

PRÁTICAS DE LEITURA NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA: UMA ABORDAGEM VERBO-VISUAL DO GÊNERO CHARGE

Reading practices in Portuguese Language classes: a verb-visual approach to the genre charge

Sarah Sibelly de Moraes Ferreira Silva
Universidade Federal de Pernambuco

RESUMO

Este artigo teve como objetivo principal apresentar uma proposta de uma sequência de atividades didáticas, a fim de contribuir para o desenvolvimento de habilidades de leitura de charges por estudantes do 9º ano dos anos finais. Estabelecemos uma discussão acerca de temas que se relacionam com o interesse desse trabalho, são eles: práticas de leitura, o gênero charge e a verbo-visualidade. As práticas de leitura propostas se relacionam com a temática da representação da insegurança alimentar no Brasil por meio de charges. Para o desenvolvimento do nosso trabalho, embasamo-nos em: Bakhtin (2003); Bakhtin/Voloshinov (2006); Brait (2007;2013); Fiorin (2020); Koch (2014); Koch & Elias (2008); Kleiman (2004); Marcuschi (2008) e Romualdo (2000).

Palavras-chave: charge; práticas de leitura; verbo-visualidade

ABSTRACT

The main objective of this article was to present a proposal for a sequence of activities in order to investigate the development of cartoon reading skills by students in the 9th year of Elementary School. We established a discussion about themes that are related to the interest of this work, they are: reading practices, the charge genre and verb-visibility. The proposed reading practices are related to the theme of representation of food insecurity in Brazil through cartoons. For the development of our work, we base ourselves on: Bakhtin (2003); Bakhtin/Voloshinov (2006); Brait (2007;2013); Fiorin (2020); Koch (2014); Koch & Elias (2008); Kleiman (2004); Marcuschi (2008) and Romualdo (2000).

Key words: cartoon; reading practices; verb-visibility

1 INTRODUÇÃO

As práticas de ensino de Língua Portuguesa no Brasil vêm, há muito tempo, sendo questionadas, uma vez que, mesmo com os avanços teóricos que se voltam para o ensino de língua materna no país, há ainda práticas de ensino na educação básica que abraçam o tradicionalismo e promovem um processo de ensino e aprendizagem descontextualizado que se distancia da concepção de leitura como prática social.

Diante disso, compreendemos que é imprescindível promover práticas de leitura em sala de aula a partir de temáticas sociais relevantes e significativas para os estudantes, uma vez que o processo de leitura vai muito além do

processo de decodificação do código linguístico. Consideramos, pois, que ler é realizar movimentos de reflexão de maneira crítica.

Partindo dessa concepção de leitura como prática social, consideramos extremamente importante que o ensino de Língua Portuguesa dialogue com temáticas sociais pertinentes que estejam circulando na sociedade, por isso consideramos relevante estimular a prática de leitura e a construção de sentidos a partir de gêneros discursivos propícios para uma leitura crítica, como as charges.

Destacamos, ainda, que as charges possibilitam o desenvolvimento de um trabalho pautado em reflexão e criticidade, uma vez que elas abordam, de maneira crítica, acontecimentos sociais contemporâneos ao momento da sua produção.

Além disso, as charges tratam de problemáticas sociais de maneira crítica e bem-humorada, realizando-se, não raras vezes, através de recursos verbais e imagéticos indissociavelmente intrincados na materialidade verbo-visual. Investigar sua constituição, portanto, é fundamental ao trabalho desenvolvido em sala de aula com linguagens, visto que tal prática pedagógica pode contribuir para a formação de cidadãos críticos e multiletrados.

Desse modo, a temática principal das charges selecionadas para a realização desta proposta de trabalho consiste na insegurança alimentar no Brasil, considerando que noticiários divulgaram, recentemente, que o Brasil havia voltado ao mapa da fome das Nações Unidas¹.

Sendo essa a realidade atual de 4,1% da população brasileira, avaliamos como profícuo proceder à seleção de charges que abordem a temática da persistência da fome no Brasil para compor nosso material de sequência de atividades didáticas, e, a partir das atividades de leitura, levantar questionamentos e reflexões em sala de aula e também para fora dela.

Tomando como base as reflexões abordadas, elaboramos o problema de pesquisa: de que modo podemos promover reflexões críticas a respeito do gênero verbo-visual charge, partindo da temática *insegurança alimentar*, que é uma realidade de uma parcela expressiva da sociedade brasileira, a fim de alcançar uma leitura significativa?

Reconhecemos que temáticas sociais como essas que representam a realidade de uma parcela significativa da sociedade brasileira precisam ganhar espaço de discussão em sala de aula, para que estudantes da educação básica consigam refletir não só como estudantes, mas como cidadãos.

Desse modo, estabelecemos como objetivo geral do nosso artigo: apresentar uma proposta de uma sequência de atividades didáticas, a fim de contribuir para o desenvolvimento de habilidades de leitura de charges por estudantes do 9º ano dos anos finais.

Os objetivos específicos são: (1) analisar se os estudantes participantes das atividades propostas conseguem fazer a articulação entre a dimensão verbal e visual que constituem as charges; (2) levar estudantes a se apropriarem, por meio da sequência de atividades didáticas, das especificidades do gênero charge; (3) promover maiores níveis de compreensão leitora em relação às estratégias constitutivas do gênero em tela.

¹ Os dados sobre a insegurança alimentar no Brasil estão disponíveis no site <https://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2022/07/06/brasil-volta-ao-mapa-da-fome-das-nacoes-unidas.ghtml>

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 O que é ler?

A concepção de leitura é atravessada, primeiramente, pela concepção de sujeito, língua, texto e sentido (KOCH & ELIAS, 2008). Sendo assim, se considerarmos a língua como uma representação do pensamento, conseqüentemente, conceberemos o sujeito como um ente psicológico, e o texto como produto exclusivo desse pensamento. Desse modo, ao leitor, restaria apenas a opção de captar as ideias do autor, que, nessa perspectiva, possui completo domínio sobre os sentidos do texto.

