

A LEITURA DE CHARGES COMO UMA PRÁTICA SOCIAL EM OFICINAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

READING CHARGES AS A SOCIAL PRACTICE IN A PORTUGUESE CLASSES

Victoria Wilson¹

Viviane Corrêa Monteiro Serra²

Resumo: Este artigo é resultado de um projeto interventivo desenvolvido no Mestrado Profissional em Letras³ (PROFLETRAS/UERJ), cuja proposta baseou-se em diferentes experiências sociocomunicativas com alunos do 6º ano do ensino fundamental, visando ao ensino como prática discursiva e cidadã. O trabalho focou-se na charge como gênero motivador, à luz da Pedagogia de Paulo Freire e da Teoria Enunciativa de Mikhail Bakhtin, com ênfase nos aspectos dialógicos da linguagem. A metodologia baseia-se na abordagem qualitativa e na pesquisa-ação, na interação entre professor e alunos envolvidos no planejamento e desenvolvimento das atividades pedagógicas. Os resultados mostraram que o ensino da língua como prática discursiva, considerando as leituras do mundo dos alunos associado à pesquisa-ação, contribuiu para a sua integração e desenvolvimento em suas práticas de letramento.

Palavras-chave: Leitura. Prática discursiva. Dialogismo. Charge. Cidadania.

Abstract: This article is the result of an intervention project developed in the Professional Master of Letters (PROFLETRAS / UERJ), whose proposal was based on different socio-communicative experiences with 6th grade elementary school students, aiming at teaching as a discursive and citizen practice. The work focused on the cartoon as a motivating genre, in the light of Paulo Freire's Pedagogy and Mikhail Bakhtin's Enunciative Theory, with an emphasis on the dialogical aspects of language. The methodology is based on a qualitative approach and action research, on the interaction between teacher and students involved in the planning and development of pedagogical activities. The results showed that language teaching as a discursive practice, considering the readings of the students' world associated with action research, contributed to their integration and development in their literacy practices.

Keywords: Reading. Discursive practice. Dialogism. Cartoon. Citizenship.

¹ Professora Associada da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP/UERJ); Doutora em Letras. E-mail: vicwilsoncc@gmail.com. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-5237-8860>

² Professora de Língua Portuguesa da Prefeitura Municipal da Cidade do Rio de Janeiro; Mestre em Letras. E-mail: vimo_cm@hotmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7617-3296>

³ O Programa de Mestrado Profissional em Letras (Profletras), oferecido em rede nacional, é um curso de pós-graduação stricto sensu que conta com a participação de instituições de ensino superior públicas no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB). O programa tem como objetivo, a médio prazo, a formação de professores do ensino fundamental no ensino de língua portuguesa em todo o território nacional. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/pt/educacao-a-distancia/profletras>. Acesso em 14 jul. 2019. A dissertação de Viviane C. Monteiro Serra (2018) encontra-se citada nas referências.

Introdução

A escola é um espaço de formação e preparação para a cidadania. Está articulada a determinantes sociais, políticos, econômicos, culturais e exerce influência na formação e atuação dos sujeitos na sociedade (LIBÂNEO, 2012). Neste trabalho, o ensino da língua é concebido de modo a articular as competências e habilidades comunicativas às experiências subjetivas dos alunos com a linguagem, sob a perspectiva discursiva, crítica e consciente de acordo com a teoria enunciativa bakhtiniana e a pedagogia freireana.

Considerando o trabalho com os gêneros discursivos em sala de aula como gêneros escolares, a charge foi utilizada como “mega-instrumento” de aprendizagem (cf. SCHNEUWLY e DOLZ, 2004) em aulas extra-curriculares promovidas pela escola Municipal Theresinha Pedrosa, localizada no município de Iguaba Grande, Rio de Janeiro, com alunos do 6º ano do Ensino Fundamental. As aulas objetivavam desenvolver nos alunos o maior contato com a disciplina de língua portuguesa, com vistas à formação e ao exercício da cidadania⁴, de forma a desenvolverem uma atitude responsiva ativa⁵, o que levou a escolha da charge como motivação inicial para que os alunos fossem estimulados a estabelecer interlocuções, expressarem-se com mais liberdade de forma a se sentirem agindo com e sobre a língua(gem).

Para atingirmos nosso objetivo, apontamos a possibilidade de o ensino ser desenvolvido como e para a prática discursiva, numa perspectiva cidadã, considerando as leituras do mundo dos alunos como ponto de partida para o ensino e a aprendizagem. A pesquisa-ação orientou a prática docente de modo a criar na sala de aula um espaço de troca de experiência e tomada de decisões compartilhadas.

Neste artigo, destacaremos uma das atividades trabalhadas com o gênero discursivo charge, abordando a leitura e a compreensão dos alunos em termos da construção de saberes envolvidos e o que estes saberes significam sob a ótica dos letramentos sociais. Discorreremos sobre os gêneros discursivos, em especial, a charge, articulando-a aos aspectos dialógicos presentes no gênero. Por fim, as reflexões sobre as compreensões leitoras dos alunos serão discutidas a partir da reflexão docente na prática da pesquisa-ação.

