



UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA
CRISTIANE GONÇALVES DAGOSTIM

**A CHARGE – FUNCIONAMENTO E EFEITOS DE SENTIDO EM ATIVIDADES
ESCOLARES: LEITURA, PESQUISA E PRODUÇÃO TEXTUAL**

Tubarão
2009

CRISTIANE GONÇALVES DAGOSTIM

**A CHARGE – FUNCIONAMENTO E EFEITOS DE SENTIDO EM ATIVIDADES
ESCOLARES: LEITURA, PESQUISA E PRODUÇÃO TEXTUAL**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em
Ciências da Linguagem da Universidade do Sul de
Santa Catarina, como requisito parcial à obtenção do
título de Mestre em Ciências da Linguagem.

Orientador: Prof. Dr. Maria Marta Furlanetto.

Tubarão

2009

CRISTIANE GONÇALVES DAGOSTIM

**A CHARGE – FUNCIONAMENTO E EFEITOS DE SENTIDO EM ATIVIDADES
ESCOLARES: LEITURA, PESQUISA E PRODUÇÃO TEXTUAL**

Esta dissertação foi julgada adequada à obtenção do título de Mestre em Ciências da Linguagem e aprovada em sua forma final pelo Curso de Mestrado em Ciências da Linguagem da Universidade do Sul de Santa Catarina.

Tubarão, (dia) de (mês) de (ano da defesa).

Professora e orientadora Maria Marta Furlanetto, Dr.
Universidade do Sul de Santa Catarina

Prof. Rosângela Hammes Rodrigues, Dr.
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof. Sandro Braga, Dr.
Universidade do Sul de Santa Catarina

Dedico este trabalho aos meus pais, às minhas irmãs, ao meu amor, aos amigos e colegas, aos professores que aprendi a admirar e que marcaram a minha trajetória e aos alunos que me ensinaram a gostar ainda mais de aprender a ensinar. Todos fazem parte do resultado dessas páginas, foram e são mestres da minha “Universidade do Sentido”. Foi nela, nessa Universidade, que aprendi a criar asas, a voar, a seguir meus horizontes. Foi ainda onde me diplomei em tantas matérias, em tantas fiquei em recuperação e, em outras, ainda reprovei. Mesmo assim, é nessa Universidade que quero continuar porque nela eu sei que aprendo a nunca desistir de meus sonhos.

AGRADECIMENTOS

A elaboração de uma dissertação de mestrado é resultado de um processo coletivo, embora sendo a redação predominantemente individual e fruto de muita responsabilidade, engajamento e estresse. Diversas pessoas contribuíram para que este trabalho se tornasse uma boa pesquisa, professores do fundamental I, do fundamental II, do ensino médio, da graduação, da especialização, da Universidade de Perúgia, do mestrado; além dos meus mestres, não posso esquecer de agradecer aos meus colegas de toda essa caminhada. A todas elas, registro minha gratidão.

À minha família, pais e irmãs, que sempre estiveram ao meu lado, ora dizendo para eu parar, ora dando-me forças para continuar e seguir meus sonhos. Se hoje cheguei aqui, devo uma imensa parte a papai e mamãe que, acreditando ou não que valeria à pena, nunca me disseram um “não”.

Ao meu amor, Willians, que soube compreender meus momentos difíceis durante o percurso, dando-me amor, incentivando-me a olhar para frente e ir à busca do meu sonho; agora realidade, ainda melhor, realização.

À Prof. Dra. Maria Marta Furlanetto, que tive a oportunidade de conhecer na academia, no Mestrado, exemplo de força, de experiência e de mulher, acompanhou-me durante esses dois anos e meio na elaboração deste trabalho; e, com muita generosidade e compreensão, conduziu-me na construção desta dissertação, orientando-me e não me deixando fraquejar.

Devo também agradecer ao chargista Zé Dassilva, que contribuiu imensamente para esta pesquisa, por meio de incentivo, de entrevistas concedidas, pelo tempo disponibilizado, pelas orientações informais... Agradeço também ao ex-editor chefe do Diário Catarinense, Cláudio Thomaz, que sempre se colocou à disposição na elaboração do trabalho, informando-me a respeito do jornal DC.

À ex-diretora do Ensino Fundamental da escola onde a pesquisa foi realizada, Nena, e aos meus ex-alunos do 8º ano de 2008, pelo empenho e dedicação em torno das atividades desenvolvidas em sala de aula e por acreditar que o ensino pode ser, sim, construído de forma prazerosa. Ao diretor da mesma escola, Leonir, por compreender a luta de um mestrando na conclusão do Curso, muitas vezes me autorizando a participar de eventos, dispensando-me das aulas.

Às minhas amigas Édina, Elsa, Rosi e Sibélli que, diretamente ou indiretamente, envolveram-se e acompanharam todo o meu trajeto, meus momentos de alegrias e estresses, apoiando-me, puxando-me a orelha quando necessário e acreditando no meu trabalho.

Enfim, agradeço a todos que de alguma forma me apoiaram durante a “Universidade do Sentido”, contribuindo na e para a minha formação profissional e pessoal. Dentre esses, não posso me esquecer de agradecer até mesmo a grandes companheiros: Bobby, Lupy e ao Dindo (*in memoriam*).

Problematizar as maneiras de ler, levar o sujeito falante ou o leitor a se colocarem questões sobre o que produzem e o que ouvem nas diferentes manifestações da linguagem. Perceber que não podemos não estar sujeitos à linguagem, a seus equívocos, sua opacidade. Saber que não há neutralidade nem mesmo no uso mais aparentemente cotidiano dos signos. A entrada no simbólico é irremediável e permanente: estamos comprometidos com os sentidos e o político. Não temos como não interpretar. Isso, que é a contribuição da AD, nos coloca em estado de reflexão e, sem cairmos na ilusão de sermos conscientes de tudo, permite-nos, ao menos, sermos capazes de uma relação menos ingênua com a linguagem. (ORLANDI, 2003, p. 9)

RESUMO

Esta pesquisa tem como embasamento teórico a Análise de Discurso de linha francesa, especialmente sob a perspectiva dos trabalhos desenvolvidos por Orlandi, e considerou a metodologia de trabalho pedagógico da Proposta Curricular de Santa Catarina no desenvolvimento das atividades de campo. Tem como objetivo verificar a possibilidade de utilização do gênero discursivo *charge* na escola e investigar os efeitos de sentido (inclusive os de caráter metafórico) no discurso dos trabalhos desenvolvidos pelos alunos, assim como a forma de funcionamento das charges. A pesquisa foi realizada em uma escola particular de ensino fundamental e médio, mais especificamente na disciplina de Redação. Para isso, durante o terceiro e quarto bimestres de 2008, diversas atividades foram realizadas com três turmas de oitavo ano dessa escola. As atividades desenvolvidas com os alunos tiveram como temática charges produzidas pelo chargista Zé Dassilva e publicadas no jornal Diário Catarinense no ano de 2008. O estudo desenvolveu-se em várias etapas: produção textual, questionários a respeito do gênero em questão, análise e produção de charges, apresentação oral e escrita de trabalhos. Os resultados apontam que o uso do gênero discursivo charge no ensino: a) é de grande relevância, uma vez que aguça a criticidade dos alunos, levando-os à reflexão e à discussão da realidade que os cerca; b) propicia a reflexão quanto ao uso das metáforas e do efeito metafórico obtidos pela associação entre a linguagem verbal e não-verbal; c) auxilia no aprimoramento da escrita de textos, principalmente aqueles de caráter argumentativo, como a crônica; d) envolve os alunos com o processo de ensino-aprendizagem, visto que eles próprios ajudam a conduzir as aulas por meio dos debates, e o professor torna-se um mediador.

Palavras-chave: Análise do Discurso. Ensino. Charge. Metáfora.

