constrangimento da vítima? - Observe o movimento dos lábios de Ricardo, o que ele indica? Justifique. - Após as explicações da professora, observando as expressões faciais de Claudio, podemos dizer que ele se arrependeu? Por quê? - Que efeito de sentido é expresso na risada de Claudio? E nos efeitos sonoros, a exemplo do som percebido no final da charge?	Professor (a), faça uma exposição do gênero charge e sua semelhança com outros gêneros imagéticos como: caricaturas, cartuns e tirinhas; explore as semelhanças e as características distintas. Caso seja necessário, realize um estudo sobre a evolução da charge estática e animada, observando suas origens, transmutabilidade e a inerente intergeneridade e que constitui esses gêneros.
Leitura	3º momento: Inicie esta atividade com a exibição do vídeo Chega de Bullying: O Agressor. Um dos vídeos que compõem a campanha "Chega de	Professor (a), permita a troca de opiniões e o relato de experiências pessoais entre os alunos. Esse procedimento visa contribuir para um maior

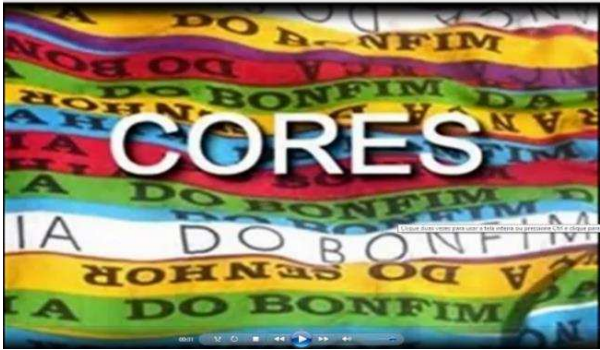
³⁵ É interessante, ainda, apresentar um histórico do charge.com.br, destacar a existência de outros sites que produzem charges animadas.

	Bullying³⁶.  Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=5onfx_Ooj1Q>. Acesso em: 30 mar. 2015. Em seguida, tomando o vídeo como ponto de partida, promova um debate discutindo com os alunos (as) sobre o que já sabem em relação às manifestações de <i>Bullying</i> e de <i>Ciberbullying</i>.		envolvimento deles no desenrolar das atividades, tornando mais significativo o processo de ensino/aprendizagem.
Análise	4º momento: Com base na leitura do vídeo e do texto de Orson Camargo sobre <i>bullying</i> (em anexo), os alunos (as) devem responder as seguintes perguntas: - Qual a relação entre o vídeo e o que encontramos no texto escrito por Orson? - Xingar, apelidar, abusar, perturbar são verbos que expressam manifestações de <i>bullying</i>? Justifique sua resposta. - Quais outros verbos caracterizam as manifestações de <i>bullying</i>? - Porque o <i>bullying</i> é um ato prejudicial as suas vítimas? O que ele pode ocasionar? - Em que espaço (s) se dá as manifestações de <i>ciberbullying</i> (<i>bullying</i> virtual)? Você conhece algum caso? Relate.	Cópias reproduzidas do texto de Orson Camargo e das questões para serem entregues aos alunos (as). Em anexo.	Em casa, os alunos poderão pesquisar mais, em livros, sites, a respeito do fenômeno <i>Bullying</i> e o <i>Ciberbullying</i>. Além de assistir ao filme: <i>Bullying Virtual</i>. Para estimular a curiosidade dos alunos (as), recomendamos que o professor (a) leia, em sala de aula, a sinopse do filme para a turma. (Em anexo).

³⁶ Para maiores informações acesse o site. Disponível em: <<http://www.chegadebullying.com.br>>. Acesso em: 15 de mar. 2015.

	f) A cor da pele, as características físicas, étnicas e fisionômicas como: cor da pele, nacionalidade, estatura, peso (magro, gordo) etc., bem como, questões de caráter socioeconômico e/ou religioso – rico, pobre, católico, evangélico, espírita, budista – ou de qualquer outra ordem, não podem interferir nas relações de amizade e respeito ao próximo. Quais iniciativas podemos desenvolver para combater as manifestações de <i>Bullying</i> dentro da escola e fora dela?		
Leitura	5º momento: Comece com a exibição do curta-metragem em animação Cidade Colorida que promove uma reflexão sobre a importância da cor em nossa vida. O vídeo conta a história de um único menino colorido que se esforça para transformar as pessoas e as coisas da cidade em que vive.  Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=KzhtK5Pq5eI>. Acesso em: 21 abr. 2015. Após ouvir as impressões dos alunos (as), comente que as cores desempenham papéis importantes na produção de sentidos em várias esferas sociais, não cumprindo apenas papéis decorativos nos textos que circulam socialmente. Discuta o uso das cores em nossa sociedade e o potencial de significados atribuídos³⁷.	Datashow e equipamento de som.	Esta atividade tem por finalidade estimular a reflexão sobre o uso das cores como representação simbólica carregada de sentidos socioculturais e ideológicos.

³⁷ Destacar a relação entre as cores e emoções, conforme é demonstrado na tabela do Capítulo 1 (cf. p. 25-26) desta dissertação.