4 A concepção de cidadania adotada nesse estudo refere-se àquela defendida por Paulo Freire. Para o pedagogo, cidadania significa todos os direitos e deveres do cidadão (FREIRE, 2001), e a educação deve estar relacionada a esses direitos e deveres usurpados das classes populares, oprimidas, sem acesso à cidadania. O professor vê a educação como uma prática da liberdade, como tomada de consciência. Por isso, a linguagem jamais deve ser distanciada do processo político da luta pela cidadania. A presente pesquisa tem como direcionamento essa perspectiva cidadã de Freire e busca reafirmar que “a leitura e a escrita da palavra implicam uma releitura mais crítica do mundo, como um 'caminho' para 'reescrevê-la', quer dizer, para transformá-la” (FREIRE, 1992b, p. 22, grifos do autor).

5 De acordo com Bakhtin (2003), os enunciados são constituídos pelas atitudes responsivas ativas, ou seja, respostas aos enunciados.

Relações dialógicas na charge

Os gêneros discursivos no âmbito escolar abrem um novo horizonte para a inclusão e a participação ativa dos alunos nas interações sociais, especialmente, quando se assume um ensino na perspectiva discursiva da língua, historicamente situada e constitutiva dos atos humanos. Isso porque a linguagem constitui-se nas interações humanas, sociais e se materializa em forma de enunciados dos quais emanam os gêneros do discurso, segundo Bakhtin (2003).

A charge, de origem francesa, significa, em sentido geral, exagerar, carregar, marcar uma pessoa ou acontecimento. É definida, segundo alguns estudiosos, como forma de comunicação ou texto em que se veiculam informações, normalmente de natureza social e política, com e por meio do humor crítico. Segundo Romualdo (2000, p. 30), a charge se utiliza de um “sistema pictórico, ou sincreticamente, o pictórico e o verbal” para a expressão de pontos de vista sobre a realidade.

Neste trabalho, a charge, um gênero multimodal antes mesmo de sua circulação nas redes digitais, é considerada um gênero discursivo, por compartilhar e conservar traços e formas relativamente estáveis, que circulam socialmente, com funções sociais muito precisas, cujo conteúdo temático de natureza ideológica e sócio-política é caracterizado pela linguagem humorística em seu estilo.

Na charge, os enunciados linguísticos podem aparecer como nas histórias em quadrinhos, com o uso de balões, faixas, legendas, títulos, cartazes ou onomatopeias. Geralmente, aparecem de modo conciso, sintetizado por mensagens curtas. Quando os enunciados não representam a fala ou o pensamento de um personagem, eles compõem o que é dito pelos elementos visuais (ou áudio-visuais no caso das mídias digitais) que são, em sua maioria, partes fundamentais do cômico da charge.

A linguagem não verbal traz a representação ilustrativa dos sujeitos ou do acontecimento retratado pelo chargista e pode ser composta por caricatura, desenho ou elementos pitorescos. É considerada uma das bases para a compreensão do gênero, por isso é importante o interlocutor estar atento a todos os detalhes característicos dos personagens e da ambientação para a identificação e reconhecimento da temática e crítica referida na charge, que, associadas à linguagem verbal, em conjunto, constituem elementos reforçadores dos efeitos de sentido pretendidos.

Na charge, não se controlam as interpretações, ainda que os sentidos possam, na aparência, passarem-se por previsíveis tal a adesão ao mundo exterior. Devido à sua natureza

preponderantemente social, por estar muito voltada às circunstâncias externas (políticas, sociais, do cotidiano), a charge suscita uma interação (cumplicidade) quase que imediata com o leitor, abrindo-se também para a manifestação de novos sentidos para o texto. O caráter ideológico da charge é o reflexo do posicionamento do autor, que (re)cria as ideologias do cotidiano para colocá-las em xeque, travando com o leitor uma espécie de pacto interacional, um elo identitário de ideias, crenças e ideologias.

A charge pode ser compreendida como uma espécie de crônica, graças a esta natureza de retratar (de forma crítica e humorística na maior parte das vezes) os acontecimentos recentes do cotidiano, ligados à contemporaneidade, cujo traço humorístico, que a caracteriza, estabelece e constitui as relações dialógicas, definindo o *estilo* do gênero. Segundo Gurgel (2004), as vozes contrastantes presentes na charge são fatores que podem provocar o riso e conferem a este gênero um estatuto de texto humorístico. Para Garcia e Nogueira (2015, p.3386), o humor presente na charge é determinante para a produção de sentido do texto, porque:

A utilização do humor disponibiliza a produção de sentido, pois atua como um gatilho provocador. Através de palavras e imagens permite ao leitor uma interatividade textual, remetendo-o ao conhecimento prévio para que a compreensão do contexto se estabeleça. A comicidade pode ou não ser fruto do sentido produzido, pois por detrás do humor há uma ambiguidade proposital.