ABSTRACT

This research is based on the French theory segment of discourse analysis, especially through the perspective of the works developed by Orlandi, and it has taken into consideration the methodology of field work delineated at Santa Catarina Educational Curriculum (1998). It has therefore, as an objective, to verify the possibility of using charge as discourse genre as a teaching subject and investigating the effects of meaning (including the metaphorical aspects) of discourse found in the works developed by the students, thus how the charges functions and how they are formed. The research was carried out in a private elementary and secondary school, more specifically during writing classes. In order to be able to carry the research out, a variety of tasks were applied in three different groups in 8th grade during the third and fourth bimester of 2008. It was developed with the students activities based on thematic charges designed by the cartoonist Zé Dassilva that were published on Diário Catarinense Newspaper in 2008. The studies evolved in various steps: writing development, questioning the genre that has being used, analysis and production of charges, oral and written presentations of the works. The results of using discursive genre, in this case charge, in teaching shows that: a) it is largely relevant, as it stimulates critical thinking among the students; b) offers reflection about the use of metaphors and metaphorical effects that are obtained by the association of verbal and non-verbal language; c) helps to improve writing texts, especially the argumentative ones, as in chronicles; d) engage students in the learning-teaching process, as we notice that they conduct the classes themselves through discussions, therefore the teacher becomes more of a mediator.

Keywords: Discourse Analysis. Teaching. Charge. Metaphor.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1. Charge 01. <i>Diário Catarinense</i> . 24 jun. 2008. p. 03	42
Figura 2. Charge 02. <i>Diário Catarinense</i> . 15 ago. 2008. p. 03	43
Figura 3. Quadro das etapas do projeto.	46
Figura 4. Charge 03. <i>Diário Catarinense</i> . 24 jun. 2008. p. 03	55
Figura 5. Charge 04. <i>Diário Catarinense</i> . 15 ago. 2008. p. 03	66
Figura 6. Charge 05. <i>Diário Catarinense</i> . 01 nov. 2008. p. 03	75
Figura 7. Charge 06. <i>Diário Catarinense</i> . 30 mai. 2008. p. 03	76
Figura 8. Charge 07. <i>Diário Catarinense</i> . 16 set. 2008. p. 03	78
Figura 9. Charge 08. <i>Diário Catarinense</i> . 18 set. 2008. p. 03	79
Figura 10. Charge 09. <i>Diário Catarinense</i> . 09 out. 2008. p. 03	80
Figura 11. Charge10. Elaborada por Carla	82
Figura 12. Charge 11. Elaborada por Teresa	83
Figura 13. Charge 12. <i>Diário Catarinense</i> . 27 nov. 2008. p. 03	85
Figura 14 . Charge 13. Elaborada por Marina	85
Figura 15. Charge 14. Elaborada por Mateus	87
Figura 16. Charge 15. Elaborada por Pedro.....	88
Figura 17. Charge 16. <i>Diário Catarinense</i> . 14 ago. 2008. p. 03	89
Figura 18. Quadro das respostas ao questionário (início/final das atividades). Questão 1.....	90
Figura 19. Quadro das respostas ao questionário (início/final das atividades). Questão 2.....	91
Figura 20. Quadro das respostas ao questionário (início/final das atividades). Questão 3.....	91
Figura 21. Quadro das respostas ao questionário (início/final das atividades). Questão 4.....	92
Figura 22. Quadro das respostas ao questionário (início/final das atividades). Questão 5.....	92
Figura 23. Quadro das respostas ao questionário (início/final das atividades). Questão 6.....	92

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	16
2.1	A ANÁLISE DE DISCURSO	16
2.1.1	A língua e a análise de discurso	18
2.1.2	Linguagem e discurso	19
2.2	GÊNERO <i>CHARGE</i> E OS EFEITOS DE SENTIDO	21
2.3	METÁFORA, PARÁFRASE E POLISSEMIA	24
3	PROPOSTA CURRICULAR DE SANTA CATARINA	30
3.1	PRELIMINARES	30
3.2	PROPOSTA CURRICULAR DE SANTA CATARINA – LÍNGUA PORTUGUESA	34
4	METODOLOGIA	41
5	ANÁLISE DO <i>CORPUS</i>	48
5.1	PRELIMINARES: O CONTEXTO DO JORNAL	48
5.1.1	Diário Catarinense (DC)	48
5.1.2	Chargista Zé Dassilva	49
5.2	QUESTIONÁRIOS – NÍVEIS DE DESENVOLVIMENTO E ZONA DE DESENVOLVIMENTO PROXIMAL	52
5.3	PRODUÇÃO TEXTUAL: “LEI SECA”	54
5.3.1	Texto 1 – Lição sábia (Carla)	55
5.3.2	Texto 2 – Aprendendo com a lei seca (Teresa)	56
5.3.3	Texto 3 – Tentando desrespeitar a Lei Seca (Marina)	57
5.3.4	Texto 4 – Evaporação do álcool na BR-101 (Mateus)	58
5.3.5	Texto 5 – A Lei Seca (Pedro)	58
5.3.6	Examinando as produções textuais referentes à Lei Seca	59
5.4	PRODUÇÃO TEXTUAL: “OLIMPÍADAS DE PEQUIM”	65
5.4.1	Texto 1 – Nada como um dia após o outro (Carla)	67
5.4.2	Texto 2 – Esse sim é torcedor (Teresa)	67
5.4.3	Texto 3 – Perdendo até o sono (Marina)	68
5.4.4	Texto 4 – Brasil, raça, amor e paixão! (Pedro)	69
5.4.5	Examinando as produções textuais referentes às Olimpíadas	70

5.5	LEITURA ANALÍTICA, PESQUISA E INTERPRETAÇÃO DESENVOLVIDAS PELOS ALUNOS	74
5.5.1	Equipe 1 (Carla)	75
5.5.2	Equipe 2 (Teresa).....	76
5.5.3	Equipe 3 (Marina)	77
5.5.4	Equipe 4 (Mateus).....	79
5.5.5	Equipe 5 (Pedro)	80
5.6	A PRODUÇÃO DE <i>CHARGES</i> NA AULA DE ARTES	81
5.6.1	<i>Charge</i> 1 (Carla)	82
5.6.2	<i>Charge</i> 2 (Teresa).....	83
5.6.3	<i>Charge</i> 3 (Marina)	85
5.6.4	<i>Charge</i> 4 (Mateus).....	87
5.6.5	<i>Charge</i> 5 (Pedro)	88
5.7	COMPARAÇÃO DOS QUESTIONÁRIOS.....	90
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	95
	REFERÊNCIAS.....	100
	ANEXOS.....	103
	ANEXO A – ENTREVISTA PESSOAL COM ZÉ DASSILVA.....	104
	ANEXO B – QUESTIONÁRIO COM CLÁUDIO THOMAS	110
	ANEXO C – FOTOGRAFIAS REFERENTES ÀS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS NAS AULAS DE REDAÇÃO	111

1 INTRODUÇÃO

Segundo Orlandi (2003, p. 15) a linguagem é “trabalho simbólico” com o qual se constrói a personalidade, o senso de humano e de humanidade. Por ela, o homem é construído e moldado e, por isso mesmo, não é dada de forma acabada e perene. Sem a intermediação da linguagem é impossível a participação do sujeito no transcurso da história. É através do contato ocasionado pelo processo linguístico que o sujeito passa a compreender o mundo e as coisas. E é a interação verbal que constitui a linguagem e o sujeito. Dessa forma, é pela linguagem, sedimentada no transcurso histórico, que se entra em contato com o mundo e as pessoas, visto que não há sujeito fora da história.

Tal interação verbal poderá ser propiciada por meio dos diferentes gêneros discursivos, sejam eles orais ou escritos, formais ou informais, sendo que, de acordo com a Proposta Curricular de Santa Catarina (SANTA CATARINA, 1998), deveriam ser utilizados no âmbito escolar. O jornal impresso, por exemplo, utiliza-se de uma grande variedade de gêneros discursivos; cada matéria procura atingir um determinado público e apresenta características definidas. Encontram-se assim: notícias, reportagens, artigos de opinião, cartas ao leitor, charges, entre outros. Nas charges, assim como em outros gêneros, observa-se a existência de um estilo próprio. Percebe-se nelas a presença de ideologias no exercício discursivo, e o uso da linguagem verbal e não-verbal auxilia no efeito metafórico dado ao discurso.

Assim, por meio do gênero discursivo charge é possível compreender efeitos ideológicos e conhecer os efeitos metafóricos que circulam na sociedade. É por meio do discurso, de acordo com Brandão (1997), que ocorre a articulação entre saber e poder, visto que quem fala, fala de algum lugar, e para um público determinado. Esse discurso, quando tido como verdadeiro, torna-se gerador de poder. Dessa forma, as charges precisam ser analisadas enquanto discurso. É preciso ficar atento às informações que circulam nelas, visto que se trata de um gênero impregnado de recursos que estimulam o receptor, levando-o à reflexão e desenvolvendo a criticidade.