Já se considerarmos a língua puramente como um código, conceberemos o sujeito como um ente assujeitado, que se submete por completo ao sistema linguístico. Assim, o foco recai sobre o código que, por sua vez, precisa ser decodificado pelo leitor.

Sendo assim, identificamos, respectivamente, duas concepções de leitura: leitura como atividade de captação de ideias e leitura como decodificação (KOCH & ELIAS, 2008). Reconhecemos que ambas as concepções deixam o sujeito-leitor à margem do processo de leitura, que, de acordo com essas vertentes, não se constituiria como sociointeracional.

Por isso, afastamo-nos delas e fundamentamo-nos na concepção sociointeracionista da linguagem, que reconhece a importância do papel de sujeitos ativos que, em movimento dialógico, são construídos e se constroem nos/pelos fios discursivos, conforme postula Bakhtin (2003):

Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva (embora o grau desse ativismo seja bastante diverso); toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante (p.271)

No processo da leitura, em movimento de alternância, os sujeitos (autores e leitores) se organizam e produzem sentidos, afastando-se do lugar da passividade, e, conseqüentemente, tornando-se ativos. Desse modo, não há razoabilidade em considerar o sujeito-leitor como um ente passivo, uma vez que ele também assume a posição de sujeito-autor quando responde ao enunciado de outrem.

Isso acontece porque à medida que o sujeito-leitor lê, ele se posiciona axiologicamente, revelando o seu posicionamento e o do outro, aquele com o qual concorda ou do qual discorda. É importante ressaltar que isso se deve à natureza do próprio enunciado, que é heterogênea (FIORIN, 2020).

Desse modo, compreendemos que os sentidos são construídos no bojo da interação entre o texto e os sujeitos (autor e leitor), pois o texto não está pronto quando escrito. Sendo assim, concordamos com Koch & Elias (2008) quando definem que:

A leitura é, pois, uma **atividade interativa** altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza evidentemente com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas que requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo (p.11, grifo nosso).

Ainda sobre a concepção atual de leitura, Kleiman (2004) afirma que:

A concepção hoje predominante nos estudos de leitura é a de leitura como prática social que, na linguística aplicada, é subsidiada teoricamente pelos estudos do letramento. Nessa perspectiva, os usos da leitura estão ligados à situação; são determinados pelas histórias dos participantes, pelas características da instituição em que se encontram, pelo grau de formalidade ou informalidade da situação, pelo objetivo da atividade de leitura, diferindo segundo o grupo social. Tudo isso realça a diferença e a multiplicidade dos discursos que envolvem e constituem os sujeitos e que determinam esses diferentes modos de ler (p.14).

Considerando essas concepções de leitura, reiteramos que, no âmbito de sala de aula, é preciso que haja um trabalho pedagógico que promova práticas de leitura que reconheçam o lugar do aluno como enunciador, para que ele desenvolva e assuma a compreensão ativa responsiva e interaja com os mais diversos conhecimentos.

Assim, o professor deve abrir espaço para um processo de ensino e aprendizagem dialógico e promover não só atividades de natureza linguística, mas também atividades epilinguísticas que incentivem a prática de reflexão crítica do aluno diante das diversas formas e funções da linguagem.

2.2 Leitura e compreensão

Diante da concepção de leitura como uma atividade que se dá na interação autor-texto-leitor, como proposto por Koch & Elias (2008), é importante destacar que não há um único sentido para um texto, justamente porque os sentidos não estão apenas no texto nem apenas no leitor, pelo contrário, eles são construídos através dessa interação. Sendo assim, Koch (2014) defende que:

A pluralidade de leituras e de sentidos pode ser maior ou menor dependendo, por um lado, do texto, do modo como foi constituído, do que foi explicitamente revelado, e do que foi implicitamente sugerido; por outro lado, da ativação, por parte do leitor, de conhecimentos de natureza vária, bem como de seus objetivos e de sua atitude perante o texto (p.205).

Desse modo, é preciso considerar que há uma pluralidade de leituras e de sentidos, uma vez que os leitores são sujeitos coletivos, mas também são individuais, os quais, por sua vez, possuem conhecimentos particulares que implicam nas suas leituras de maneira distinta.

É válido ressaltar que isso não implica dizer que “o leitor possa ler qualquer coisa com base em um texto, pois, como já afirmamos, o sentido não está apenas no leitor, nem no texto, mas na interação autor-texto-leitor” (KOCH, 2014, p.205).

É também importante mencionar que os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCNs) também se alinham a essa concepção de leitura e compreensão, vejamos:

A leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem etc. Não se trata de extrair informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência. É o uso desses

procedimentos que possibilita controlar o que vai sendo lido, permitindo tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, avançar na busca de esclarecimentos, validar no texto suposições feitas. Um leitor competente sabe selecionar, dentre os textos que circulam socialmente, aqueles que podem atender a suas necessidades, conseguindo estabelecer as estratégias adequadas para abordar tais textos. O leitor competente é capaz de ler as entrelinhas, identificando, a partir do que está escrito, elementos implícitos, estabelecendo relações entre o texto e seus conhecimentos prévios ou entre o texto e outros textos já lidos (BRASIL, 1998, p.69)

Para Kleiman (2016), a compreensão leitora é a capacidade de compreender os significados dos textos. Desse modo, a compreensão leitora passa por alguns níveis de conhecimentos que interagem entre si, o que caracteriza a leitura como um processo interativo.

Ainda sob a ótica de Kleiman (2016), é necessário destacar que o processo de leitura também depende de fatores intra e extratextuais, sendo um deles o conhecimento prévio. Dessa maneira, por meio do processo de leitura e compreensão de textos, os conhecimentos prévios que pertencem ao leitor são acionados.