Considerando o caráter dialógico da linguagem, podemos ter uma impressão, à primeira vista de que a charge, por traduzir as ideologias do cotidiano, expresse um único ponto de vista, aquele que o autor destaca para o leitor, constituindo um enunciado do tipo monofônico, como se apenas uma voz dominasse as outras vozes presentes no discurso. Ainda que na charge a voz do chargista pareça se sobrepôr às demais vozes, pois é na captura do movimento-momento que o chargista imprime sua visão de mundo, não se pode negar a abertura do gênero ao diálogo, a uma certa identificação – que pode levar ao riso/humor ou até mesmo a uma “desidentificação” (ideológica, afetiva) com o tema da charge em foco. O jogo de vozes contrastantes presente na charge, conforme aludido, estabelece, assim, ou uma ponte ou uma ruptura entre o retrato e o retratado; e entre estes e o leitor. Neste processo, possibilidades interpretativas se abrem e novos sentidos se instauram, sem o predomínio de uma única voz. As relações dialógicas, segundo Faraco (2003, p. 66), “não apontam somente na direção das consonâncias, mas também das multissonâncias e das dissonâncias.”

Sua força está justamente na ambivalência, na pluralidade de visões que se apresentam para o leitor”, conforme salienta Romualdo (2000, p.50). Esta explosão de sentidos produz um “estilhaçamento temático” (BARROS, 2011) de forma que se desfaçam compreensões lineares ou monofônicas. Na charge, a aderência ao real é a mesma que impulsiona o leitor a fazer associa-

ções, inferências e buscar outras fontes de conhecimento para a sua própria compreensão.

A compreensão da charge, pois, exige que o leitor esteja inteirado (realize inferências) no que se passa no mundo e à sua volta. As inferências podem estar associadas tanto à relação intertextual como a outros enunciados/acontecimentos sociais, ou a leituras do mundo próprias do leitor (é o que pode provocar a ocorrência de outras leituras, de outras interpretações, por vezes até contraditórias ou então diferenciadas do assunto retratado). Na acepção bakhtiniana, segundo Maciel (2016, p. 582):

o dialogismo não é apenas a referência a um texto a outro, mas relações (dialógicas) que se dão entre uma voz e outra, estejam essas vozes expressas em um mesmo texto ou em diferentes textos, estejam essas vozes nos diálogos face a face do cotidiano ou em amplos diálogos que se estabelecem, marcadas veladamente, entre vozes e ideias que interagem, por meio de sujeitos que as enunciam, no fio da história.

Na escola, transformada em gênero escolar⁶, a charge contribui para uma pedagogia aberta à constituição de novos caminhos e sentidos para a aquisição de conhecimentos e outras linguagens. A perspectiva da educação libertadora (e não bancária), no sentido freireano, pode ser trabalhada pelo professor não como pretexto, mas como gênero discursivo integrado às “experiências de vida democrática, de participação, de tomada de palavras, de construção de um conhecimento civilizador a respeito da experiência compartilhada pela comunidade” (GUEDES, 1997, p. 3). Segundo Coelho (2017, p. 69):

Tudo que é compreendido, apreendido o é de forma dialógica, intersubjetiva, pois não há sujeitos desprovidos de palavras, emoções, conhecimentos, experiências subjetivas. Nem professores, nem alunos são tabulas rasas a quem se despejam currículos, conteúdos, projetos pedagógicos, pois, no processo do ensino e da aprendizagem, seja no âmbito institucional e político da educação mais amplo, seja no âmbito restrito da sala de aula, em que as interações reais entre professor e alunos ocorrem, os atos e as ações se tornam mutuamente “responsáveis.”

Do contexto, dos sujeitos e das atividades: a pesquisa-ação e as ações da pesquisa na sala de aula

A pesquisa, de natureza qualitativa, ancorada na pesquisa-ação, orienta-se tanto para a análise da prática docente quanto para a análise de material escrito elaborado por alunos do 6º

⁶ “Propomos que os gêneros sejam compreendidos como *gêneros escolares*, porque, no processo de escolarização, há produção de conhecimento e de linguagem especializada. No momento em que se faz a seleção de textos e gêneros e dos objetivos e conteúdos visados, professores transformam os diferentes tipos de conhecimento e produzem saber, qual seja: *o saber escolar*” (WILSON, 2012, p.6).

ano do ensino fundamental de uma escola pública da rede Municipal, Escola Municipal Therezinha Pedrosa, localizada em Iguaba Grande, cidade litorânea do Estado do Rio de Janeiro.

As aulas estruturaram-se, na modalidade de oficinas, pois estavam inseridas no contexto do Projeto Mais Educação⁷. A oficina em pauta - “Oficina de leitura para a formação cidadã” - foi desenvolvida em paralelo às atividades escolares, em horário extra-curricular, por meio da participação voluntária dos alunos, o que permitiu flexibilidade para o desenvolvimento das atividades pedagógicas pela professora. O objetivo das oficinas centrava-se no desenvolvimento de atividades de produção textual para incentivar os alunos à leitura e à escrita de textos a fim de aprimorá-los nestas atividades/habilidades. A oficina foi organizada em três módulos distribuídos em três dias cada um e mais um dia para uma avaliação, totalizando dez encontros com duração de duas horas (14:00 h às 16:00 h), uma vez por semana, no prédio anexo da escola em questão.