Assim, para que a charge alcance seu objetivo prático, que é o de retratar situações atuais por meio do efeito metafórico, a linguagem recebe uma total importância por parte do chargista, o qual procura atrair a atenção do receptor, alcançando seus sentimentos e instintos. E para tanto, o chargista precisa conhecer os recursos de que a linguagem dispõe. A charge pode ser considerada uma crônica social, formada pelo cruzamento do verbal e do não-

verbal, por isso que se torna importante conhecer os recursos para a construção e recebimento do sentido. Para compreender a charge é preciso estar atento aos discursos que circulam socialmente, entendendo assim o processo de produção e como acontecem tais efeitos de sentido.

A teoria da Análise de Discurso (doravante AD), em uma definição geral, pretende compreender a linguagem e seu funcionamento no interior da sociedade. Esta atividade linguística pressupõe a interação homem-língua-mundo. E, segundo Orlandi (2001a), a linha francesa entende o sujeito, a linguagem e os sentidos como partes de um todo interacional e indissociável. O sujeito é clivado, dividido entre o “eu” e “o outro”, e nisso o discurso se configura como a relação entre sujeitos e sentidos entendidos como aquilo que coloca o linguístico em articulação com a história, com a ideologia.

Ainda, segundo essa autora, esse pressuposto é parte do dispositivo analítico para a Análise do Discurso, de grande importância, o que possibilita ao analista construir outras relações de sentido, demonstrar o caráter opaco da linguagem e destruir a ilusão de transparência da linguagem. Além disso, a paráfrase é constitutiva do discurso, pois o já-dito também significa e se faz presente. Ela joga com a polissemia, com o equívoco e, assim, as palavras mudam de sentido, segundo posições daqueles que as utilizam; inscrições que ela estabelece com a formação ideológica e, ainda, a cada nova condição de produção. Mas seu uso anterior, isto é, o já-dito, significa no discurso atual. Assim, segundo Orlandi, a discursividade poderá ser trabalhada observando-se os gestos de produção, compreendendo, dessa forma, a base da produção que gera sentido ao texto.

A AD é a disciplina que vem ocupar o lugar dessa necessidade teórica, trabalhando a opacidade do texto e vendo nela a intervenção do político, do ideológico, ou seja, o fato mesmo do funcionamento da linguagem: a inscrição da língua na história para que ela signifique. A AD, de acordo Orlandi (2003), reconhece a impossibilidade de um acesso direto ao sentido e tem como característica considerar a interpretação como objeto de reflexão, apresentando-se como uma teoria da interpretação no sentido forte. Isso significa que essa põe a questão da interpretação, ou melhor, a interpretação é colocada em questão pela AD. O sentido para a AD é uma questão aberta (não se tem acesso ao sentido como tal, ele não se fecha, não há sentido em si); da mesma forma, para ela, a interpretação não se fecha, tem-se a ilusão de seu fechamento, quando na realidade só se tem seus efeitos.

Essa teoria se define, então, na maneira como trata o efeito metafórico, a interpretação. Por meio do uso de efeito metafórico, para provocar a mudança de sentido, é que o sujeito se constitui; assim a língua e a história são ligadas pelo equívoco. Tal

característica define o trabalho ideológico, ou seja, o trabalho da interpretação. O equívoco remete, pois, ao modo de funcionamento da ideologia, a qual se faz presente por uma ausência necessária. Desse modo, para Orlandi (2003), a interpretação deve ser observada na relação sujeito e discurso.

Estudar o gênero discursivo *charge* segundo pressupostos da Teoria da AD, ou seja, compreender o funcionamento das charges, permite fazer interpretação e compreensão com base em certos princípios teóricos e dispositivos de análise. Entender o modo de produção de quem elabora a charge (o chargista Zé Dassilva, neste caso) não é o objetivo desta pesquisa, mas auxiliará a pesquisadora a melhor compreender por que se produz dessa ou daquela forma e que efeitos isso causa no meio social.

O objetivo geral desta pesquisa, de caráter descritivo e interpretativo, é verificar o funcionamento discursivo da *charge* (incluindo o efeito metafórico) e as possibilidades e relevância de utilização do gênero no contexto escolar (ensino fundamental). São objetivos específicos:

- a) Estabelecer a forma de funcionamento do gênero *charge* a partir do seu contexto de produção;
- b) Compreender como o discurso manifesta e produz sentidos (polifonia, intertextualidade, metáfora) e como estes são recebidos e produzidos pelos alunos;
- c) Verificar as possibilidades e a relevância da utilização do gênero *charge* no contexto escolar, por meio de atividades específicas (leitura, interpretação, pesquisa, produção).

A teoria da AD de linha francesa permite este tipo de investigação, já que não reconhece o discurso apenas como transmissão de informação, mas sim como efeito de sentido entre locutores, relacionando o discurso a suas condições de produção e à sua exterioridade.

Desse modo, analisou-se o discurso dos sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem – no caso, alunos de oitavo ano de uma escola particular de Criciúma (SC) –, tendo como *corpus* atividades e questionário desenvolvidos no final do terceiro bimestre e durante o quarto bimestre de 2008, levando-se em conta o momento, o lugar e o modo de enunciação. Tais atividades têm como temática *charges* produzidas pelo chargista Zé Dassilva e publicadas no jornal Diário Catarinense no ano de 2008.

Para a elaboração desta pesquisa, foi necessária a leitura de obras voltadas ao objeto de análise: Análise do Discurso, metáfora e gênero discursivo *charge*, para descrever os silenciamentos, as formações discursivas e ideológicas, as contradições que perpassam o discurso trazendo e interagindo com outras vozes e silenciando outras vozes. Assim, será

descrito e analisado o processo discursivo em atividades de cinco (5) alunos, os quais terão um pseudônimo como identificação. O *corpus* a ser analisado consistirá de trabalhos desenvolvidos nas aulas da disciplina de Redação, ministradas pela própria pesquisadora, e do questionário respondido pelos alunos no início e no final do trabalho planejado.

Quanto a sua organização, a pesquisa estrutura-se em cinco capítulos, além da introdução. No segundo e terceiro capítulos, far-se-á a explanação da fundamentação teórica que dá suporte ao trabalho. No quarto capítulo, apresentar-se-á a metodologia para o desenvolvimento da pesquisa. No quinto capítulo apresentar-se-á a análise do *corpus*, para então, no sexto capítulo, fazer as considerações finais.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 A ANÁLISE DE DISCURSO

A AD de linha francesa nasce nos anos 60, num contexto intelectual afetado por duas rupturas: de um lado, o progresso da Linguística, que já não considerava o sentido como "conteúdo", o que permitiu à AD não trabalhar com o que o texto quer dizer (posição tradicional da análise de conteúdo), mas com o como o texto funciona; de outro lado, nos anos 60, há um deslocamento no modo como os intelectuais consideram a leitura, a qual, conforme Orlandi (2006, p. 13) “suscita questões a respeito da interpretação.”. Alguns autores passam a interrogar o que a leitura quer dizer e a se preocupar com a questão teórica que sustenta o próprio reconhecimento da leitura, dentre eles: Althusser, Lacan e Barthes. A partir desse questionamento, abre-se um espaço para o aparecimento da Análise do Discurso.

A AD analisa a linguagem e seu funcionamento no contexto social e, por isso, a interação homem – língua – mundo se faz necessária. Procura, dessa forma, compreender a língua enquanto trabalho simbólico, segundo Orlandi (2003, p. 15) “Por esse tipo de estudo se pode conhecer melhor aquilo que faz do homem um ser especial com sua capacidade de significar e significar-se.”. A linguagem é vista, por essa disciplina, como uma mediadora entre o homem e a sua realidade natural e social.

Dessa forma, a AD procura compreender o discurso no mundo, considerando as condições de produção e os sujeitos; não trabalha com a língua de forma estanque, acabada, mas com o dinamismo, com o discurso fazendo sentido no contexto social. O analista do discurso procura perspectivar o caráter aparentemente opaco da linguagem, o que possibilita destruir a ilusão de transparência da linguagem. Ele não procura o sentido “único” e “verdadeiro”, mas a relação deste com a ideologia, com o meio social e histórico. Afirma Orlandi (2001b, p. 27-28):

[...] o analista procura determinar que gestos de interpretação trabalham a discursividade que é objeto de sua compreensão. Ele procura distinguir quais gestos de interpretação estão na base da produção de sentidos de um texto. Como os

sujeitos com suas posições se constituem ao mesmo tempo, o analista busca assim compreender os gestos de interpretação constitutivos dos sentidos e dos sujeitos.