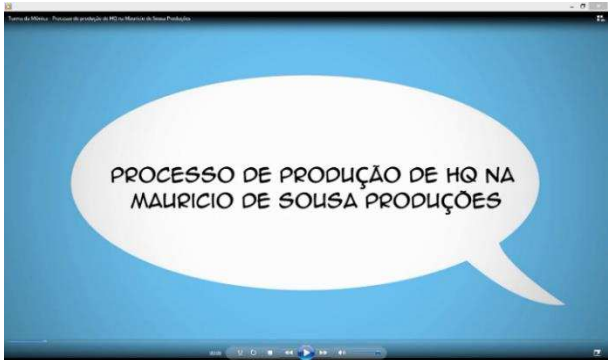
Análise	6º momento: Professor (a), exiba o tutorial Psicodinâmica das Cores.  https://www.youtube.com/watch?v=liW-tog68os Interessante acessar o blog Semiótica em Foco através do link: http://simbolize.blogspot.com.br/2009/04/estudo-das-cores.html, também pode ser consultado o site Tabela de cores http://www.tabeladecores.org/ para junto com os alunos (as) explorarem os significados das cores e outras informações relevantes a respeito. Ressalte o aspecto intencional no uso das cores na composição dos textos. Segundo Guimarães (2000), as Sete diretrizes para a utilização de cores³⁸ são: 1) Estética (harmonia, equilíbrio, contraste, intensidade, variabilidade); 2) Visibilidade, legibilidade e saturação de leitura (conforto visual); 3) Organização e usabilidade (como ajudar, direcionar a sua leitura, identificar unidades, partes, seções etc.); 4) Identidade (como se diferenciar e ser reconhecido por meio das cores); 5) Repertório simbólico (a carga simbólica que pode ser incorporada às cores, naquele determinado contexto de	Datashow e equipamento de som.	Sugerimos que, o professor (a), procure valorizar o que os alunos (as) já sabem sobre o uso das cores em sociedade, por exemplo: em anúncios publicitários, <i>outdoors</i> , embalagens de produtos ³⁹ , cerimônias religiosas etc.
---------	--	--------------------------------	---

³⁸ Fonte: GUIMARÃES, Luciano. A cor como informação: a construção biofísica, linguística e cultural da simbologia das cores. São Paulo: Annablume, 2000.

³⁹ Professor, caso deseje mais informações a respeito sugerimos a leitura de A Importância da Cor nas Embalagens como Fator Influenciador no Momento da Compra. Disponível em: <<http://bocc.ubi.pt/pag/bocc-kraemer-embalagens.pdf>>. Acesso em: 28 mar. 2015.

	uso e do repertório do usuário que se pretende atingir); 6) Informação (como a cor pode contribuir para conduzir a informação); 7) Limitações e recursos técnicos (aspectos materiais do suporte e dos processos).		
Leitura	7º momento: Inicie esta atividade com a (re)exibição da charge animada Pais e Filhos. Essa charge animada servirá de base para a análise que será proposta em seguida. Peça que os alunos (as) observem atentamente cada momento, em busca das especificidades de sua composição e os sentidos que geram.  Disponível em: <http://charges.uol.com.br/2010/04/14/cotidiano-pais-e-filhos/>. Acesso em: 27 fev. 2015.	Datashow e equipamento de som.	Professor (a), seria interessante também retomar a exibição, pausando em algumas cenas, para os comentários de alguns aspectos da imagem, do som, das cores e expressões linguísticas que entenda ser necessário enfatizar. Este procedimento visa guiar as reflexões dos alunos (as) e instruí-los no processo de análise.
Análise	8º momento: Após a leitura da charge animada Pais e Filhos, os alunos (as) deverão responder as questões propostas abaixo: 1. Faça uma descrição da charge animada Pais e Filhos, com o máximo de detalhamento possível. 2. Podemos considerar as charges animadas como textos? Porque? 3. Considerando que o sentido da charge não está reservado apenas ao modo verbal, o que significa dizer que as charges são multimodais?	Cópia das questões e da transcrição da legenda com o discurso dos personagens (em anexo).	Professor (a) as perguntas são uma forma para conduzir as observações e análises dos alunos (as), portanto faça intervenções que expliquem e ajudem a percepção, com isso também a construção do conhecimento a respeito dos recursos semióticos presentes na charge.

	4. Nas Charges animadas, a linguagem verbal constitutiva desse gênero é a formal ou a informal? Como podemos verificar isso? 5. Dependendo da situação, esse registro pode variar? 6. Na oralidade, temos algumas marcas típicas expressivas bastante significativas desse modo verbal como a entonação, a repetição, a hesitação, a contração etc. De que forma essas marcas da oralidade aparecem na escrita? 7. Charge e cartum são textos em que o autor manifesta opinião crítica sobre determinado assunto. Na charge Covardes e Impunes, qual temática é abordada e como é desenvolvida? 8. O título da charge, Pais e Filhos, condiz ou se correlaciona com a temática do texto? Por quê? 9. Quais as cores são predominantes nessa charge? Relacionando o que você já sabe sobre os significados das cores e seus efeitos psicológicos, em sua opinião, por que o chargista optou pela predominância dessas cores? 10. O <i>Bullying</i> e o <i>Cyberbullying</i> são apenas brincadeiras ou, realmente, são manifestações que devemos condenar e combater? Porquê? 11. Nos textos imagéticos, quais recursos semióticos são responsáveis pela ideia de profundidade, de aproximação, de volume, ou seja, de perspectiva? 12. Nas animações, a imagem em movimento, a música, o som e os efeitos sonoros conferem um dinamismo maior aos textos. Por quê? 13. As falas (oral) e/ou as legendas (escrita) são suficientes para a compreensão dos textos? Justifique.		
--	---	--	--