Os conhecimentos prévios como o conhecimento linguístico, textual e o conhecimento de mundo são fundamentais para que o leitor consiga construir os sentidos à medida que lê (KLEIMAN, 2016). Assim, fica claro que o processo de leitura considera as vivências do leitor durante sua trajetória, as quais, por sua vez, transformam-se em conhecimentos que são acionados durante esse processo a fim de possibilitar que o leitor consiga compreender de maneira proficiente.

Além disso, outro fator de suma importância para a leitura e compreensão é o contexto, pois ele atua como uma forma de situar o autor-texto-leitor num dado momento durante o processo de leitura. De acordo com Koch (2014), fatores como contextos de produção e de uso devem ser considerados no processo de leitura, pois eles interferem diretamente na produção de sentidos.

Desse modo, o contexto possui diversas funções que direcionam o processo de leitura até a compreensão. Assim, é possível afirmar que o contexto é capaz de desfazer ambiguidades, alterar um enunciado, justificá-lo e ainda preencher as lacunas do texto.

Sendo assim, se, no momento de produção, o autor permite que, no texto, existam lacunas por pressupor que o leitor já possua acesso a determinados conhecimentos, cabe ao leitor preencher essas lacunas que foram deixadas pelo autor, e completá-las por meio de uma série de inferências (KOCH, 2014).

2.3 Leitura e inferência

As teorias que se pautam na língua puramente como código concebem o processo de leitura e compreensão como pura decodificação e extração de informações que se encontram cristalizadas na materialidade linguística. Diante disso, essas teorias não consideram a atividade inferencial que perpassa pelo processo de leitura e compreensão.

Diferentemente dessa posição adotada, as teorias que concebem a língua como processo de interação defendem que o processo de leitura e compreensão se fundamente em atividades inferenciais, uma vez que, como já afirmado, a

produção de sentidos emerge como um produto de uma negociação entre autor-texto-leitor. Desse modo, Marcuschi (2008) afirma que:

A contribuição essencial das inferências na compreensão de textos é funcionarem como provedoras de contexto integrador para informações e estabelecimento de continuidade do próprio texto, dando-lhe coerência. As inferências funcionam como hipóteses coesivas para o leitor processar o texto. Funcionam como estratégias ou regras embutidas no processo (p. 249).

As inferências atuam como hipóteses, por meio das quais é possível que o sujeito-leitor negocie com o sujeito-autor acerca das produções de sentido possíveis. Nesse sentido, o processo inferencial vai muito além da superfície do texto, pois ele permite que o leitor se posicione enquanto sujeito crítico e questionador.

Durante o processo inferencial, há diversos fatores além dos fatores linguísticos que contribuem para o processo de leitura, como fatores interacionais, cognitivos e fatores socioculturais como crenças, valores, conhecimentos de mundo.

Nesse processo, os conhecimentos prévios do leitor possuem papel fundamental, no entanto é necessário que haja cautela para que o leitor não considere apenas os seus conhecimentos de mundo em detrimento das pistas que o texto proporciona, pois, reiteramos que o processo de leitura não é exclusivo do leitor. Sendo assim, o sujeito-leitor tem a sua liberdade condicionada aos limites flexíveis do texto (CHARTIER, 2001).

2.4 Linguagem como interação: sujeito e enunciado

A concepção de sujeito, na perspectiva bakhtiniana, pauta-se numa relação constitutiva entre o eu e o outro, que se dá através da linguagem, posto que a linguagem atua como o cerne da realização de toda e qualquer atividade humana.

Nesse sentido, Bakhtin (2003) afirma que:

todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. Compreende-se perfeitamente que o caráter e as formas desse uso sejam tão multiformes quanto os campos da atividade humana, o que, é claro, não contradiz a unidade nacional de uma língua. O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana (p. 261).

Segundo Bakhtin (2002, p.88), “apenas o Adão mítico que chegou com a primeira palavra num mundo virgem, ainda não desacreditado [...] podia evitar por completo esta mútua orientação dialógica do discurso alheio para o objeto”.

Nesse sentido, cabe afirmar que, com exceção dessa figura adâmica, todos os sujeitos são constituídos através de enunciados concretos, que dialogam, em algum nível, com outros enunciados que já se realizaram ou que ainda se realizarão.

Dessa maneira, os enunciados são dialógicos porque atuam como resposta a outros, mas também são individuais, à medida em que cada resposta

é realizada por sujeitos únicos, de modo que cada resposta será diferente da resposta de outros sujeitos.

Ademais, há diversos fatores que interferem na constituição do enunciado, particularizando-o, numa condição em que ele é refratado e refletido simultaneamente, situando-se sócio historicamente e registrando as mudanças sociais, uma vez que

A palavra será sempre o indicador mais sensível de todas as transformações sociais, mesmo daquelas que apenas despontam, que ainda não tomaram forma, que ainda não abriram caminho para sistemas ideológicos estruturados e bem formados. (BAKHTIN/VOLOCHINOV,2006, p.32).

Convém destacar que no referido excerto, Bakhtin/Volochinov (2006) compreende a palavra como enunciado, refletindo que o percurso das transformações sociais será sempre indicado pelo enunciado em qualquer estágio que elas estejam.

Em decorrência, compreendemos que os enunciados serão sempre orientados e particularizados por contextos, de maneira que eles estarão sempre abastecidos de um sentido ideológico, provocando reações na medida em que as ressonâncias ideológicas forem despertadas de modo particular para cada sujeito (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006).