É necessário que o analista atravesse a “transparência” da linguagem, observando os efeitos de sentido presentes no discurso, colocando-se em uma posição um pouco distante e que lhe permita visualizar o processo de produção dos sentidos em suas condições. Como comenta a autora (2003, p. 62):

[...] não há análise de discurso sem a mediação teórica permanente, em todos os passos de análise, trabalhando a intermitência entre descrição e interpretação que constituem, ambas, o processo de compreensão do analista. É assim que o analista de discurso “encara” a linguagem.

Dessa forma, o analista precisa compreender como o discurso se textualiza, lembrando ainda que o sentido, na AD, é uma questão aberta (não se tem acesso ao sentido como tal, ele não se fecha, não há sentido em si); da mesma forma, para ela, a interpretação não se fecha, tem-se a ilusão de seu fechamento, quando na realidade só se tem seus efeitos. Ao analista cabe questionar a transparência da linguagem e, para isso, precisa considerar a historicidade, vendo-a não como um pano de fundo, mas como constitutiva na produção dos sentidos. Compreender a historicidade significa ir além do discurso, ou seja, observar os processos de constituição dos sentidos, desconstruindo as ilusões de clareza e certeza. Para isso, é importante seguir as pistas linguísticas, traçando percursos que auxiliem na localização de deslocamentos e rupturas. De acordo com Pêcheux (1990, p. 79), é “[...] impossível analisar um discurso como um texto, isto é, como uma sequência linguística fechada sobre si mesma, mas [...] é necessário referi-lo ao conjunto de discursos possíveis a partir de um estado definido de condições de produção.”.

Pode-se dizer então que a AD se define como a teoria que trata do efeito metafórico, da interpretação, do “equívoco” (o efeito da falha da língua inscrevendo-se na história). Todo enunciado passa a ser compreendido na sua transparência, buscando-se os pontos de deriva e, dessa forma, é preciso desconstruir a discursividade para entender o próprio discurso, e assim os encadeamentos passam a articular o sujeito e as ideologias.

Através do uso de efeito metafórico para provocar a mudança de sentido é que o sujeito se constitui; assim, a língua e a história são ligadas pelo equívoco. Tal característica define o trabalho ideológico, ou seja, o trabalho da interpretação. O equívoco remete, pois, ao modo de funcionamento da ideologia, a qual se faz presente por uma ausência necessária.

Desse modo, para Orlandi (2001b, p. 25), “o trabalho do analista deve levar em conta o movimento da interpretação inscrita na relação do próprio sujeito com o discurso”.

2.1.1 A língua e a análise de discurso

A AD francesa, ainda, em sua origem, de acordo com Orlandi (2001), começou a ser construída nos anos 60 do século XX, com o objetivo de estudar o funcionamento da língua na produção de sentidos. No entanto, nesse mesmo século, nos anos 20/30, formalistas russos procuravam analisar estruturas de textos, embora tendo como foco o literário e utilizando-se da análise de conteúdos. A proposta russa procura responder questões que visam extrair sentidos dos textos, enquanto a AD considera que a linguagem não é transparente e, assim, não busca por sentidos, mas procura observar como o texto funciona.

Segundo a autora (2001b), a AD surge em um contexto intelectual em transformação, isto é, a leitura passa a ser vista como a construção de um dispositivo teórico e não mais como simples decodificação. Orlandi (2001b, p. 21) complementa, dizendo que:

A análise de discurso ocupa assim esse lugar em que se reconhece a impossibilidade de um acesso direto ao sentido e que tem como característica considerar a interpretação como objeto de reflexão. Ela se apresenta como uma teoria da interpretação no sentido forte. Isto significa que a análise de discurso coloca a questão da interpretação, ou melhor, a interpretação é posta em questão pela análise de discurso.

Ainda, para ela (2001b), a semântica discursiva procura analisar cientificamente os processos provenientes de uma formação discursiva, articulando o processo de desenvolvimento de um discurso e as condições em que ele é produzido. Tem como objetivo os processos de arranjo dos termos em uma sequência discursiva e em função das condições em que essa sequência é produzida, sendo que o trabalho simbólico do discurso baseia-se na produção da existência humana.

Essa autora destaca, ainda, que o conceito fundamental para a Análise do Discurso é o de condições de produção, as quais caracterizam o discurso, constituindo-o em objeto de análise. O discurso passa a ser constituído a partir da exterioridade e do processo histórico-social, sendo que o produto final remete ao subjetivismo. A função fundamental da linguagem

não é apenas informar ou comunicar e persuadir, mas é também o reconhecimento pelo confronto ideológico.

Conforme Orlandi (2003, p. 15), “Na análise de discurso, procura-se compreender a língua fazendo sentido, enquanto trabalho simbólico, parte do trabalho social geral, constitutivo do homem e da sua história.”. Sendo assim, através da Análise do Discurso, passa-se a conhecer melhor a capacidade de significar e significar-se, porque ela serve como mediação entre o homem e a realidade natural e social em que está inserido. Tal mediação torna possível a transformação do homem e de sua realidade.

2.1.2 Linguagem e discurso

A linguagem é de grande importância no processo da evolução humana, uma vez que ela está inserida em situações histórico-sociais específicas. É através da linguagem que se entra em contato com o mundo e as pessoas, a qual é sedimentada no transcurso histórico, visto que não há sujeito fora da história. Por meio do contato ocasionado pelo processo linguístico é que o sujeito passa a compreender o mundo e as coisas. E é a interação verbal que constitui a linguagem e o sujeito.

Remetendo às considerações para a linguagem do gênero discursivo *charge*, percebe-se a presença de ideologias internalizadas no exercício discursivo. Brandão (1997) explica que o discurso é o espaço em que ocorre a articulação entre saber e poder, pois quem fala, fala de algum lugar, a partir de um direito reconhecido institucionalmente. Esse discurso, quando tido como verdadeiro, torna-se gerador de poder.

A discussão entre linguagem e discurso não deve cair no extremismo de analisá-la somente sobre a ótica da conceituação, mas tentar analisar a linguagem da *charge* como discurso, o qual dialoga com outros textos, outros discursos.

No entanto, é preciso ficar atento às informações expressas por meio da *charge*, uma vez que o chargista, ao utilizar a linguagem verbal e não-verbal, procura satirizar e criticar acontecimentos cotidianos, às vezes, de forma exagerada e ao mesmo tempo como uma brincadeira; por trás desse discurso midiático, a crítica se faz presente. Tal discurso não é dado de forma direta, é necessário refletir, conhecer os sentidos que se estabelecem. Como expressa Orlandi (2004, p. 12):

Do ponto de vista da significação, não há uma relação direta do homem com o mundo, ou melhor, a relação do homem com o pensamento, com a linguagem e com o mundo não é direta assim como a relação entre linguagem e pensamento, e linguagem e mundo tem também suas mediações.

A autora ainda esclarece que a relação linguagem/pensamento/mundo é mais bem compreendida por meio do discurso: o processo de significação é afetado pelo simbólico, ou seja, pela polissemia e pela paráfrase, transformando-se o próprio texto, desta maneira, em um aglomerado de sentidos. Ressalta Orlandi (2004, p. 15) que “Não é verdade que o texto possa se desenvolver em qualquer direção: há uma necessidade que rege um texto e que vem da relação com a exterioridade.”.

Nas próprias *charges* pode-se perceber a relação interdiscursiva e de sentido, uma vez que este gênero tem sempre relação com um fato do cotidiano, uma situação atual por meio da qual se busca formar opiniões. Sabendo que os discursos não são neutros, mas sim carregados de historicidade e ideologia, torna-se importante compreender a materialização de tais posturas ideológicas utilizadas pelo enunciador (o chargista) na sua situação enunciativa (neste caso, jornal Diário Catarinense).