Produção	9º momento: Professor (a), primeiro faça a exibição dos vídeos que tratam do processo de produção das histórias em quadrinhos e desenhos animados.  https://www.youtube.com/watch?v=yYuYqWcoF5s  https://www.youtube.com/watch?v=3s3uHCsFP0M Professor (a), como os enquadramentos e movimentos das animações são baseadas na linguagem cinematográfica, apresente o tutorial que trata dos movimentos das câmeras.  https://www.youtube.com/watch?v=IvoOBnEEeA4	<i>Datashow</i> e equipamento de som. Para esta atividade, os alunos (as) devem assistir aos vídeos que apresentam o processo de produção de animações. Este momento é favorável para a inserção da turma no universo de produção, promovendo a compreensão de como se faz uma animação.
----------	---	--

Produção	10º momento: Professor (a), oriente os alunos (as) na formação de grupos de no máximo 4 alunos. A partir dos conhecimentos trabalhados, com o seu acompanhamento, cada grupo deve desenvolver uma charge animada que trate o tema <i>bullying</i> e/ou <i>ciberbullying</i>. Definidos os grupos, os alunos (as) devem planejar cada etapa de produção da charge animada, ou seja, roteiro, perfil das personagens, escolha do cenário etc. Professor (a) oriente os alunos (as) a criarem um esboço, como forma de planejamento, do que seria a charge animada. Para servir de orientação, apresente aos alunos as etapas que se seguem: 1. Quais os personagens e como serão (como estarão vestidos, a que classe social pertencem, idade, sexo, etc.) 2. O local (meio em que a narrativa se passa), o tempo. 3. Crie possíveis diálogos ou frases explicativas. 4. Promovam a socialização do planejamento ao grupo, a fim de obterem mais contribuições e não esqueçam de anotar tudo. Para a editoração das charges animadas, sugerimos o uso do <i>Windows Movie Make</i>, pois é de manipulação simples e de fácil acesso⁴⁰. Caso o programa não esteja previamente instalado no computador, é possível fazer o <i>download</i> através do próprio site da <i>Microsoft</i>⁴¹.	Laboratório de informática	Professor (a), você pode distribuir cópias do resumo de como editar um vídeo – imagens em movimento e animação – utilizando-se do programa <i>Movie Maker</i> que oferecemos a em anexo⁴². Caso seja necessário, os alunos (as) podem rever os vídeos ou outros tutoriais no <i>youtube</i> que ensinam a produzir animações. Recorrer aos alunos mais experientes, amigos e familiares que possam dar dicas e, mesmo, auxiliarem no desenvolvimento do projeto é algo extremamente salutar.
----------	--	----------------------------	--

⁴⁰ Outros programas como *corel draw* podem ser utilizados a depender do domínio de cada grupo de alunos, se assim eles preferirem.

⁴¹ Disponível em <http://windows.microsoft.com/pt-BR/windows-live/movie-maker>.

⁴² No capítulo 5, Hipercontos Multissemióticos: Para a promoção dos multiletramentos, do livro *Multiletramento na Escola*, nas páginas 112 a 120, você encontrará um Tutorial *podcast* mais detalhado de como usar o programa *Windows Movie Make*. No capítulo 11, As Múltiplas Faces do Brasil em Curta Metragem: A construção do protagonismo juvenil, do mesmo livro, também se encontra nas páginas 226 a 230 um passo a passo de como fazer uma edição de audiovisual no *Movie Make*.

Produção	11º momento: Após a confecção das charges pelos alunos (as), o professor (a) deve realizar a verificação das produções, orientar os grupos de alunos a realizarem a revisão das animações, a fim de analisarem os efeitos de sentido de algum aspecto da charge animada e realizarem as correções necessárias.	Computador, lápis, caneta e papel.	Professor (a), os alunos (as) que tenham concluído suas produções podem auxiliar/colaborar com os grupos que demonstrem mais dificuldades na execução da tarefa.
Análise e Produção	12º momento: Exiba as charges animadas produzidas pelos grupos para toda a turma, faça comentários e solicite a opinião dos alunos (as) a fim de socializar a experiência que cada grupo teve na confecção das charges animadas. Estimule comentários sobre os desafios, dificuldades etc.	Laboratório de informática	Professor (a), ainda neste momento será possível ainda realizar a revisão, reescrita e/ou finalização.

Professor (a), sugerimos para a exposição dos trabalhos da turma a organização de uma Mostra Audiovisual de Combate ao *Bullying*. Nessa mostra, os alunos (as) terão a oportunidade de apresentar as suas produções para toda a escola. O evento poderia ser ainda mais incrementado com exposições de filmes, documentários, além de palestras sobre o *bullying* e *ciberbullying*, bem como, relatos orais dos alunos da experiência de produção do gênero charge animada sobre a temática. A mostra poderá ser filmada para um trabalho posterior e/ou como forma de registro e/ou exibição para a reunião de pais e mestres. Também se pode produzir um *blog* para a publicação das produções, com comentários e materiais extras etc.

4.2 Anexos da proposta de atividades

❖ Charges animadas, filmes e documentários.

01.



Charge animada pais e filhos.

Disponível em: <http://charges.uol.com.br/2010/04/14/cotidiano-pais_e-filhos/>. Acesso em: 26 jan. 2015.

02.



Bullying Virtual – Taylor é uma adolescente que ganha um computador de aniversário e acaba se tornando vítima de *bullying* pela internet. Com medo de enfrentar seus amigos e colegas na escola, a jovem busca um grupo de ajuda onde conhece outros adolescentes com experiências parecidas. Ficha técnica: *Ciberbullying*, Canadá, 2011, 2h0 min, COR, Diretor: Charles Binamé, Texto e filme.

Disponível em: <<http://www.filmesonlinegratis.net/assistir-bullying-virtual-dublado-online.html>>. Acesso em: 28 mar. 2015.

03.