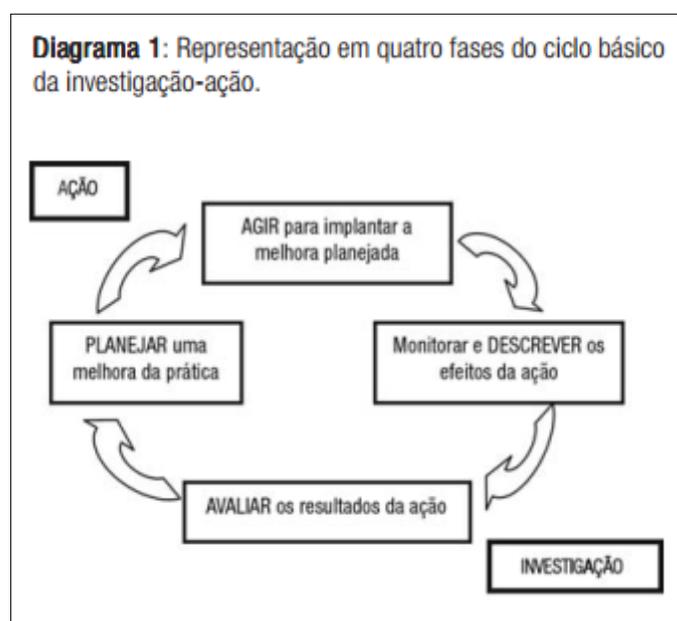
A pesquisa-ação norteou o trabalho desenvolvido nas oficinas com os alunos, uma vez que é concebida como “uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos [...]”(TRIPP, 2005, p. 445). A opção por este método de pesquisa ajustou-se aos objetivos delineados com ênfase no desenvolvimento das competências comunicativas e discursivas articuladas às experiências dos alunos com a língua(gem) e com os saberes previamente construídos.

Como método, a pesquisa-ação estimulou professor e alunos a se tornarem agentes do processo, contribuindo para um maior comprometimento e responsabilidade, visando a mudanças da realidade (uma determinada situação) em prol de alternativas e soluções para os problemas encontrados, por meio da conscientização e do diálogo. Segundo Paulo Freire, “somente o diálogo, que implica um pensar crítico, é capaz de gerá-lo” (FREIRE, 1995, p. 115). E sem o diálogo, continua o pedagogo, não há comunicação e sem esta não há verdadeira educação.” (op.cit., p. 115).

Desta forma, por meio e com o diálogo, as situações em sala de aula fluíam ao sabor dos movimentos dos alunos em direção a um trabalho que pudesse atender às demandas daquele momento e daquele espaço, em esforço conjunto para a construção de sentidos. A formação cidadã na escola se inicia a partir do entendimento de que “a compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto” (FREIRE, 1992a, p. 11) e esse contexto parte das experiências de todos os envolvidos. Foi possível, assim, observar, com acuidade, como os saberes iam sendo construídos junto às

7 – O “Programa Novo Mais Educação, é uma estratégia do Ministério da Educação para melhorar a aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática no ensino fundamental, por meio da ampliação da jornada escolar de crianças e adolescentes”. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao>>. Acesso em 14 jul. 2019.

experiências dos alunos – as de seu cotidiano, as de sua vivência familiar e local –, e, levados para e compartilhados em sala de aula, passavam a constituir e integrar, de forma consciente, o(s) saber(es) escolar(es), projetando o processo cíclico da pesquisa-ação, conforme o diagrama abaixo proposto por Tripp (2005, p.446):



Fonte: (Tripp, 2005, p. 446).

O planejamento das atividades, portanto, contemplava em linhas gerais as ações idealizadas na pesquisa-ação, funcionando como um guia para a implementação do projeto de intervenção para atender às exigências do PROFLETRAS.⁸ O quadro abaixo espelha a idealização do projeto em termos, portanto, destas ações ou metas. As mudanças de percurso não alteravam as metas idealizadas e, sim, a prática docente que se modificava à medida da dinâmica da aprendizagem.

Estratégia Metodológica da Pesquisa-ação	Relação com o projeto de intervenção
Interação entre o pesquisador, os alunos e outras pessoas implicadas na situação de investigação.	A interação dos participantes: alunos e docente.

⁸ O Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) prevê que o trabalho dissertativo apresente um produto e/ou um projeto de intervenção na escola.