O que se deve entender é que os discursos veiculados nas *charges* provêm de outras fontes, tais como matérias veiculadas na mídia jornalística; sendo assim, o tema da atualidade é focalizado e reforçado por outros gêneros mostrados em suporte impresso ou digital. Dessa forma, as formações discursivas interagem com outras formações discursivas no espaço enunciativo, encarando umas as outras a partir de seus vieses. Ressalta a autora acima (ORLANDI, 2004, p. 18): “O gesto de interpretação se dá porque o espaço simbólico é marcado pela incompletude, pela relação com o silêncio. A interpretação é o vestígio do possível. É o lugar próprio da ideologia e é ‘materializada’ pela história.”.

O texto *charge* pode ser comparado à crônica jornalística no que diz respeito às formações discursivas, uma vez que ambos partem de um assunto factual e, por meio da ironia e da sátira, procuram dar uma significação ao discurso. Como na AD a linguagem é entendida enquanto discurso, interação e confronto ideológico, o estudo do discurso precisa estar inserido na sociedade, partindo dos processos constitutivos, os quais são histórico-sociais. Procurar compreender a *charge* distanciada do seu contexto e das condições de produção torna-se uma tarefa um tanto perigosa; como já mencionado, tem-se um gênero discursivo que se relaciona a outros gêneros e à atualidade.

2.2 GÊNERO *CHARGE* E OS EFEITOS DE SENTIDO

Formas de protesto e crítica são comumente encontradas, hoje em dia, nos diferentes meios de comunicação. Por exemplo, críticas relacionadas à política e ao esporte em geral podem ser feitas por meio da *charge*, seja ela eletrônica ou impressa. Ao mesmo passo, a *charge* faz alusão à argumentação, desperta o riso, utilizando-se do deboche, do sarcasmo e da ironia, recursos usados pelo chargista para persuadir o leitor, fazendo-o aceitar as ideias trazidas pelo discurso.

É preciso ressaltar que a charge é uma forma de crítica a respeito de qualquer tema, desde que este esteja vinculado a um acontecimento que tenha se tornado notícia. Pode-se dizer que não é o assunto que cria a charge, mas a factualidade daquele assunto. Dessa forma, o gênero *charge* é essencialmente político, porque carrega grande força crítica, além do poder reivindicatório e contestador. A representação dos personagens e as temáticas apresentadas pelo chargista demonstram um mundo vivido – este, no entanto, retratado por meio da sátira, do humor e da própria caricatura. Faz-se importante também definir alguns gêneros da mídia impressa, o que será feito segundo Rabaça e Barbosa (1987):

Caricatura: “[...] forma de arte que se expressa através do desenho, da pintura, da escultura etc. e tem por fim o humor. Nesta acepção, são subdivisões da caricatura: a *charge*, o *cartum*, o *desenho de humor*, a *tira*, a *história em quadrinhos* de humor e a caricatura propriamente dita (a caricatura pessoal).” (p. 108, grifos dos autores)

Cartum: “Narrativa humorística, expressa através da *caricatura* e normalmente destinada à publicação em jornais e revistas.” (p. 114, grifos dos autores)

Charge: “*Cartum* cujo objetivo é a crítica humorística imediata de um fato ou acontecimento específico, em geral de natureza política.” (p. 126, grifos dos autores)

História em Quadrinhos: “Forma de narração, em sequência dinâmica, de situações representadas por meio de desenhos que constituem pequenas unidades gráficas sucessivas (*quadrinhos*) e são geralmente integrados por textos sintéticos e diretos apresentados em *balões* e *legendas*.” (p. 314, grifos dos autores)

De acordo com Bakhtin (1981, p. 106-109), os gêneros que mantêm relação com as tradições do cômico-sério ainda apresentam traços do carnavalesco. Dessa maneira, estudos

bakhtinianos sobre a *carnavalização* e a *polifonia* são importantes para a compreensão da *charge*.¹

O discurso verbal e a ilustração (discurso não-verbal) formam a paródia e a sátira, sendo essas responsáveis pelo *riso carnavalesco* frequente nas *charges*. Este riso, esta ludicidade do gênero *charge* pode funcionar, em sala de aula, como recurso de sedução para estimular o processo de leitura e o gosto pela leitura nos alunos. Ressalte-se ainda que a produção de significação de uma *charge* para outra difere do próprio receptor.

A importância do estudo da *charge* não decorre somente do valor histórico presente no discurso e das forças ideológicas contidas na significação, mas, além disso, da reprodução que faz das concepções sociais, pontos de vista e ideologias em circulação. Segundo Flôres (2002, p. 11) a *charge* “Contém grande potencial de questionamento crítico e de confronto de opiniões a respeito da organização social, dos arranjos políticos e da disputa pelo poder.”.

De acordo com a Proposta Curricular de Santa Catarina (doravante PCSC), o trabalho com gêneros no ambiente escolar propiciará a relação do aluno com o seu contexto social, ao mesmo tempo que estimulará a compreensão da linguagem por meio de atividades diferentes. Marcuschi (2005, p. 19) afirma que os gêneros não são estanques, mas sim maleáveis e dinâmicos, os quais surgem por meio das atividades socioculturais e respondem às necessidades do dia a dia.

Ao observar o surgimento dos gêneros, o autor afirma ainda que, no período em que os povos eram de cultura essencialmente oral, o conjunto de gêneros era limitado. Com a invenção da escrita começa a acontecer a multiplicação dos gêneros, os quais se expandem com o surgimento da imprensa e da cultura impressa.

Hoje, em plena fase denominada cultura eletrônica, com o telefone, o gravador, o rádio, a TV e, particularmente o computador pessoal e sua aplicação mais notável, a internet, presenciamos uma explosão de novos gêneros e novas formas de comunicação, tanto na oralidade como na escrita. (MARCUSCHI, 2005, p. 19)

¹ “Para Bakhtin, o Carnaval constituía simultaneamente um conjunto de manifestações da cultura popular e um princípio de compreensão holística dessa cultura em termos de visão do mundo coerente e organizada. O elemento que unifica a diversidade de manifestações carnavalescas e lhes confere a dimensão cósmica é o *riso*, um riso colectivo que se opõe ao tom sério e à solenidade repressiva da cultura oficial e do poder real e eclesiástico, mas que não se limita a ser negativo e destrutivo, antes projecta o povo-que-ri em liberdade fecunda e regeneradora como a própria natureza.” (E-Dicionário de termos literários. Disponível em: <<http://www2.fcsh.unl.pt/edtl/verbetes/C/carnavalizacao.htm>>. Acesso em: 24 jul. 2009.)

Dessa forma, os gêneros interagem na cultura e são caracterizados principalmente por suas funções sociocomunicativas, cognitivas e institucionais. Isso pode ser observado no gênero *charge*, o qual se caracteriza pelo caráter de criticidade de fatos dos dia-a-dia. Para entender os efeitos de sentido presentes nesse gênero é necessário, além do conhecimento linguístico, o conhecimento de mundo.

Na leitura de um texto é necessário compreender os processos de produção de seu(s) sentido(s), visto que a interdiscursividade circunda o discurso. E como já mencionado, os sentidos não são dados de forma direta e não há um sentido único. Orlandi (2006) refere-se a M. Pêcheux para mostrar como o sujeito e o contexto são fundamentais para a AD, ou seja, o discurso, para ser compreendido, deverá estar relacionado às condições de produção e à sua exterioridade.

Dizer que o discurso é efeito de sentidos entre locutores significa deslocar a análise de discurso do terreno da linguagem como instrumento de comunicação. Além disso significa, em termos do esquema elementar da comunicação, sair do comportamentalismo que preside a relação entre locutores como relação de estímulo e resposta em que alguém toma a palavra[,] transmite uma mensagem a propósito de um referente e[,] baseando-se em um código que seria a língua, o outro responde e teríamos o circuito da comunicação. Não há essa relação linear entre enunciador e destinatário. Ambos estão sempre já tocados pelo simbólico. Tampouco a língua é apenas um código no qual se pautaria a mensagem que seria assim transmitida de um a outro. Não há, além disso, esta transmissão: há efeitos de sentido entre locutores. (ORLANDI, 2006, p. 14-15)

Dessa forma, para compreendermos a língua, é necessário o trabalho do simbólico, o qual é parte constitutiva do próprio homem, enquanto ser social e histórico. Para a AD, é por meio da linguagem que ocorre a mediação entre o homem e a realidade natural e social. A linguagem para a AD, como já citado, não é transparente; sendo assim, mais do que trabalhar com a interpretação, busca os sentidos que se dissimulam e circulam num texto e a sua relação com a exterioridade. Citando Orlandi (2003, p. 26):

Compreender é saber como um objeto simbólico (enunciado, teto, pintura, música etc) produz sentido. É saber como as interpretações funcionam. Quando se interpreta já se está preso em um sentido. A compreensão procura a explicitação dos processos de significação presentes no texto e permite que se possam ‘escutar’ outros sentidos que ali estão, compreendendo como eles se constituem.