Bully – Em 2011, cerca de 13 milhões de crianças americanas sofreram algum tipo de *bullying*, seja na escola, no ônibus, em casa, no bairro em que mora ou através de celulares ou da internet. Este documentário busca analisar esta situação, levando em conta tanto as vítimas quanto quem pratica *bullying*, além do porquê de tamanho silêncio em torno do assunto, tendo como parâmetro da realidade nos Estados Unidos. Ficha técnica: *Bully*, Documentário (Legendado), 2011, 98 min, COR, Diretor: Lee Hirsch. Texto e filme.

Disponível em: <<http://ofilme.org/assistir-bullying-online/>>. Acesso em: 28 mar. 2015.

❖ **Textos e questões para serem xerografados (copiados) e entregues aos alunos (as):**

01. Recomendamos as seguintes questões para a reflexão dos alunos (as), conforme é indicado no momento 2.

- a) Qual dos personagens é a vítima e qual é o agressor (a)? E o que provocou, em sua opinião, a manifestação de *bullying*?
- b) Que marca (as) sinaliza (m) o ato de *bullying* sofrido por Ricardo, ou seja, além da fala da professora que contextualiza a cena, como na imagem percebemos está agressão?
- c) Visualmente, como podemos perceber o constrangimento da vítima?
- d) Observe o movimento dos lábios de Ricardo, o que ele indica? Justifique.
- e) Após as explicações da professora, observando as expressões faciais de Claudio, podemos dizer que ele se arrependeu? Por quê?
- f) Que efeito de sentido é expresso na risada de Claudio? E nos efeitos sonoros, a exemplo do som percebido no final da charge?

02. Texto sobre *bullying* para ser trabalhado junto aos alunos (as), como indicado no momento 4.

Bullying é um termo da língua inglesa (bully = “valentão”) que se refere a todas as formas de atitudes agressivas, verbais ou físicas, intencionais e repetitivas, que ocorrem sem motivação evidente e são exercidas por um ou mais indivíduos, causando dor e angústia, com o objetivo de intimidar ou agredir outra pessoa sem ter a possibilidade ou capacidade de se defender, sendo realizadas dentro de uma relação desigual de forças ou poder.

O *bullying* se divide em duas categorias: a) *bullying* direto, que é a forma mais comum entre os agressores masculinos e b) *bullying* indireto, sendo essa a forma mais comum entre mulheres e crianças, tendo como característica o isolamento social da vítima. Em geral, a vítima teme o (a) agressor (a) em razão das ameaças ou mesmo a concretização da violência, física ou sexual, ou a perda dos meios de subsistência.

O *bullying* é um problema mundial, podendo ocorrer em praticamente qualquer contexto no qual as pessoas interajam, tais como escola, faculdade/universidade, família, mas pode ocorrer também no local de trabalho e entre vizinhos. Há uma tendência de as escolas não admitirem a ocorrência do *bullying* entre seus alunos; ou desconhecem o problema ou se negam a enfrentá-lo. Esse tipo de agressão geralmente ocorre em áreas onde a presença ou supervisão de pessoas adultas é mínima ou inexistente. Estão inclusos no *bullying* os apelidos pejorativos criados para humilhar os colegas.

As pessoas que testemunham o *bullying*, na grande maioria, alunos, convivem com a violência e se silenciam em razão de temerem se tornar as “próximas vítimas” do agressor. No espaço escolar, quando não ocorre uma efetiva intervenção contra o *bullying*, o ambiente fica contaminado e os alunos, sem exceção, são afetados negativamente, experimentando sentimentos de medo e ansiedade.

As crianças ou adolescentes que sofrem *bullying* podem se tornar adultos com sentimentos negativos e baixa autoestima. Tendem a adquirir sérios problemas de relacionamento, podendo, inclusive, contrair comportamento agressivo. Em casos extremos, a vítima poderá tentar ou cometer suicídio.

O (s) autor (es) das agressões geralmente são pessoas que têm pouca empatia, pertencentes à famílias desestruturadas, em que o relacionamento afetivo entre seus membros tende a ser escasso ou precário. Por outro lado, o alvo dos agressores geralmente são pessoas pouco sociáveis, com baixa capacidade de reação ou de fazer cessar os atos prejudiciais contra si e possuem forte sentimento de insegurança, o que os impede de solicitar ajuda.

No Brasil, uma pesquisa realizada em 2010 com alunos de escolas públicas e particulares revelou que as humilhações típicas do *bullying* são comuns em alunos da 5ª e 6ª séries. As três cidades brasileiras com maior incidência dessa prática são: Brasília, Belo Horizonte e Curitiba.

Os atos de *bullying* ferem princípios constitucionais – respeito à dignidade da pessoa humana – e ferem o Código Civil, que determina que todo ato ilícito que cause dano a outrem gera o dever de indenizar. O responsável pelo ato de *bullying* pode também ser enquadrado no Código de Defesa do Consumidor, tendo em vista que as escolas prestam serviço aos consumidores e são responsáveis por atos de *bullying* que ocorram dentro do estabelecimento de ensino/trabalho.

Orson Camargo

Colaborador Brasil Escola

Graduado em Sociologia e Política pela Escola de Sociologia e Política de São Paulo – FESPSP

Mestre em Sociologia pela Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP

Disponível em: <<http://www.brasilescola.com/sociologia/bullying.htm>>. Acesso em: 25 mar. 2015.