<p>1. Prioridade dos problemas a serem investigados</p> <p>2. Soluções a serem encaminhadas como forma de ações concretas; e</p>	<p>1. Compreensão leitora dos alunos.</p> <p>2. Proposta de atividades com o gênero discursivo charge, a partir da leitura crítica do texto.</p>
<p>Objeto de investigação constituído pela situação social.</p>	<p>Investigação da própria prática docente, com foco na compreensão dos alunos e vice-versa: como as compreensões dos alunos afetam a prática docente.</p>
<p>Acompanhamento das decisões, das ações e atividades</p>	<p>Análise das leituras das charges relatadas em diário de aula, das produções textuais e dos depoimentos dos alunos, registrados em formato de entrevista avaliativa da oficina.</p>
<p>Intensificação do conhecimento dos pesquisadores e do nível de consciência das pessoas e dos grupos envolvidos no processo.</p>	<p>Possibilidade de contribuição para avanços teóricos e práticos com o trabalho com os gêneros em sala de aula; socialização de experiências; possibilidade de que o ensino e a aprendizagem da língua despertem nos alunos o desejo de participação (mais ativa, criativa) na esfera escolar e em outras esferas.</p>

A pesquisa em ação: a compreensão leitora da charge

Para a implementação do trabalho com as charges, baseamo-nos nas ações propostas por Thiollent (2011), a saber: (i) compreensão da situação; (ii) seleção de problemas; (iii) busca de soluções; (iv) aprendizagem dos alunos. As ações realizadas sob a perspectiva discursiva bakhtiniana e no projeto de uma educação libertadora à luz da pedagogia de Paulo Freire constituíam o arcabouço teórico que encorpava a visão de um ensino produtivo da língua conforme Geraldí (2013).

Quanto ao material trabalhado na oficina, para compor o presente artigo, optou-se por apresentar apenas uma atividade, com base na charge abaixo (figura 1). Intitulada *Chikungunya e Dengue*, a charge refere-se ao mosquito *Aedes Aegypti* (conhecido como mosquito da Dengue) e foi escolhida para o trabalho na oficina por ser este um tema do cotidiano dos alunos na época em que as oficinas foram realizadas⁹.

Figura 1 – Charge *Chikungunya e Dengue*



Fonte: <http://paduacampos.com.br>.

Como o objetivo da oficina era desenvolver atividades relacionadas aos usos sociais da leitura e da escrita, foram também utilizados outros gêneros discursivos¹⁰ para que, a partir da compreensão leitora dos alunos, esses gêneros pudessem ser trabalhados e situados em seu contexto de produção. De acordo com Bakhtin (2003, p. 285),

9 – Iguaba Grande, cidade onde a escola está localizada, apresentou no ano de 2016 significativos casos de dengue, como mostra tabela apresentada pelo Ministério da Saúde. Tabela disponível em: <http://portalsaude.saude.gov.br/index.php/profissional-e-gestor/vigilancia/links-vigilancia?start=785>. Acesso em 14 jul. 2019.

10 – Foram trabalhados os seguintes gêneros: cartaz, pôster, desenho, teatro e sinopse.

[...] quanto melhor dominarmos os gêneros, tanto mais livremente os empregaremos, tanto mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade, refletimos de modo mais flexível e sutil a situação singular da comunicação.

Com a pesquisa-ação e o apoio do referencial teórico, esta pesquisa buscou compreender e estudar os processos de leitura e escrita dos alunos, considerando os aspectos dialógicos presentes nas atividades realizadas nas oficinas. Dessa maneira, a observação do modo como os alunos se apropriavam do discurso alheio para produzir seus textos e como os elementos constituintes do gênero em estudo se construíram ao longo das atividades na oficina pautou as aulas e a análise do material produzido pelos alunos.

A princípio, para nortear o desenvolvimento das atividades com a charge “Chikungunya e Dengue”, foi traçado o seguinte planejamento:

- 1º encontro: Apresentação do gênero discursivo charge e leitura da charge Chikungunya e Dengue. Produção e apresentação de um pequeno texto com o ponto de vista de cada aluno sobre a charge;
- 2º encontro: Discussão e produção em grupo de uma sinopse sobre os temas: dados científicos do mosquito *Aedes Aegypti*, doenças transmitidas, casos de doenças transmitidas pelo mosquito *Aedes Aegypti* na comunidade e ações de prevenção do mosquito *Aedes Aegypti*;
- 3º encontro: Apresentação em grupo das sinopses e confecção de um folder com prevenção do mosquito *Aedes Aegypti*.

Para a compreensão do sentido do texto, fundamental o reconhecimento dos elementos constituintes do gênero (conteúdo temático, estilo, estrutura composicional – (cf. BAKHTIN, 2003), considerado em suas múltiplas semioses, como também as experiências e vivências de cada aluno/leitor. Na busca das compreensões leitoras dos alunos, foi preciso assumir a perspectiva discursiva e pragmática da língua, contrariando uma prática pautada em leituras dirigidas para um único sentido ou para uma única resposta possível. Múltiplas possibilidades de sentidos precisaram vir à tona misturando-se à interpretação de vivências dos alunos, suas expressões, paixões e conflitos. É onde a vida penetra na língua e onde a língua reflete e refrata a vida, segundo Bakhtin (2003).