Dessa forma, o analista de discurso procurará compreender como se constitui a organização dos gestos de interpretação do discurso e como ocorre a produção dos sentidos. Para isso, ainda é importante considerar a presença do “esquecimento”. De acordo com Pêcheux (*apud* ORLANDI, 2003, p. 34), podemos distinguir dois tipos de esquecimento: o

número um, chamado de esquecimento ideológico, pelo qual somos “afetados pela ideologia”, e o esquecimento número dois, da ordem da enunciação, chamado de esquecimento enunciativo: “o modo de dizer não é indiferente aos sentidos”.

Esses esquecimentos, segundo Orlandi, são necessários para que os enunciados façam sentido e, por isso, a autora afirma que o esquecimento é estruturante, sendo parte da constituição dos sujeitos e dos próprios sentidos.

Os sujeitos “esquecem” que já foi dito – este não é um esquecimento voluntário – para, ao se identificarem com o que dizem, se constituírem em sujeitos. É assim que suas palavras adquirem sentido, é assim que eles se significam retomando palavras já existentes como se elas se originassem neles[,] e é assim que sentidos e sujeitos estão sempre em movimento, significando sempre de muitas e variadas maneiras. Sempre as mesmas mas, ao mesmo tempo, sempre outras. (ORLANDI, 2003, p. 36)

Dessa forma, utilizando os dispositivos da AD, pode-se buscar os efeitos de sentido (inclusive os efeitos metafóricos) legíveis no texto, assim como nas *charges*. Orlandi explicita que os dizeres não podem ser considerados apenas mensagens que precisam ser decodificadas: eles tiveram condições de produção próprias, gerando os tais efeitos de sentido, e estes precisam ser apreendidos pelo analista para compreender os próprios sentidos produzidos pelo discurso. Isso significa que as palavras ou expressões recebem o sentido da formação discursiva em que são produzidas, ou seja, o sentido do discurso realiza-se segundo sua relação com determinado contexto. Afirmar Pêcheux (1997, p. 190) que “O sentido de uma palavra, de uma expressão, de uma proposição, etc., não existe “em si mesmo” [...] mas, ao contrário, é determinado pelas posições ideológicas colocadas em jogo no processo sócio-histórico no qual as palavras, expressões e proposições são produzidas.”. Entende-se, então, que os processos discursivos não têm origem no sujeito, mas são determinados pela formação discursiva em que o falante se inscreve, passando a ser interpelado e constituído pelo discurso.

2.3 METÁFORA, PARÁFRASE E POLISSEMIA

De acordo com Orlandi (2003), ao pensarmos a linguagem discursivamente é difícil dizer o que é igual e o que é diferente; dessa forma, o funcionamento do discurso acontece por meio dos processos parafrásticos e polissêmicos.

Os processos parafrásticos são aqueles pelos quais em todo dizer há sempre algo que se mantém, isto é, o dizível, a memória. A paráfrase reapresenta assim o retorno aos mesmos espaços do dizer [...] A paráfrase está do lado da estabilização. Ao passo que, na polissemia, o que temos é deslocamento, ruptura de processos de significação. Ela joga com o equívoco. (ORLANDI, 2003, p. 36)

Sendo assim, são os dois processos que dão sentido ao dizer. Entre estes movimentos, daquilo que foi dito e do que está para ser dito, o discurso significa. É preciso considerar ainda que não existe discurso sem o uso da repetição, sendo, por isso, o parafrástico a matriz do discurso; já a polissemia “é a fonte da linguagem”.

No meio desse confronto entre paráfrase e polissemia, há também o confronto entre o simbólico e o político. Por isso, o analista procurará compreender como essas duas formações se inter-relacionam na formação dos sujeitos e na constituição dos próprios sentidos. Partirá da operação parafrástica e, em seguida, utilizará a metáfora, uma vez que ela permite observar os deslizamentos para então compreender o trabalho da ideologia por meio da historicidade.

Visto que o discurso é caracterizado por processos parafrásticos e polissêmicos, não poderá mais ser visto apenas como transmissão de informação; mais do que isso, deverá ser considerado como efeito de sentido, segundo Orlandi (1987). O social, constitutivo da linguagem, relaciona-se à própria linguagem, a qual se sedimenta e muda, ou seja, ilude o sujeito por ser polissêmico devido ao esquecimento, processo do qual já se falou.

As metáforas, de acordo com Norman Fairclough (2001), citado por Milton José Pinto ²:

[...] penetram em todos os tipos de linguagem e em todos os tipos de texto, mesmo nos casos menos promissores, como os textos científicos e técnicos. Além disso, as metáforas não são apenas adornos estilísticos superficiais dos textos. Quando nós significamos coisas por meio de uma metáfora e não de outra, estamos construindo nossa realidade de uma maneira e não de outra. [...] Algumas metáforas estão tão profundamente naturalizadas no interior de uma cultura particular que as pessoas não apenas deixam de percebê-las na maior parte do tempo, como consideram extremamente difícil escapar delas em seus textos, pensamento ou ação, mesmo quando se chama atenção para isto.

Dessa forma, a metáfora, como processo de deslocamento, é constitutiva do discurso e parte integrante deste. Afirmar que ela representa apenas o que a gramática tradicional aponta como figura de linguagem seria um erro, uma vez que a linguagem utiliza-se das metáforas sem as pessoas (interlocutores) se darem conta, por elas já estarem

² Disponível em: <<http://www.eco.ufrj.br/semiosfera/anteriores/especial2003/>>. Acesso em: 21 out. 2007.

enraizadas na própria cultura. Basta observar nas *charges*, por exemplo, a relação de uma pizza com as CPIs (política): trata-se de um tipo de metáfora que já foi internalizada pela população e que não precisa mais de grande esforço intelectual para ser compreendida. Como aponta Maria Marta Furlanetto:

A metáfora aparece, pois, como o princípio dinâmico da comparação, constituindo duas dimensões de um mesmo fenômeno, que aparece com efeitos diferenciados. Tais efeitos parecem dizer respeito a um caráter sutil que só a metáfora possui: o icônico, num sentido muito especial [...] ³

Dessa maneira, a metáfora pode funcionar na argumentação significativamente, criando um mundo icônico, envolvendo o receptor com o mundo do verbal e do não-verbal e da significação. Ainda de acordo com a autora, para compreender esse efeito metafórico faz-se necessário o plano linguístico-contextual (a operação metafórica) e o situacional (o processo interacional). Para retratar o processo metafórico no texto *charge*, Furlanetto cita Kneipp (1990):

[...] mostra-se bem evidente a característica básica da metáfora: a transmutação de uma coisa em outra sem que, entretanto, a primeira se dilua na outra. Os dois conceitos, distintos, se acham simultaneamente presentes e se apresentam de maneira imediata à percepção. ⁴

Completa ainda ressaltando que a metáfora está presente como um todo na *charge*, nas relações entre os elementos apresentados (imagem-texto). Furlanetto comenta que “dois conceitos” mencionados por Kneipp não estão presentes em algumas *charges*: “do pictórico é que se infere o verbal, devendo este surgir na mente do intérprete”. Dessa forma, o conhecimento de mundo, esse imediatismo da própria percepção é condição necessária para um argumento funcionar e provocar efeito de sentido.

Devido a este caráter metafórico tão presente nas *charges* é que se faz necessário levar este gênero ao encontro dos alunos. Mais do que utilizar o discurso autoritário que, segundo Orlandi (1987, p. 29), “procura estancar a reversibilidade”, o professor talvez devesse torná-lo polêmico, uma vez que as aulas devem contemplar o debate, os questionamentos e não ser apenas transmissão de informação.

Ao trabalhar com *charges* no ensino, estará ao mesmo tempo mostrando o jogo ideológico dissimulado por meio das imagens e do verbal, compreendendo-se assim quais os efeitos de sentido que estão de alguma maneira gerando informação e valores.