Desse modo, Bakhtin (2003) postula que:

cada enunciado deve ser visto antes de tudo como uma 'resposta' aos enunciados precedentes de um determinado campo: ela os rejeita, confirma completa, baseia-se neles, subtende-os como conhecidos, de certo modo os leva em conta. Porque o enunciado ocupa uma posição definida em uma dada esfera de comunicação, em uma dada questão, em um dado assunto, etc. É impossível alguém definir sua posição sem correlacioná-las com outras posições. Por isso, cada enunciado é pleno de variadas atitudes responsivas a outros enunciados, de outra esfera da comunicação discursiva (p. 297).

Nesse sentido, considera-se a individualidade de cada sujeito, inclusive determinando o grau em que ele irá responder ao enunciado de outrem. Considerando tais particularidades, definimos que todo enunciado possui um autor, que se posiciona axiologicamente.

Assim, ele revela a sua posição e a posição do outro, aquela da qual concorda ou discorda, isso se deve à natureza do próprio enunciado, que é heterogênea. Consoante a essa perspectiva, Fiorin (2020, p.30) defende que “a teoria bakhtiniana leva em conta não somente as vozes sociais, mas também as individuais”.

Dessa forma, todo enunciado, podendo ser entendido também como discurso, é inevitavelmente ocupado e atravessado pelo discurso de outrem (FIORIN, 2020). Diferentemente das unidades da língua, que estão no nível da abstração linguística, o enunciado se realiza no nível da concretude.

Por isso afirmamos que o enunciado se dá a partir da produção de sentidos situada histórica e socialmente num determinado recorte de tempo e espaço, que engendra uma determinada situação comunicativa. Assim, os

enunciados e as suas particularidades enunciativas moldam o processo interativo, integrados pelo verbal e o não verbal (BRAIT, 2007).

Inclusive, é também possível afirmar que a íntima relação entre o sujeito e a linguagem se constrói a partir de enunciados concretos, e é também a partir desses que a língua passa a integrar a vida. É desse modo que a vida entra na língua (BAKHTIN, 2003, p. 265).

Sendo assim, os enunciados se agrupam de acordo com cada campo de utilização da língua que, por sua vez, elabora seus “tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso” (BAKHTIN, 2003, p.262).

2.5 Gêneros discursivos e práticas de leitura

A reflexão sobre as práticas de leitura por meio de gêneros discursivos nas aulas é de suma importância para o processo de ensino e aprendizagem proficiente da língua, uma vez que os PCNs de Língua Portuguesa propõem que é preciso trabalhar com os mais diversos gêneros.

Nos PCNs de Língua Portuguesa, fica claro que é preciso possibilitar que o aluno trabalhe não só com gêneros escolarizados, mas também com gêneros provenientes da sociedade. Assim, é importante destacar que toda e qualquer prática de leitura se dá por meio de gêneros discursivos, uma vez que concebemos práticas de leitura como o processo de:

- (i) criação de situações reais de leitura em sala de aula, bem como a
- (ii) busca de apreensão e negociação dos significados que os aprendizes atribuem à leitura em geral, bem como a leitura de diferentes gêneros (BATISTA, 2019, p. 1).

Considerando que as práticas de leitura são atravessadas por diversos gêneros, destacamos que, na ótica de Bakhtin (2003), os gêneros discursivos atuam como correias de transmissão entre a história da sociedade e da linguagem.

Desse modo, consideramos que é através dos gêneros discursivos que os sujeitos se inserem socialmente no cotidiano nas esferas de atividades sociais diversas, e é por essa razão também que os gêneros são múltiplos, pois cada esfera de atividade social elabora seus próprios gêneros.

Os sujeitos aprendem a moldar seus discursos na forma de gêneros, e, a partir dessa moldura que se engendra por meio do seu conteúdo temático, estilo e construção composicional, quando se deparam com o discurso de outrem, já conseguem identificar a que gênero ele pertence.

Dessa maneira, é importante também reconhecer que apesar de os gêneros se constituírem, na sua forma, por meio de elementos composicionais característicos de determinada esfera de atividade social, não podemos concebê-los como modelos estanques, mas como entidades dinâmicas que são corporificados na linguagem de maneira particular. Sendo assim, é preciso dominar os gêneros para empregá-los com liberdade (BAKHTIN, 2003).

Não basta dominar uma língua para atuar discursivamente nas diversas esferas de atividade social, é preciso que o sujeito domine os gêneros discursivos, pois quanto mais os sujeitos dominam os gêneros, mais livremente

os empregam e descobrem neles a sua individualidade, bem como lhes é possível refletir acerca da situação comunicativa (BAKHTIN, 2003).

Desse modo, a individualidade do sujeito-autor-leitor é, no processo enunciativo, também dialogizada. Nesse sentido, Bakhtin (2003) afirma que as unidades linguísticas não pertencem a ninguém, mas, diferentemente delas, o enunciado possui um autor, tornando-se expressão da posição axiológica do enunciador individual em uma situação concreta de comunicação discursiva.

É verdade que há gêneros discursivos em que a individualidade do sujeito-autor encontra menos espaço para manifestar-se, já em outros gêneros, como é o caso da charge jornalística, a manifestação da expressão individual irá encontrar um terreno frutífero e abundante.

Isso acontece porque, por meio do gênero charge, são construídos enunciados através da materialização constitutiva verbo-visual, de modo que os sujeitos (autores e leitores) se posicionam axiologicamente, inserindo suas opiniões, suas críticas a personagens e fatos políticos (ROMUALDO, 2000, p.30).

2.6 Gênero charge: “olhar e ler”

Sobre o conceito da charge, Romualdo (2000) afirma que:

a charge (do francês charger: carregar, exagerar), para os autores do Dicionário, é um tipo de cartum cujo objetivo é a “crítica humorística de um fato ou acontecimento específico, em geral de natureza política” (RABAÇA & BARBOSA, 1978: 89). De acordo com eles, uma boa charge deve procurar um assunto momentoso e ir direto onde estão centrados a atenção e o interesse do público leitor. A crítica a um acontecimento político em oposição à crítica de costumes é também a diferença estabelecida entre a charge e o cartum, pelo Manual geral da redação (p.32).