Nesta perspectiva, as relações dialógicas da linguagem emergem no ensino dos gêneros discursivos, seja na relação entre os gêneros primários e secundários, no sentido do estabelecimento das relações e experiências pessoais mais imediatas (gêneros primários) com as relações mais complexas,

mediadas pela leitura e pela escrita de gêneros mais complexos (secundários), seja na criação de condições para que os alunos “assumam as posições enunciativas de usuários da língua em formação (...)” (SOBRAL, 2011, p. 45). No trabalho com a charge proposta, foram priorizados esses aspectos como será descrito a seguir.

Ao apresentar a charge, após a contextualização do tema e da leitura inicial, os alunos produziram um texto para compartilhá-lo em aula. Um dos alunos, ao se manifestar, colocou a seguinte questão: *“Professora, achei estranho. O título da charge devia ser Chikungunya, Dengue, Zica e Febre Amarela e não apenas Chikungunya e Dengue”*. O questionamento do aluno, sugerindo a mudança do título, remete ao aspecto dialógico da charge e ao que ela suscita no leitor; mostra o modo como cada um lê o texto, interpretando-o, inicialmente, de acordo com suas experiências do cotidiano: “a decifração da palavra fluía naturalmente da ‘leitura’ do mundo particular” (FREIRE, 1992a, p. 15). Por outro lado, sua indagação revela também que outras compreensões são possíveis e, ao questionar o título, o aluno esboça um modo de ler dentre vários outros modos de ler um texto, assumindo-se em sua posição enunciativa ativa, desfazendo, de certo modo, a supremacia da visão do autor da charge em questão. Ao sugerir a mudança de título, o aluno foi motivado pelo contexto de doenças causadas pelo mosquito, além daquelas sugeridas no título da charge, confirmando a inscrição sócio-histórica dos gêneros discursivos.

Outros alunos se manifestaram e inferiram a crítica subjacente na charge por meio das expressões “se dar bem” e “ter emprego em todo lugar”, associando o tema ao descaso e à corrupção dos políticos no tratamento da coisa pública. Também revelaram, em suas manifestações, o quanto o comportamento da população na relação com o meio ambiente pode causar a proliferação de doenças. Vejamos as passagens:

(i) Aluno 01 – relacionou a expressão “se dar bem” às denúncias noticiadas, à época, acerca dos casos de corrupção no Brasil. Nas palavras do aluno: *“Na primeira pergunta, E ai, se deu bem no Brasil? Tem a ver com políticos que estão cada vez mais acabando com o nosso país, os políticos tiraram o emprego de todas as pessoas”*.

(ii) Aluno 02 – preocupou-se primeiramente com a resposta do mosquito (“Estou adorando, tem emprego em todo lugar!”) e perguntou à professora antes de escrever o seu texto: *“Professora, como tem emprego em todo lugar se meu pai está desempregado?”* *“Minha mãe sempre me fala para economizar porque meu pai está sem trabalhar a mais de um ano e emprego não está fácil”*. E concluiu dizendo: *“Não entendi porque o mosquito falou que tem emprego em todo lugar no Brasil?”*. Na leitura de seu texto, o aluno 02 também mencionou que a falta de emprego de seu pai estava relacionada à corrupção, fazendo inferências inesperadas, porém interpretou de acordo com as suas vivências familiares (o desemprego do pai) relacionando-as com as do cotidiano (crescente desemprego no

Brasil e a corrupção). Na produção textual, escreveu: “*Não tem emprego para todo mundo não é muito difícil achar emprego exemplo meu pai está desempregado esta muito difícil [...]*”.

(iii) Aluno 03 – trouxe como compreensão leitora a falta de dinheiro da população para tratar da febre amarela, por conta da falta de emprego oriunda também da atual crise política: “*A febre amarela causa porque tem muitos lixos jogados pelo chão, deixa pneu com água eles nem liga e quem si da bem e os mosquito [...]*”. “[...] *não tem emprego porque ta tendo muita crise no brasil tem político roubando dinheiro.*”

(iv) Aluno 04 – construiu um diálogo no qual um mosquito considera a facilidade de se conseguir emprego no Brasil, pois há muitas favelas! “– *Claro! Lá é uma beleza! Lá tem muita favela água parada e umas mosquinhas lindas bebe... [...]*”. Ao ser questionado sobre a relação estabelecida entre o mosquito e a favela, o aluno respondeu que seu pai mora em uma comunidade e lá as pessoas vivem em situação precária, sem saneamento básico e urbanização. Conhece muitas pessoas que já contraíram a dengue e, por isso achava ser muito fácil a proliferação do mosquito *Aedes Aegypti* neste contexto.

A compreensão dos alunos ultrapassou as expectativas da professora em termos das respostas previsíveis, tais como às relacionadas ao saneamento básico e infraestrutura. Temáticas que extrapolaram essas questões tiveram que ser repensadas no contexto da aula para que fossem reconduzidas de forma que outras compreensões fossem inseridas no horizonte da construção de sentidos e confrontos de pontos de vista, o que mostra a importância da pesquisa-ação para a pesquisa.