³ Disponível em: <http://br.geocities.com/agatha_7031/metafora.html>. Acesso em: 14 jul. 2008.

⁴ Disponível em: <http://br.geocities.com/agatha_7031/metafora.html>. Acesso em: 14 jul. 2008.

Da parte do aluno, uma maneira de instaurar o polêmico é exercer sua capacidade de discordância, isto é, não aceitar aquilo que o texto propõe e o garante em seu valor social: é a capacidade do aluno de se constituir ouvinte e se construir como autor na dinâmica da interlocução, recusando tanto a fixidez do dito como a fixação do seu lugar como ouvinte. (ORLANDI, 1987, p. 33)

A partir dos questionamentos, o objeto de reflexão passaria a ser visto na sua opacidade, buscando-se compreender a ideologia, os sentidos, a significação e até mesmo os interesses sociais diluídos no discurso. Dessa forma, a metáfora, que já era estudada desde a época de Aristóteles, quando era conhecida como figura de pensamento ou recurso poético, agora passa a explicar questões relacionadas à estrutura da linguagem/pensamento.

A partir de Lakoff & Johnson (2002), passou-se a compreender a metáfora de outra forma, focalizando-se a metáfora conceitual e suas variantes: metáfora orientacional, metáfora ontológica, metáfora “container”. De acordo com a teoria desses pesquisadores, a metáfora funciona por desempenho cognitivo do indivíduo, o qual estabelece relações entre seu próprio corpo e os conceitos metafóricos que elabora, desencadeando uma superposição de determinada área ou domínio conceitual sobre uma outra. Compreendendo o processo metafórico nessa perspectiva, a metáfora passa a ser entendida como um procedimento de raciocínio, pois o sistema conceitual ordinário (pensamento e ação) é metafórico por natureza; além disso, as metáforas linguísticas só existiriam porque haveria metáforas no sistema conceitual humano.

Para Coracini (1991, p. 137), as expressões metafóricas não são somente compreendidas por meio de processos cognitivos, mas também se relacionam aos aspectos sócio-históricos e culturais. Ainda de acordo com a autora, os efeitos metafóricos estão arraigados na nossa cultura, fazem parte do nosso dia-a-dia de modo imperceptível e até mesmo inconsciente, constituindo-se na forma de pensar e de agir de uma época.

Percebe-se assim que, diferentemente de Lakoff & Johnson, que entendem a metáfora a partir do conhecimento do indivíduo (conforme proposta do método conceitual), Coracini traz uma outra perspectiva quando coloca a metáfora constitutivamente em relação à exterioridade. Tal relação leva a pensar a metáfora como efeito de sentido instaurado por meio da posição do sujeito (social, cultural, histórico), da relação com a ideologia, a memória discursiva e a rede de sentidos tecida pelo interdiscurso.

Por meio da abordagem de Coracini, tem-se a noção da metáfora como *transferência*, tal como é proposta por Orlandi (2003, p.44). Retomando Lacan (1966), a autora define a metáfora “[...] como a tomada de uma palavra por outra. Na análise de

discurso, ela significa basicamente ‘transferência’, o modo como as palavras significam”. Estabelece, a partir desta noção, *que não há sentido sem metáfora*, e busca em Pêcheux (1975) seu fundamento:

[...] o sentido é sempre uma palavra, uma expressão ou uma proposição por uma outra palavra, uma outra expressão ou proposição; e é por esse relacionamento, essa superposição, essa transferência (metaphora), que elementos significantes passam a se confrontar, de modo que se revestem de um sentido. Ainda segundo este autor, o sentido existe exclusivamente nas relações de metáfora (realizadas em efeitos de substituição, paráfrases, formação de sinônimos) das quais uma formação discursiva vem a ser historicamente o lugar mais ou menos provisório. (ORLANDI, 2003, p. 44)

Percebe-se que a linguagem é permeada por metáforas ou efeitos metafóricos que são, muitas vezes, utilizados inconscientemente. Concebida conforme preconiza a AD, como transferência, as palavras são guiadas para além da dicotomia literal/não-literal; a transferência amplia, consideravelmente, a concepção de linguagem e de sentido. De acordo com Orlandi, é por meio da *transferência* de sentidos de uma palavra que percebemos a não-evidência, a não-literalidade desses sentidos. Ressalta a autora (2003, p. 44) que “Palavras iguais podem significar diferentemente porque se inscrevem em formações discursivas diferentes.”.

Por isso é importante compreender a análise discursiva como um trabalho minucioso. O analista do discurso precisa observar as condições de produção, verificar o funcionamento da memória discursiva, entender a própria formação discursiva e assim compreender o(s) sentido(s) do que está dito, do que está exposto.

Pêcheux (1969), ao empenhar-se na análise automática do discurso, compreendia a língua não como um sistema, mas sim como funcionava e como o discurso provocava sentido. Dessa forma, propõe a existência de um sujeito que utiliza a língua “livremente”, uma vez que esse sujeito é regulado por uma liberdade relativa e crescente, já que precisaria obedecer ao nível de combinação de palavras e frases para ser compreendido. Para compreender o discurso, a análise começaria nos “efeitos de superfície” até alcançar a “estrutura profunda” do discurso; as condições de produção seriam compreendidas a partir de tais efeitos. A partir dessa ideia é que surge o conceito de efeito metafórico em Pêcheux (1990, p. 96):

Chamaremos efeito metafórico o fenômeno semântico produzido por uma substituição contextual para lembrar que esse “deslizamento de sentido” entre x e y é constitutivo do “sentido” designado por x e y; esse efeito é característico dos sistemas lingüísticos “naturais”, por oposição aos códigos e às “línguas artificiais”:

em outros termos, um sistema “natural” não comporta uma metalíngua a partir da qual seus termos poderiam se definir: ele é por si mesmo sua própria metalíngua.

Com a noção de esquecimento, Pêcheux passa a distinguir a base linguística (esquecimento nº1) do processo discursivo (esquecimento nº2) e assim, chega às formações discursivas, as quais determinam “o que pode e deve ser dito” e o que, por sua vez, quer dizer. A partir da formação discursiva, relaciona-se a questão do discurso com o próprio sujeito, ou seja, os enunciados não existem em “si mesmos”, mas são determinados pelas posições ideológicas ocupadas pelo sujeito, e assim a mesma palavra pode significar de forma diferente a partir da posição em que se inscreve.

Dessa forma, o efeito metafórico vai muito além da construção de significados relacionados ao pensamento/cognição (conforme Lakoff & Johnson): promove um constante movimento de ir e vir para o exterior constitutivo da linguagem. A AD, de forma metafórica, pode ser entendida como um imenso e profundo rio, que apresenta pontos de ancoragem ou deriva, e nesses pontos o olhar do analista deve atracar.

3 PROPOSTA CURRICULAR DE SANTA CATARINA

3.1 PRELIMINARES

A Proposta Curricular de Santa Catarina foi elaborada por um grupo multidisciplinar que teve como responsabilidade a sistematização de textos. Esse grupo contou com o apoio de professores de todas as regiões do Estado de Santa Catarina, com o auxílio de consultores de diversas universidades do país, durante mais de dois anos. Um novo olhar sobre o ensino de Língua Portuguesa resultou em propostas para o ensino que foram documentadas pela Secretaria de Estado da Educação e do Desporto.