03. Atividade para ser aplicada no momento 4.

- a) Qual a relação entre o vídeo e o que encontramos no texto escrito por Orson?
- b) Xingar, apelidar, abusar são manifestações de *bullying*? Justifique sua resposta.
- c) Quais outros verbos caracterizam as manifestações de *bullying*?
- d) Porque o *bullying* é um ato prejudicial as suas vítimas? O que ele pode ocasionar?
- e) Em que espaço (s) se dá as manifestações de *ciberbullying* (*bullying* virtual)? Você conhece algum caso? Relate.
- f) A cor da pele, as características físicas, étnicas e fisionômicas como: cor da pele, nacionalidade, estatura, peso (magro, gordo) etc., bem como, questões de caráter socioeconômico e/ou religioso – rico, pobre, católico, evangélico, espírita, budista – ou de qualquer outra ordem, não podem interferir nas relações de amizade e respeito ao próximo. Quais as iniciativas podemos desenvolver para combater as manifestações de *Bullying* dentro da escola e fora dela?

04. Transcrição da legenda (modo verbal escrito) da charge animada Pais e Filhos para ser distribuída aos alunos (as) como indicado no momento 7:

Pais e Filhos

Professora: Você chamou o Ricardo de gordo e puxou a cueca dele?

Cláudio: Hehehe... Brincadeira, professora.

Professora: Não, Cláudio, isso *bullying*! É injustificável! Você se aproveitou da posição de fragilidade dele pra humilha-lo, faze-lo sentir-se uma pessoa desprezível, que não tem direito a seu lugar na sociedade. Ele pode conviver com esse trauma pro resto da vida!

Cláudio: Nossa! Desculpa aê!

Professora: Aceito, mas a diretora vai conversar com seu pai!

Pai de Cláudio: Bem, diretora, eu sei que o Cláudio fez uma brincadeira de péssimo gosto, mas é só uma criança! O que a professora fez com ele é injustificável! Ela aproveitou-se da posição de fragilidade dele pra humilha-lo, faze-lo sentir-se uma pessoa desprezível, que não tem direito a seu lugar na sociedade! Ele pode conviver com esse trauma pro resto da vida!

Diretora: Peço desculpas em nome da escola!

Pai de Cláudio: Aceito, mas a senhora vai conversar com a professora!

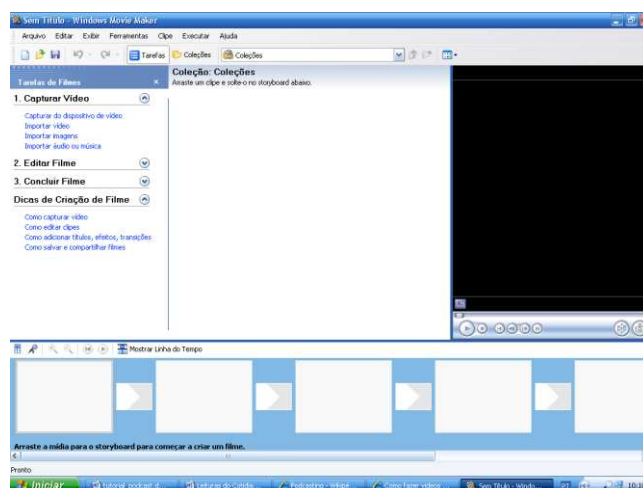
Cláudio: Hehehehe...

05. Atividade para ser respondida pelos alunos (as), assim como proposta no momento 8.

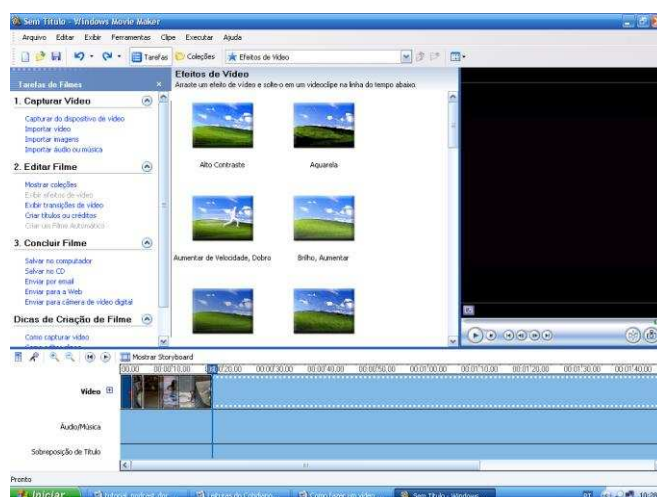
01. Faça uma descrição da charge animada Pais e Filhos, com o máximo de detalhamento possível.
02. Podemos considerar as charges animadas como textos? Porque?
03. Considerando que o sentido da charge não está reservado apenas ao modo verbal, o que significa dizer que as charges são multimodais?
04. Nas Charges animadas, a linguagem verbal constitutiva desse gênero é a formal ou a informal? Como podemos verificar isso?
05. Dependendo da situação, esse registro pode variar?
06. Na oralidade, temos algumas marcas típicas expressivas bastante significativas desse modo verbal como a entonação, a repetição, a hesitação, a contração etc. De que forma essas marcas da oralidade aparecem na escrita?
07. Charge e cartum são textos em que o autor manifesta opinião crítica sobre determinado assunto. Na charge Covardes e Impunes, qual temática é abordada e como é desenvolvida?
08. O título da charge, Pais e Filhos, condiz ou se correlaciona com a temática do texto? Por quê?
09. Quais as cores são predominantes nessa charge? Relacionando o que você já sabe sobre os significados das cores e seus efeitos psicológicos, em sua opinião, por que o chargista optou pela predominância dessas cores?
10. O *Bullying* e o *Cyberbullying* são apenas brincadeiras ou, realmente, são manifestações que devemos condenar e combater? Porquê?
11. Nos textos imagéticos, quais recursos semióticos são responsáveis pela ideia de profundidade, de aproximação, de volume, ou seja, de perspectiva?
12. Nas animações, a imagem em movimento, a música, o som e os efeitos sonoros conferem um dinamismo maior aos textos. Por quê?
13. As falas (oral) e/ou as legendas (escrita) são suficientes para a compreensão dos textos? Justifique.