A reformulação do planejamento foi necessária, considerando a compreensão leitora dos alunos. As temáticas como corrupção, honestidade, desemprego, desigualdade social foram acrescidas ao desenvolvimento do trabalho, dialogando com a compreensão leitora dos alunos, contribuindo para que cada um pudesse expressar suas opiniões e experiências, na valorização das singularidades em seus discursos “próprios”, concretizando um projeto de aula voltado para a construção da cidadania, conforme salienta Freire:

Não é possível respeito aos educandos, à sua dignidade, a seu ser formando-se, à sua identidade fazendo-se, se não se levam em consideração as condições em que eles vêm existindo, se não se reconhece a importância dos “conhecimentos de experiência feitos” com que chegam à escola. O respeito devido à dignidade não me permite subestimar, pior ainda, zombar do saber que ele traz consigo para a escola (FREIRE, 2003, p. 70).

As figuras 1 e 2 trazem exemplos das atividades realizadas a partir da compreensão leitora dos alunos da charge Chikungunya e Dengue.

Figura 1



Figura 2



Segundo Sobral (2011, p.41), “[...] todo gênero floresce no espaço em que ameaça impor ao sujeito um dado modo de dizer, mas que promete que a singularidade do sujeito poderá dar a esse modo de dizer uma feição singular”. Ou seja, todo gênero é alterado cada vez que é mobilizado, sem perder a estabilidade necessária à interação; da mesma maneira ocorre com o sujeito / leitor que se altera ao entrar em contato com o(s) outro(s) gêneros, sem, contudo, perder aspectos que fazem dele sujeito “único”, singular.

Desse modo, ressalta-se o ciclo dialógico da linguagem e a compreensão de que ler um texto na perspectiva interacional é uma maneira de inserir o aluno no mundo, o que contribuiu para a compreensão de outras possibilidades de interpretação da charge, fora das inferências pré-estabelecidas.

Considerando a multiplicidade de leituras possíveis, Geraldi (2013) destaca sobre a importância de o professor mudar sua atitude, tornando-se um interlocutor ou mediador dos saberes na interação com o aluno. Assim, o confronto de pontos de vista colabora para que a sala de aula seja um lugar de (co)produção de sentidos: “os percalços da interlocução, os acontecimentos interativos, passam a comandar a reflexão que fazem, aqui e agora, na sala de aula, os sujeitos que estudam e aprendem juntos” (GERALDI, 2013, p. 112). Ou nas palavras de Paulo Freire, criar uma escola “que seja vivida ou cujos conteúdos programáticos correspondam à

ansiedade dos educandos em historicamente, culturalmente, socialmente, uma escola em que os educandos exercitem o direito de se sujeitos.” (FREIRE, 2020, p. 41)

Foi possível constatar que, motivados, os alunos não recebiam passivamente o texto, mas expressavam sempre alguma reação a ele. A atitude responsiva ativa dos alunos caracterizou esse primeiro momento da oficina, demonstrando o quanto é possível mobilizar sentidos em sala de aula, sem pré-conceitos ou respostas mecanicistas, caracterizando práticas de letramento situadas. Como afirma Bakhtin (2003, p. 271), [...] o ouvinte, ao perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso, ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo, etc.”

Os conhecimentos dos alunos apontaram para uma possibilidade de leituras que ampliaram o universo de respostas esperadas, seja associando a charge a temas atuais de nossa política, seja evidenciando traços singulares de cada aluno nesse processo de acordo com sua realidade. As respostas – construções de saberes em sala de aula - constituíram uma espécie de denúncia ao permanente descaso, sobretudo, com a parcela mais oprimida da população brasileira; as respostas constituíram os saberes escolares.

Por isso, reforçamos a necessidade de o professor estimular o aluno a falar de suas experiências e implementar ações que valorizem a atitude responsiva ativa em todo o processo educativo, estabelecendo uma ligação entre o que se aprende na escola com o mundo com o fim de construir o “conhecimento como espaço político” em prol da formação cidadã. (ARROYO, 2004, p. 51).

Considerações Finais

Com base nos dados acima, destacamos que com a aprendizagem voltada para as práticas da linguagem, o professor contribui para a transformação e busca de informações, um ensino voltado para o exercício da reflexão (PCN, 1998). Para isso, a abordagem dos conteúdos trabalhados nas aulas deve favorecer a participação ativa dos alunos (compreensão responsiva ativa), ou seja, os conteúdos devem partir, portanto, de textos (entendidos em sua dimensão de gênero), valorizando e destacando suas características (elementos constituintes) e suas funções comunicativas, sua inserção social e seus aspectos dialógicos, bem como ideológicos.