É importante destacar que não podemos pensar na charge como um texto isolado, pois ele possui relações com outros textos que estão dentro e fora do jornal. Desse modo, podemos afirmar que há relações intertextuais entre a charge e outros textos. Sobre a orientação das relações intertextuais, Romualdo (2000) define que:

As relações intertextuais da charge com os outros textos podem ser convergentes ou divergentes, isto é, a charge pode retomar o outro texto para seguir a mesma orientação de sentido proposta por ele, ou se posicionar em sentido contrário à primeira orientação (p.18).

O gênero charge pertence à esfera de atividade jornalística opinativa, mas diferentemente dos mais variados gêneros discursivos do jornalismo opinativo, a charge se destaca por se constituir enquanto um gênero verbo-visual, ou seja, esse gênero une o plano verbal e o visual da linguagem, que se condensam e se transformam num todo indissociável, pois conforme propõe Brait (2013):

Dimensão verbo-visual de um enunciado, de um texto, ou seja, dimensão em que tanto a linguagem verbal como a visual desempenham papel constitutivo na produção de sentidos, de efeitos de sentido, não podendo ser separadas, sob pena de amputarmos uma parte do plano de expressão e, conseqüentemente, a compreensão

das formas de produção de sentido desse enunciado, uma vez que ele se dá a ver/ler, simultaneamente (p.44).

Fiorin (2020) afirma que para Bakhtin, o enunciado é da ordem do sentido e não é manifestado apenas verbalmente. Sendo assim, consideramos que a dimensão visual interage com a dimensão verbal (ou vice-versa) na medida em que lhe acrescenta valores.

Através da conjunção verbo-visual de que se constitui seu enunciado, a charge é considerada um gênero que atrai a atenção do leitor e facilita a sua leitura, pois, através dessa materialidade, ela transmite múltiplas informações e se utiliza do humor para realizar críticas sociais, isso também a difere dos demais gêneros do jornalismo opinativo (ROMUALDO, 2000).

No caso específico das charges jornalísticas, embora haja charges que se configurem apenas a partir do plano visual, a imensa maioria apresenta a justaposição de elementos verbais e visuais, que se auxiliam, convergindo para a produção de efeitos de sentido pretendidos (ROMUALDO, 2000, p. 39).

Decerto, há casos em que o plano visual ou o plano verbal predominará em detrimento do outro, mas ambos os planos continuarão sendo co-constituintes do enunciado chargístico no processo-produto da construção autoral do chargista.

Por meio da materialidade verbo-visual, ou ainda apenas da materialidade visual, as charges transmitem informações. Nelas, os chargistas imprimem suas opiniões e críticas com a intenção de realizar uma denúncia social, em forma de humor a de fatos ou personagens políticos (ROMUALDO, 2000).

Reconhecendo que o gênero charge se dirige a fatos ou personagens políticos, é indispensável o conhecimento prévio do leitor para que se alcance a plena compreensão, uma vez que a enunciação é planejada para o seu destinatário, que pode assumir posição de validação ou refutação como resposta ao enunciado chárstico (BAKHTIN, 2003).

Também podemos afirmar que a charge “se expressa pela ironia, cuja prática humorística se fundamenta na crítica política principalmente” (BRAIT, 1996, p. 34). Desse modo, a charge é considerada um texto humorístico, que, por sua vez, utiliza-se da ironia como recurso, que para comprimir sua funcionalidade, é preciso que o leitor consiga compreender e interpretar.

Além disso, a charge se constitui enquanto gênero verbo-visual frutífero para a análise dos fios dialógicos que se estabelecem entre a linguagem e a sociedade, uma vez que a charge dialoga com outros enunciados que necessitam que o sujeito-leitor acione memórias para que o efeito satírico consiga ser realizado plenamente no momento de leitura e compreensão.

3 METODOLOGIA

Esta pesquisa é de natureza qualitativa, pois ela trabalha com o universo dos significados, motivações e interpretações, de modo que “não pode ser reduzida à operacionalização de variáveis” (MINAYO, 19945, p. 22). Nesse sentido, esta pesquisa também é de natureza qualitativa porque consiste em uma atividade situada que permite localizar a perspectiva do observador no mundo (DENZIN & LINCOLN, 2006, p. 17).

Quanto ao tipo, consideramos que se trata de uma proposta de pesquisa-intervenção, visto que se constitui como uma proposta de ação transformadora de uma realidade social, ainda que não haja a aplicação dessa proposta.

Nesta perspectiva, desenvolvemos este artigo partindo da revisão de estudos teóricos na perspectiva sociodiscursiva, a saber: Bakhtin (2003); Bakhtin/Voloshinov (2006); Brait (2007;2013); Fiorin (2020); Koch (2014); Koch & Elias (2008); Kleiman (2004); Marcuschi (2008) e Romualdo (2000). Assim, nossa pesquisa consiste em propor uma sequência de atividades didáticas.

Desse modo, nossa proposta de trabalho pedagógico é dividida em cinco encontros de 2h/aulas em uma turma do 9º ano dos anos finais do ensino fundamental, nos quais, a primeira etapa consiste em apresentar aos estudantes os objetivos do trabalho que será realizado com eles e contextualizá-los acerca da temática social da insegurança alimentar no Brasil, para, em seguida, promover atividades de leitura de exemplares do gênero charge, a fim de diagnosticar os seus conhecimentos prévios e o nível de suas habilidades de leitura.

O segundo encontro consiste numa roda de conversa com o objetivo de discutir sobre a temática abordada bem como sobre a sua relação com o gênero charge e o contato dos estudantes com esse gênero. Após essa etapa ser finalizada, iniciaremos o terceiro encontro, que será reservado para um aprofundamento nos elementos constitutivos do gênero charge.