06. Como editar um vídeo

1º passo⁴³: Abra o programa e localize em seu computador as imagens que serão importadas. Em seguida, arraste-as para o *Storyboard*, que se localiza na parte inferior da ferramenta.

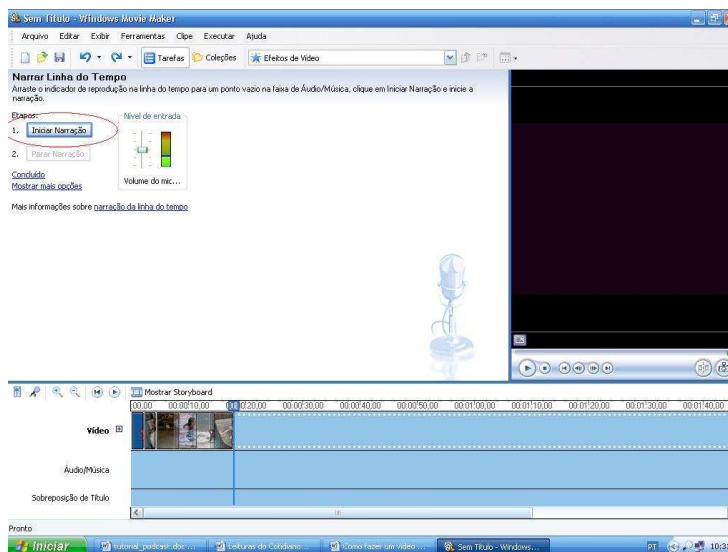


2º passo: Para editar sua animação, primeiro selecione os efeitos de vídeo que você deseja aplicar e arraste-os até a (a) s imagem (ns). Em seguida, selecione as transições de vídeo que comporão as imagens. Na sequência, dê um título a seu vídeo e atribua os créditos. Ainda na edição de seu vídeo, importe uma música que servirá de fundo e os efeitos sonoros que desejar incluir.

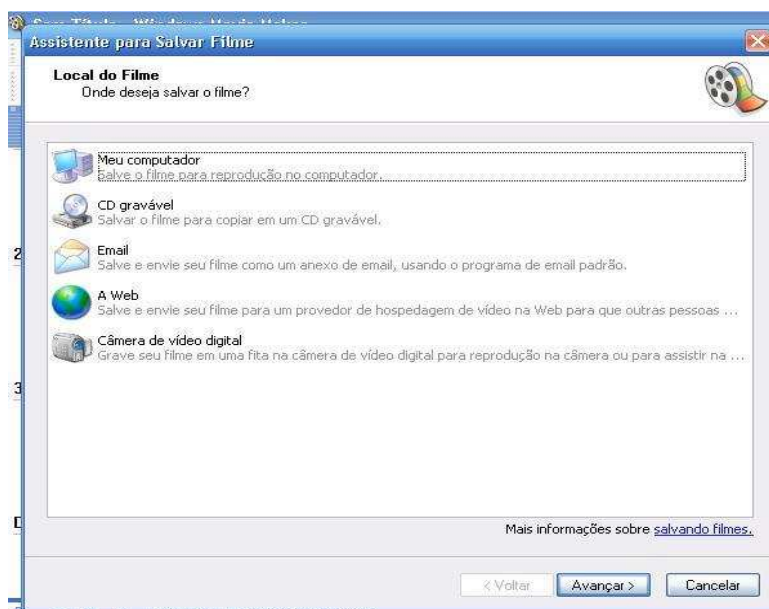


⁴³ No capítulo 5, Hipercontos Multissemióticos: Para a promoção dos multiletramentos, do livro **Multiletramento na Escola**, nas páginas 112 a 120, você encontrará um Tutorial *podcast* mais detalhado de como usar o programa *Windows Movie Make*. No capítulo 11, As Múltiplas Faces do Brasil em Curta Metragem: A construção do protagonismo juvenil, do mesmo livro, também se encontra nas páginas 226 a 230 um passo à passo de como fazer uma edição de audiovisual no *Movie Make*.

3º passo: Em ferramentas, clique na opção “Narrar linha do tempo” e inicie a atribuição (locução) das vozes dos personagens.



4º passo: Para concluir a animação, primeiro clique na opção “Salvar no computador”. Insira o nome do arquivo, escolha um lugar para salvar o vídeo e clique em avançar, até concluir o salvamento do arquivo.



5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os gêneros textuais, como verdadeiros construtos retóricos sociocognitivos e multimodais, configurações interacionais, se modificam e se complexibilizam com o passar do tempo. Dada as novas exigências em sua produção e recepção, a escola deve estar atenta a essas inovações, pois influenciam diretamente na maneira de nos relacionarmos com os textos. Para responder adequadamente a essas novas demandas sociais que exigem uma formação, cada vez mais, multiletrada dos alunos, os professores (as) de língua materna e estrangeira – agentes promotores de construção do conhecimento nessa área – devem buscar novas maneiras de ensinar e de aprender, considerando as constantes (re) configurações das práticas sociais mediadas por textos. Os produtores e leitores mais proficientes e perspicazes têm maiores possibilidades de inserção social, de agir e entender as situações comunicativas diversas, produzindo sentido e interpretando mensagens oriundas de múltiplas linguagens. Por isso, o professor (a) necessita desenvolver práticas de sala de aula que possibilitem a formação desse leitor crítico e eficiente.