Reforçamos que a linguagem é dialógica e não deve ser concebida como um produto acabado, fechado. Pelo contrário, deve ser vista como um processo em construção. O professor de português, desta maneira, como salienta Guedes (1997), deve criar mecanismos para estimular no aluno o gosto pela leitura, ensinando-o a dimensionar o que leu pelo que vive e a enriquecer o

que vive pelo que leu. Ou seja, o professor deve atuar em prol da construção da palavra do aluno para que ele possa assumir sua posição enunciativa de modo responsivo, buscando nos textos as contrapalavras, as quais os demais leitores /alunos possam ouvi-las, (co)enunciá-las, concordando ou discordando, principalmente na expressão de suas singularidades.

Essas considerações não descaracterizam a importância do ato de planejar, organizar uma aula. Pelo contrário, reforçam a ideia da necessidade de um planejamento aberto, flexível, pois o conhecimento resulta da experiência concreta em que o aluno é agente de sua formação. Portanto, “toda e qualquer aprendizagem se faz em função do vivido e da forma como cada pessoa se insere no mundo” (Britto, 2003, p. 14).

O trabalho pedagógico com foco na interação texto-leitor é uma excelente oportunidade para nos conscientizarmos de que os alunos e o professor estão em constante processo de produção de conhecimento, e o ensino se tornará muito mais produtivo quando nós (professores) nos abirmos à participação de todos nas práticas sociais dos letramentos.

Referências

ARROYO, Miguel G. *Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da Criação Verbal*. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARROS, Diana Luz P. de. Dialogismo, Polifonia e Enunciação. In: BARROS, Diana Luz Pessoa de; FIORIN, José Luiz (Orgs.). *Dialogismo, Polifonia, Intertextualidade*. 2ª ed. 1ª reimpr. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2011.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa*. Brasília, 1998. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>>. Acesso em: 14 jan 2019.

BRITTO, Luiz Percival Leme. *Contra o consenso: cultura escrita, educação e participação*. São Paulo: Mercado das Letras, 2003.

COELHO, Victoria Wilson da Costa. Ensino da língua na perspectiva discursiva: um exercício de leitura. In: *Letras & Letras*. Uberlândia | v. 33 n. 2 | jul./dez 2017 - p. 65-80.

FARACO, Carlos Alberto. *Linguagem & diálogo: as ideias lingüísticas do círculo de Bakhtin*. Paraná: Criar edições, 2003.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo, Cortez, 1992a.

_____. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992b.

_____. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

_____. *Política e Educação*. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. *Pedagogia da Autonomia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

_____. *Pedagogia da tolerância*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020.

GARCIA, Nilce Helena da Mota; NOGUEIRA, Teresinha de Fátima. Para Além das Palavras: *Charges, Tiras e Quadrinhos*. 2007. Disponível em: <<http://docplayer.com.br/18699342-Para-alem-das-palavras-charges-tiras-e-quadrinhos-nilce-helena-da-mota-garcia-univap.html>>. Acesso em 15 fev. 2020.

GERALDI, João Wanderley. *Portos de passagem*. 5 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

GUEDES, Paulo Coimbra. *A Língua Portuguesa e a cidadania*. 1997. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/organon/article/viewFile/29352/18042>>. Acesso em 07 mar. 2019.

GURGEL, Nair. *Charge Numa Perspectiva Discursiva*, 2004. Disponível em: <<http://docplayer.com.br/11140066-primeira-versao-primeira-versao-ano-ii-no135-fevereiro-porto-velho-2004-volume-ix-a-charge-numa-perspectiva-discursiva-nair-gurgel.html>>. Acesso em: 14 dez. 2018.

MACIEL, Luis Vincio C. *Diferença entre dialogismo e polifonia*. 2016. Disponível em Revista de Estudos da linguagem, Belo Horizonte, v.24, n.2, p. 580-601.

ROMUALDO, Edson Carlos. *Charge jornalística: intertextualidade e polifonia: um estudo de charges da Folha de S. Paulo*. T. Maringá: Eduem, 2000.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. Os Gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: SCHNEUWLY, Bernard, DOLZ, Joaquim. et. al. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, S. P.: Mercado de Letras, 2004, p. 71-94

SERRA, Viviane Corrêa Monteiro. *Da leitura à produção textual: uma análise polifônica da charge na sala de aula*. Mestrado Profissional em Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores, 2018.

SOBRAL, Adail. *Gêneros discursivos, posição enunciativa e dilemas da transposição didática: novas reflexões*. 2011. Disponível em: <[file:///e:/Downloads/9246-32791-1-PB\(11\).pdf](file:///e:/Downloads/9246-32791-1-PB(11).pdf)>. Acesso em: 14 nov. 2018.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez, 2011.

TRIPP, David. *Pesquisa-ação: uma introdução metodológica*. Revista Educação e Pesquisa, São Paulo, 2005.< <http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a09v31n3>>. Acesso em 18 fev. 2019.

WILSON, Victoria. Gêneros discursivos: conceitos e práticas. In: *Secretaria do Estado de Educação do Rio de Janeiro. Especialização em Ensino de Leitura e Produção Textual*, 2012.

Recebido em: 17/2/2021

Aprovado em: 18/3/2021