Já o quarto encontro será dedicado a reflexões sobre a dimensão verbo-visual dos enunciados chargísticos. No quinto e último encontro, proporemos uma atividade de leitura final, semelhante à primeira atividade, a fim de comparar os resultados e verificar se houve desenvolvimento significativo da compreensão leitora dos estudantes.

4 PRÁTICAS DE LEITURA: UMA PROPOSTA DE SEQUÊNCIAS DE ATIVIDADES DIDÁTICAS COM O GÊNERO CHARGE

Nossa proposta de sequência de atividades didáticas possui foco nas etapas que envolvem práticas de leitura. Assim sendo, propomos o desenvolvimento de uma sequência de atividades didáticas com o gênero charge, pois compreendemos que esse gênero circula produtivamente na sociedade de forma crítica e humorada, além de reunir, em sua materialidade, a dimensão verbal e visual.

Acreditamos que essas características próprias do gênero chargístico são capazes de atrair a atenção dos estudantes. Por isso, compreendemos que trabalhos didáticos com foco em gêneros verbo-visuais, se explorados de maneira adequada, podem promover o desenvolvimento, nos estudantes, de níveis mais elevados de compreensão leitora crítica.

Nessa perspectiva, escolhemos como temática para o nosso trabalho com charges a insegurança alimentar no Brasil, uma vez que julgamos se tratar de uma realidade social atual que ganhou destaque nos noticiários recentemente. Acreditamos que temas sociais como esses propiciam aos estudantes a adoção de uma postura responsiva ativa, no percurso da leitura, que deve ser conduzida de forma crítica e sensível.

A sequência de atividades didáticas que propomos é composta pelas seguintes etapas:

- (i) realizar atividades de leitura diagnóstica através de exemplares do gênero charge;

- (ii) promover uma roda de conversa sobre as possíveis dificuldades encontradas durante a atividade de leitura e sobre a temática abordada;
- (iii) explorar a verbo-visualidade no gênero charge;
- (iv) aprofundar os conhecimentos sobre os elementos constitutivos do gênero charge;
- (v) realizar atividades de leitura para efeitos de verificação de habilidades de leitura desenvolvidas.

O público-alvo são estudantes do 9º ano dos anos finais, por considerarmos que o campo jornalístico-midiático da Base Comum Curricular Nacional de Língua Portuguesa (BNCC), deixa expresso, em uma de suas habilidades de leitura², o trabalho com gêneros verbo-visuais, como a charge, em turmas do anos finais do ensino fundamental.

4.1 Primeira etapa

Na primeira etapa da sequência de atividades didáticas, pretendemos contextualizar os estudantes acerca dos objetivos da sequência que será desenvolvida. Feito isso, iremos exibir o vídeo de uma reportagem da TV Senado³, que se intitula: “Brasil volta ao mapa da fome”, a fim de inserir os estudantes na temática da insegurança alimentar no Brasil, que iremos trabalhar em sala de aula durante o período da sequência de atividades didáticas.

Após a exposição do vídeo, iremos propor uma atividade de pré-leitura, através da qual pretendemos sondar os conhecimentos prévios e as habilidades de leitura dos estudantes, com o objetivo de compreender qual é o nível de afinidade que a turma possui com a leitura verbo-visual do gênero charge e com a temática abordada, dentre outros aspectos.

Sendo assim, segue a nossa primeira proposta de atividades de leitura e compreensão:

² (EF69LP05) Inferir e justificar, em textos multissemióticos – tirinhas, charges, memes, gifs etc. –, o efeito de humor, ironia e/ou crítica pelo uso ambíguo de palavras, expressões ou imagens ambíguas, de clichês, de recursos iconográficos, de pontuação etc.

³ A reportagem se encontra disponível no site:
<https://www12.senado.leg.br/tv/programas/inclusao/2022/08/brasil-volta-ao-mapa-da-fome>.
Acesso em: 01. Out. 2022

Figura 1



Fonte: Duke⁴ (2022)

Atividade de leitura:

1. Analisando a relação entre as personagens da charge, você consegue perceber qual tipo de sentimento elas demonstram? Através de quais recursos é possível justificar essa resposta?
2. Qual a relação entre a caracterização da roupa da personagem que está posicionada à esquerda da charge e a sua fala?
3. Qual é a relação entre a cor da pele da personagem que está posicionada à direita da charge e a sua fala?
4. O que a personagem que está posicionada à esquerda da charge espera como resposta quando faz a pergunta ao outro personagem?
5. A resposta que ela recebe corresponde à esperada? Por quê?
6. Como é construído o efeito de humor na charge?
7. Você já leu ou ouviu a expressão “amarelo de fome” antes? A que, normalmente, ela remete?
8. Qual(is) efeito(s) de sentido as reticências produzem na fala “amarelo...de fome”?

⁴ Figura disponível em: <http://www.tribunadainternet.com.br/charge-do-duke-2845/>. Acesso em: 01. Out. 2022

9. Como a linguagem verbal e a não verbal se articulam para construir sentidos nessa charge?

10. Você tem contato com o gênero charge no seu cotidiano?

11. Atualmente, em quais meios de comunicação as charges costumam ter circulação social?

Essa primeira atividade de leitura, que é componente da primeira etapa da sequência de atividades didáticas, permite que o aluno, enquanto sujeito-leitor, acione seus conhecimentos prévios (KLEIMAN, 2016) e formule hipóteses sobre o que lhe é apresentado e questionado. A partir das respostas dos estudantes, é possível perceber os potenciais e as lacunas existentes para que possamos avançar para as demais etapas.