Com essa preocupação, investigamos o gênero charge animada e a confluência de modos semióticos que lhes constituem, na busca de compreendermos o papel retórico desempenhado por essas formas para a produção de sentido. Selecionamos a temática *bullying* – e sua manifestação virtual *ciberbullying* – por tratar-se de um tema relevante para a comunidade escolar. Em seguida, propomos uma sequência de atividades escolares que, ao nosso ver, pudesse possibilitar um trabalho com vistas ao multiletramento. Num primeiro momento, nos interessou verificar se a noção de gêneros, assim como postulada pelos *ERG*, seria aplicável à charge animada e quais os aspectos relacionados à sua recepção são importantes serem observados para a produção de sentido. Buscamos analisar, ainda, os aspectos retóricos que integram os modos verbais, visuais, sonoros etc. Podemos perceber que o processo de significação não é algo, unicamente, reservado ao modo verbal, que amplia o conceito de texto e modifica, respectivamente, o conceito de leitura.

Verificamos que outros modos semióticos encontrados no texto não cumprem um papel apenas secundário em relação ao verbal e, de forma imbricada, constituem a

mensagem multimodal nas charges animadas; com responsabilidades análogas. Como vimos há, na verdade, uma relação íntima dos diversos modos que permitem o acesso a significados no processo de produção e recepção, ou seja, os recursos visuais, sonoros, etc. servem de base para a construção de sentido nas charges. Atuando de forma simetricamente orquestrada, os recursos semióticos vão provocando os modos sensoriais e construindo os sentidos. Nas charges animadas, é interessante observar que existe uma sequenciação dos quadros com movimentos retóricos verbais, visuais, gestuais, cromáticos e sonoros que corroboram com a unidade de sentido do texto. Semelhantes aos desenhos animados, as charges animadas funcionam numa intercessão entre o verbal, o visual e o sonoro. Os aspectos ideológicos estão subjacentes às representações simbólicas, bem como, há uma integração argumentativa, pois, os modos de representação simbólica atuam de forma conjunta, motivada e contextualizada social-culturalmente.

Ressaltamos que é possível trabalhar com gêneros dinâmicos de forma produtiva, levando em consideração os aspectos multimodais que os constituem, mesmo diante dos desafios e dificuldades que acompanham um trabalho dessa natureza. A proposta de atividade escolar com as charges animadas é uma tentativa de inserir gêneros multimidiáticos em plena circulação social na sala de aula.

Obviamente, as questões levantadas aqui, ainda, não encerram todas as análises possíveis e nem esgotam as possibilidades de análise do tema. Contudo, consideramos que as observações propostas neste trabalho são uma contribuição para uma prática de ensino e aprendizagem com vistas ao multiletramento.

REFERÊNCIAS

- ADAMES, Fatima Andreia Tamanini. Possibilidades de Significação de Cor em Imagens On-Line: Recontextualização do Discurso Científico e Interdiscursividade. **Cadernos de Semiótica Aplicada** v. 11. n. 2, p. 87-111, dezembro. 2013. Disponível em: <<http://seer.fclar.unesp.br/casa>>. Acesso em: 21 fev. 2015
- ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de estado: nota sobre os aparelhos ideológicos de estado**. 3.ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda & MARTINS, Maria Helena Pires. **Temas de filosofia**. São Paulo: Moderna, 2005.
- BAKHTIN, M./VOLOCHINOV, V.N. **Marxismo e filosofia da linguagem: Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira, 13.ed. São Paulo: HUCETEC, [1929]2009.
- BAZERMAN, Charles. **Escrita, gênero e interação social**. São Paulo: Cortez, 2007.
- _____. **Gênero, agência e escrita**. São Paulo: Cortez, 2006.
- _____. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. 4.ed. São Paulo: Cortez, [2005] 2011.
- BERGSON, Henry. **O riso**. 2.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.
- CAVALCANTI, Maria Clara Catanho. **Multimodalidade e argumentação na charge**. Mestrado em Letras, Recife: UFPE, 2008.
- CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, 2013.
- DELL'ISOLA, Regina L.Péret. *Intergenericidade e Agência: quando um gênero é mais do que um gênero*. In: SIGET - INTERNATIONAL SYMPOSIUM ON GENRE STUDIES – IV; 2007, Tubarão, SC. Anais **4º Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais**. Tubarão: UNISUL, 2007. p. 1695- 1707. Disponível em: <http://www3.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/cd/Port/112.pdf>>. Acesso em: 06 jul. 2014.
- DIONISIO, Angela Paiva. *Multimodalidade discursiva na atividade oral e escrita*. p. 177-196. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio. DIONISIO, Angela Paiva. (Org.). **Fala e escrita**. 1.ed., 1. reimp. — Belo Horizonte: Autêntica, [2005] 2007.
- DIONISIO, Angela Paiva. *Gêneros textuais e multimodalidade*. In: Karwoski, A.M. GAYDECZKA, B. BRITO, K.S. (Org.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. [2005] 2011, p. 137-152.
- DIONISIO, Angela Paiva. VASCONCELOS, Leila Janot. *Multimodalidade, gênero textual e leitura*. In: BUZEM, C. MENDONÇA, M. (Org.). **Múltiplas linguagens para o ensino médio**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013, p. 19-42.

- DIONISIO, Angela Paiva. **Multimodalidades e leituras: funcionamento cognitivo, recursos semióticos, convenções visuais**. Recife: Pipa Comunicação, 2014.
- DONDIS, Dondis A. **Sintaxe da linguagem visual**. São Paulo: Martin Fontes, [1973]1997.
- FANTE, Cleo. **Fenômeno bullying: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz**. Campinas: Verus, [2005] 2012.
- FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Brasília: UnB, 2001.
- HELLER, Eva. **A psicologia das cores: como as cores afetam a emoção e a razão**. São Paulo: Gustavo Gili, [2000] 2013.
- JEWITT, C.; KRESS, G.R. (ed.). **Multimodal literacie**. New York: Peter Lang, 2003.
- KRESS, Gunther; VAN LEEUWEN, Theo. **Multimodal discourse: the modes and media of contemporary communication**. London: Oxford University Press, 2001.
- KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Reading images**. 2. ed. London/New York: Routledge, 2006.
- KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. *Colour as a semiotic mode: notes for a grammar of colour*. **Visual communication**, London, v. 1, n. 3, p. 343-368, 2002.
- LAKOFF, George; JOHNSON, Mark. **Metáforas da vida cotidiana**. Campinas, SP: Mercados de Letras; São Paulo: Educ, [1980] 2002.
- MARCUSCHI, L.A. **A questão do suporte dos gêneros textuais**. DLCV – V.1, N. 1, João Pessoa, Out./2003, p. 9-40.
- _____. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.
- _____. **Cognição, linguagem e práticas interacionais**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.
- MARCUSCHI, L.A. *Gêneros textuais: definição e funcionalidade*. In: A.P. DIONÍSIO; A.R. MACHADO; M.A. BEZERRA (Org.). **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo, Parábola, 2010. p. 19-38.
- MARTINS, Maria Helena. **Leitura**. São Paulo: Brasiliense, [1982] 2006.
- MILLER, Carolyn R. **Estudos sobre gênero textual, agência e tecnologia**. São Paulo: Parábola Editorial, [1984, 2009] 2012.
- PAGLIOSA, Elcemina Lúcia Balvedi. **Humor: um estudo sociolinguístico cognitivo da charge**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005.
- ROJO, R. H. R. **Linguagens códigos e suas tecnologias**. In: Brasil. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Departamento de Políticas do Ensino Médio. **Orientações Curriculares do Ensino Médio**. Brasília, 2004.

ROJO, R. *Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagem na escola*. In: ROJO, Roxane. MOURA Marcelo. (Org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012. p. 11 a 31.

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

_____. **Leitura de imagem**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

SANCHOTENE, Carlos Renan Samuel. **Humor e Política: a charge como estratégia de editorialização do telejornal**. Trabalho de Conclusão de curso. UNIFRA - Centro Universitário Franciscano. Santa Maria, RS 2008.

SILVA, Nadiana Lima da. **Enquetes do “Controle de Qualidade” do CQC: uma análise multimodal**. Mestrado em Letras, Recife: UFPE, 2011.

SILVA, Ana Beatriz Barbosa. **Bullying Cartilha 2010 – Projeto Justiça nas Escolas**. Conselho Nacional de Justiça - CNJ, Brasília/DF: 2010a. Disponível em: <www.cnj.jus.br/images/programas/justica-escolas/cartilha_bullying.pdf>. Acesso em: 24 mar. 2015.

_____. **Bullying: mentes perigosas nas escolas**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2010b.

SOUZA, H. V. A. **A charge virtual e a construção de identidades**. Mestrado em Letras, Recife: UFPE, 2007.

TANZI NETO, Adolfo; THADEI, Jordana; SILVA COSTA, Liliane Pereira da; FERNANDES, Marly Aparecida; BORGES, Rôsangela Rodrigues; DE MELO, Rosineide. *Multiletramentos em ambientes educacionais*. In: ROJO, Roxane. MOURA Marcelo. (Org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012. p. 135 a 158.

TEXEIRA, Denise de Oliveira & MOURA, Eduardo. *Chapeuzinho Vermelho na Cibercultura: Por uma educação linguística com multiletramentos*. In: ROJO, Roxane. MOURA Marcelo. (Org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012. p. 55 a 73.

TRAVASSOS, Tarcísia. *Aspectos Funcionais e Organizacionais do Gênero Capa de Jornal*. **Revista Encontros de Vista** – 8.ed. s/d. p. 104 a 120. Disponível em: <http://www.encontrosdevista.com.br/Artigos/10_Tarcisia_TravassosAspectos_funcionais_organizacionais_do_genero_capa_de_jornal.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2015.

THE NEW LONDON GROUP. *A pedagogy of multiliteracies: designing social futures*. In: COPE, Bill; KALANTZIS, Mary (Eds.). **Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures**. London & New York: Routledge, 2000.

TOGNETTA, L.R.; BOZZA, Thais Leite. *Cyberbullying: quando a violência é virtual - Um estudo sobre a incidência e sua relação com as representações de si em adolescentes*. In: Anais do **I SEMINÁRIO VIOLAR: Problematisando juventudes na contemporaneidade**. Campinas, SP: FE/UNICAMP, 2010. CDROM ISSN: p. 2178-1028

TOMASELLO, Michael. **As origens culturais da aquisição do conhecimento humano**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

UNESCO. *Resposta do setor de educação ao bullying homofóbico*. – Brasília: UNESCO, 2013.

VASCONCELOS, Dennise Cunha de. *A charge na televisão: adaptações, características e função*. Conexões Midiáticas - **Revista dos alunos do programa de pós-graduação em comunicação da UFPB**; Ano V, n. 11 – novembro/2009. Disponível em: <<http://www.insite.pro.br/2009.html>>. Acesso em: 01 jun. 2014.

ANEXOS:

DVD com as charges animadas.

Espaço reservado para o encarte do DVD