4.2 Segunda etapa (módulo I)

Após analisarmos o resultado da atividade de leitura, avançaremos para a segunda etapa. Nela, com base no que observamos, proporemos uma roda de conversa com os estudantes sobre a relevância da temática social da insegurança alimentar no Brasil e sobre as suas experiências e expectativas relacionadas ao estudo do gênero charge.

Através da roda de conversa, também pretendemos incentivar os estudantes a se posicionarem sobre a relevância de discutir essa temática, a fim de promovermos reflexões críticas sobre a insegurança alimentar no Brasil. Nesse sentido, concordamos com Warschauer (2001) quando defende que:

Conversar não só desenvolve a capacidade de argumentação lógica, como, ao propor a presença física do outro, implica as capacidades relacionais, as emoções, o respeito, saber ouvir e falar, aguardar a vez, inserir-se na malha da conversa, enfrentar as diferenças, o esforço de colocar-se no ponto de vista do outro etc [...] (p.179).

Desse modo, fazemos coro à voz de Warschauer (2001) e, por isso, consideramos relevante propor uma roda de conversa, uma vez que ela promove ressonâncias coletivas e permite que os sujeitos nela envolvidos construam e reconstruam conhecimentos na perspectiva da temática abordada. Ainda durante a roda de conversa, levantaremos três perguntas sobre a relação do gênero charge com a temática abordada.

Serão elas:

1. Por que vocês acham que a insegurança alimentar foi escolhida para ser abordada pelo gênero charge?

2. Vocês têm contato com charges no seu cotidiano?

3. Por onde vocês acreditam que as charges circulam?

Essas perguntas serão realizadas oralmente, durante a roda de conversa; por meio delas, pretendemos relacionar a escolha dessa temática ao gênero charge, considerando que esse gênero está relacionado a fatos atuais de repercussão sociopolítica e, portanto, os refrata e reflete (ROMUALDO, 2000).

Sendo assim, apresentaremos o título de um noticiário sobre o retorno do Brasil ao mapa da fome das Nações Unidas⁵ e o relacionaremos, temática e temporalmente, à charge apresentada na atividade de sondagem, pois, conforme Romualdo (2000), a charge focaliza uma realidade específica.

Desse modo, esperamos que os estudantes percebam que ela possui uma certa limitação temporal. Para finalizarmos a segunda etapa, discutiremos sobre o contato dos estudantes com o gênero e sobre os suportes em que as charges circulam.

4.3 Terceira etapa (módulo II)

Nesta etapa, iniciaremos o módulo com uma atividade de leitura, para, em seguida, realizarmos um estudo da verbo-visualidade no gênero charge. Através dessa atividade, será possível que os estudantes percebam a importância da dimensão verbal e visual para a construção de sentidos nesse gênero, conforme defende Brait (2013). Sendo assim, segue a nossa segunda proposta de atividades de leitura e compreensão:

Figura 2



Fonte: Benett⁶ (2022)

Atividade de leitura:

⁵ A notícia está disponível no site: <https://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2022/07/06/brasil-volta-ao-mapa-da-fome-das-nacoes-unidas.ghtml>. Acesso em: 01. Out. 2022

⁶ Figura disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/paineldoleitor/2022/09/charge-que-retrata-aumento-da-fome-no-brasil-e-a-favorita-dos-leitores-em-agosto.shtml>. Acesso em: 01. Out. 2022

1. Como é possível relacionar o título com a figura que ocupa a posição central da charge?
2. A figura central representa alguém? Quem seria?
3. Através de suas expressões faciais e de sua postura, é possível perceber algum sentimento ou emoção? Qual(is)?
4. Através das pistas imagéticas, é possível perceber em quais condições socioeconômicas a figura central se encontra?
5. Qual é a função das aspas empregadas no título?
6. Quem disse que “ninguém passa fome no Brasil”? Qual é a relevância política dessa pessoa para o Brasil?
7. O enunciado verbal “ninguém passa fome no Brasil” confirma ou refuta a dimensão visual representada pela figura central da charge?
8. O termo “ninguém” é empregado duas vezes na charge. Eles remetem a sentidos semelhantes ou opostos? Por quê?
9. Qual é a função da seta na charge?
10. Quem é o autor da charge? É possível afirmar que ele concorda ou discorda do título?
11. A ausência de cor contribui para a produção de sentidos da charge? Por quê?
12. Se o enunciado verbal não existisse nessa charge, ela teria os mesmos efeitos de sentido? Por quê?
13. Se o enunciado visual não existisse nessa charge, ela teria os mesmos efeitos de sentido? Por quê?
14. Qual é a importância da dimensão verbo-visual no gênero charge?

Nessa etapa, nosso foco recairá sobre a verbo-visualidade, e, assim, é esperado que os estudantes compreendam a importância de recursos verbais e imagéticos como elementos indissociáveis no processo de construção e efeitos de sentidos no gênero charge, sob pena de interferir no processo de leitura e compreensão textual.

4.4 Quarta etapa (módulo III)

Iniciaremos esta etapa com uma atividade de leitura e compreensão:

Figura 3



Fonte: Ivan Cabral⁷ (2019)

1. Como são representadas as condições econômicas da família, na charge?
2. Relate a cena cotidiana representada na charge.
3. O que o balão associado à figura do menino representa?
4. Por que as letras contidas no balão estão em maiúscula e negrito?
5. Através das expressões faciais das personagens, é possível perceber que tipo de sentimento?
6. Uma das mãos do menino está sobre sua barriga, o que isso pode significar?
7. Qual é a relação de sentido que a expressão “RONK!”, que está materializada na cor branca, expressa?
8. Por que o menino diz que a sua barriga “tá mentindo de novo”? Levante hipóteses.
9. Qual é a relação do gênero charge com os fatos políticos?

⁷ A figura 3 está disponível em: <https://suburbanodigital.blogspot.com/2019/07/charge-de-ivan-cabral-barriga-mentirosa.html>. Acesso em: 01. Out. 2022

Durante a atividade de leitura e compreensão coletiva do gênero charge, e, a partir dela, aprofundaremos o estudo da charge como um gênero discursivo que comporta determinado estilo, estrutura composicional e conteúdo temático específicos (BAKHTIN, 2003). Além disso, discutiremos sobre os veículos de circulação da charge e sua relação com os acontecimentos e fatos políticos (ROMUALDO, 2000).

Ainda durante essa etapa, exibiremos o título da notícia que aborda a repercussão acerca do posicionamento do atual presidente Bolsonaro dado à imprensa quando minimizou o cenário da fome no Brasil mesmo diante de dados oficiais que apontavam para a insistência da insegurança alimentar no país. Nosso intuito, ao mostrarmos o título e a data de publicação da notícia eleita, é permitir que os estudantes percebam as relações dialógicas que aproximam outros gêneros da esfera jornalística, como a notícia, a charges.

Desse modo, após exibirmos o título da notícia selecionada bem como sua data de publicação, nós resgataremos as charges que já foram trabalhadas a fim de que os estudantes percebam a aproximação temática e temporal entre os dois gêneros. Assim, esperamos que os estudantes percebam que as notícias implicam diretamente no processo de produção de charges.

4.4 Quinta etapa

Nesta etapa, finalizaremos nossa sequência de atividades didáticas com uma última atividade de leitura, com a finalidade de comparar os resultados com os da atividade diagnóstica e perceber se, a partir do nosso trabalho, é possível notar diferenças expressivas no processo de leitura e compreensão dos estudantes.

Segue nossa última atividade de leitura:

Figura 4



Fonte: Duke⁸ (2022)

⁸ A figura 4 está disponível no site: <https://www.otempo.com.br/charges/charge-o-tempo-24-09-2022-1.2739148>. Acesso em: 01. Out. 2022

1. Quem é o autor da charge?
2. Levante hipóteses sobre a finalidade do autor ao elaborar essa charge.
3. Quem ocupa a figura central?
4. As expressões faciais da personagem sugerem que espécie de sentimento?
5. A fala “tô cheio de ficar vazio!!!” aponta para quem ou para o quê?
6. Qual é o efeito de sentido que o jogo de palavras expresso pelo enunciado “tô cheio de ficar vazio!!!” sugere?
7. Em que medida essa charge dialoga com acontecimentos atuais?
8. Qual é a importância da dimensão verbo-visual para o gênero charge?
9. Se retirássemos as imagens dessa charge, os efeitos de sentido permaneceriam os mesmos?

Através desse material, será possível perceber se os estudantes desenvolveram habilidades de leitura como o processo de localização de informações, realização de inferências bem como a percepção e construção de relações lógica-discursivas presentes na charge.

Durante a finalização da sequência de atividades didáticas, reservaremos um tempo para que os estudantes expressem suas considerações a respeito da experiência vivenciada em sala de aula e de que forma ela contribuiu para o desenvolvimento de seus conhecimentos e senso crítico.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir de uma sequência de atividades didáticas para o ensino de um gênero verbo-visual, as charges, apresentamos a possibilidade de criar situações reais de leitura, uma vez que tratamos de uma temática social que representa a realidade de muitos brasileiros e é representada também por meio de charges nos veículos de comunicação da esfera jornalística.

Consideramos a sequência de atividades didáticas como um instrumento pedagógico de grande relevância, uma vez que, por meio delas, consideramos o estudante como sujeito-protagonista do fazer pedagógico, e, por isso, procuramos incentivar o desenvolvimento do pensamento crítico enquanto sujeitos individuais e coletivos.

É importante considerar que a sequência de atividades didáticas por nós proposta se reservou às atividades de leitura, por isso não as denominamos de sequência didática, pois nossa proposta não contemplou a etapa de produção final de uma charge por considerarmos que nesse gênero, a produção poderia se tornar artificial.

Por isso, o foco de nossa sequência de atividades didáticas recaiu sobre as atividades de leitura e compreensão. Através delas, buscamos ensinar o

gênero charge e desenvolver, nos estudantes, habilidades de leitura que os tornam leitores proficientes.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Introdução e tradução do russo Paulo Bezerra. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 261- 306

BAKHTIN, M. **Questões de literatura e de estética (A teoria do romance)**. 5ª ed. São Paulo: Hucitec, 2002

BAKHTIN, M./VOLOCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. 12ª ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. **Práticas de Leitura**. Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária – CENPEC, 2019. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/praticas-de-leitura>. Acesso em: 19 out. 2022.

BRAIT, B. **Olhar e ler: verbo-visualidade em perspectiva dialógica**. Bakhtiniana, Revista de Estudos do Discurso, 2013, v. 2, n. 13. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/16568>>. Acesso em: 01 out. 2022.

BRAIT, B. **Ironia em perspectiva polifônica**. Campinas: Editora Unicamp, 1996.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 14 out. 2022.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CHARTIER, R. (2001). **Cultura escrita, literatura e história** (E. Rosa, Trad.) Porto Alegre: Artes Médicas.

DENZIN, N. K., & LINCOLN, Y. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed. 2006. p.16-38.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

KOCH, I. V. **As tramas do texto**. São Paulo: Contexto, 2014, 2ª ed.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e Compreender os sentidos do texto**. São Paulo: Editora Contexto, 2008.

KLEIMAN, A. **Texto e Leitor**: Aspectos Cognitivos da Leitura. 16ª ed. Campinas, SP. Pontes Editores, 2016.

KLEIMAN, A. **Abordagens da leitura**. Scripta, Belo Horizonte, vol 7, nº 14, 2004. p. 13-22

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

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 23ª ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

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

WARSCHAUER, C. **Rodas em rede**: oportunidades formativas na escola e fora dela. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2001.