Em 1998, após discussões e debates entre profissionais ligados de forma indireta ou direta à educação, foi publicado o documento e distribuído nas escolas públicas da rede estadual de ensino. Primeiramente, foi necessário o conhecimento do conteúdo da Proposta por parte dos professores, o estudo do documento, para a sua então implementação. Conforme a PCSC ressalta no capítulo introdutório:

[...] a presente não se constitui num ementário de conteúdos por disciplina. Embora muitas das disciplinas relacionem conteúdos, não é esse o ponto principal desta proposta. O importante é o enfoque que é dado para as disciplinas, visto que é através deste que os professores poderão efetivamente melhorar a qualidade da relação pedagógica estabelecida com seus alunos. (SANTA CATARINA, 1998, p. 13)

A PCSC compreende o ser humano como sujeito social e histórico, o que significa ser resultado de um processo histórico, onde o próprio homem é quem faz a história e, ao mesmo tempo, é determinado por ela. Consequentemente, o conhecimento é visto como coletivizado e, por isso, deve ser socializado, garantindo-o a todos, zelando pela inclusão, capacitação e formação de professores. Dessa forma, o professor passa a dar atenção a todos, zelando pela aprendizagem, garantindo o conhecimento de todos os alunos. Trata-se, assim, de considerar que o aluno chega à escola já com alguns saberes, traz conceitos elaborados a partir da relação com o meio, e nada disso pode ser ignorado pela escola. O professor, a partir

dos conhecimentos prévios, provocará mediações/diálogos, garantindo a apropriação de novos conhecimentos. Metaforiza a Proposta:

A socialização é sempre socialização de riqueza. À escola não é possível promover a socialização da riqueza material. A socialização da riqueza intelectual – apanágio da escola – no entanto, é um dos caminhos para a socialização da riqueza material. Isto não significa, porém, que basta ter a riqueza intelectual, que a material vem por acréscimo. Significa, por outro lado, que a apropriação da riqueza intelectual abre caminhos para a ação política das camadas populares, capacitando-os para criarem alternativas sociais de maior distribuição da riqueza material. (SANTA CATARINA, 1998, p. 16)

A transmissão de informação acrescenta pouco ao aluno e não o faz pensar de forma rigorosa e crítica. É necessário ensiná-lo a buscar o conhecimento de forma autônoma, elaborando novos aprendizados, questionando, buscando, aprendendo, ou seja, ensinar e aprender de forma dialética. A PCSC optou pela concepção histórico-cultural de aprendizagem, também conhecida como sócio-histórica ou sociointeracionista, por compreender que as interações sociais agem na formação das funções psicológicas superiores e que o sujeito (aluno) e o objeto (conhecimento) se relacionam por meio da interação social. Ressalta o documento:

A ação educativa que permite aos alunos dar saltos na aprendizagem e no desenvolvimento é a ação sobre o que o aluno consegue fazer com a ajuda do outro, para que consiga fazê-lo sozinho. Utilizar o tempo que o aluno está na escola para exercitar com ele aquilo que ele já sabe, sem desafiá-lo a algo novo, equivale a fazê-lo perder tempo, uma vez que a repetição do mesmo nada acrescenta ao conhecimento já apropriado ou elaborado até aquele momento. Tentar forçar o aluno a trabalhar questões com as quais não tenha nenhuma familiaridade, além de causar a rejeição por sua parte, traz a dificuldade inerente a trabalhar com algo totalmente estranho. (SANTA CATARINA, 1998, p. 17)

Para nortear a prática pedagógica nas escolas públicas de Santa Catarina, foi escolhida a psicologia fundamentada no materialismo histórico e dialético, sendo Vigotski um dos principais expoentes. Ele desenvolveu uma teoria de cunho instrumental, histórico e cultural por se referir às funções psicológicas superiores (memória seletiva, pensamento abstrato, atenção concentrada, vivência emocional e intencionalidade da ação). Em um movimento dialético, as pessoas criam e recriam, transformam a realidade, sendo a linguagem a responsável pela organização e desenvolvimento das funções superiores da consciência. Para que ocorram transformações, é fundamental a interação social, e tais mudanças devem-se à plasticidade do cérebro.

É na escola, segundo a Proposta (1998), que o aluno deve se apropriar dos conhecimentos, formulando conceitos científicos. Por isso, a escola precisa comprometer-se

em tornar o conhecimento acessível a todos, entendendo ainda que a sala de aula é formada por alunos em diferentes níveis de desenvolvimento e, para possibilitar o aprendizado de forma significativa, é preciso promover situações de interação igualmente significativas. No capítulo que aborda a disciplina de *Psicologia*, o documento afirma que “O professor é o principal mediador, devendo estar atento, de modo a que todos se apropriem do conhecimento e, conseqüentemente, alcancem as funções superiores da consciência, pois é o aprendizado que vai determinar o desenvolvimento.” (SANTA CATARINA, 1998, p. 20).

Por meio da linguagem é possível a mediação da aprendizagem e do desenvolvimento do sujeito, modificando os seus processos psíquicos e sua constituição sócio-histórica. Através da linguagem é possível abstrair, analisar, refletir, generalizar... Possibilita a troca, o intercâmbio social entre as pessoas. A qualidade desse intercâmbio, as interações com o meio é que determinarão a maneira do pensar ao longo do desenvolvimento do ser humano.

No prefácio da PCSC (SANTA CATARINA, 1998) tem-se que, devido às novas tecnologias da informação e da comunicação, foi repensado o processo ensino-aprendizagem. Este processo propicia o avanço das informações e a propagação de forma mais rápida; assim, o professor precisa se adaptar às novas fontes do saber. Além do tradicional quadro e giz, hoje os alunos convivem com a televisão, o computador, os livros, além das relações do cotidiano, o que possibilita um aprendizado amplo, e o professor precisa estar atento a isso.

Mais do que ser um mero transmissor de conhecimento, o professor pode tornar-se um mediador do processo interativo de ensino-aprendizagem. A formação leitora precisa ser estimulada desde cedo: muitos alunos perdem o gosto pelo estudo do texto justamente nesses ciclos, o que acarreta baixo rendimento nas atividades de leitura e escrita. A escola precisa ter a responsabilidade de formar alunos leitores, por meio de projetos educativos e com os quais o aluno tenha contato com diversos gêneros discursivos, de diferentes campos de comunicação verbal.

Para haver uma melhor compreensão a respeito da noção de gênero, é preciso se reportar aos estudos de Bakhtin. O autor, em *Marxismo e filosofia da linguagem* (BAKHTIN, 2004), comenta que em cada época cada grupo social tem seu repertório de formas de discurso na comunicação socioideológica, determinadas por estruturas sociopolíticas e culturais da sociedade. Em *A estética da criação verbal*, Bakhtin (2003, p. 263), ressalta que é difícil definir a natureza geral do enunciado e a diferença essencial entre os gêneros discursivos primários (simples) e secundários (complexos), pois não se trata de uma diferença funcional. Além disso, os gêneros discursivos são heterogêneos. Para esclarecer, Bakhtin

menção o romance, gêneros da publicidade, entre outros, como sendo pertencentes aos gêneros secundários, uma vez que são mais complexos, relativamente organizados e predominantemente escritos. No interior dos gêneros secundários, diz o autor, se encontram os gêneros primários (diálogo, carta, etc.). Estes, por sua vez, permitem a comunicação discursiva e imediata.

Talvez a distinção entre gêneros “simples” e “complexos” possa ocasionar conflitos. No entanto, conhecer os diversos gêneros existentes na comunicação é fundamental para o ensino da própria língua materna. Como é mencionado na PCSC (1998, p. 69);

A experiência mostra que muitos professores reconhecem ser possível, a partir da pesquisa e da reflexão, propor aos alunos atividades alternativas para o desenvolvimento da compreensão do fenômeno da linguagem. Tais experiências serão necessariamente vinculadas ao mundo vivido aqui e agora, ao contrário do que tentam fazer as muitas lições do livro didático.

O uso de *charges* no contexto escolar pode fazer com que o aluno compreenda a linguagem por meio da ludicidade e, ao mesmo tempo, poderá auxiliá-lo na compreensão do mundo, por meio das críticas e dos problemas sociais abordados nesse gênero.

Os conteúdos ensinados na escola precisam estar articulados com as necessidades da comunidade, por isso, é preciso que o professor, ao se planejar, elabore projetos que visem ações válidas ao contexto comunitário. É necessário ainda: considerar válido o conhecimento prévio dos alunos, observar a complexidade e o objetivo de cada atividade, promover o conhecimento dos alunos a cada momento do processo educacional. Para isso, mais do que seguir apenas o livro didático, relacioná-lo a outros recursos é de extrema importância para tornar a aula agradável, motivadora, ao mesmo tempo em que o estudo da linguagem é o objetivo central das atividades.

Observa-se ainda, na PCSC (1998, p. 76), que o estudo da linguagem por meio de gêneros é de grande valia. Relacionar imagem verbal e não – verbal, ler gêneros variados e com objetivos diversos são algumas das indicações dadas aos professores. Para Bressanin (2007, p. 506)

É fundamental contemplar o ensino com a diversidade de gêneros do discurso não apenas em função de sua relevância social, mas também pelo fato de que todo texto se organiza dentro de um determinado gênero, em função das intenções comunicativas que partem das condições de produção, as quais geram usos sociais que as determinam.⁵

⁵ Disponível em: < <http://www3.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/cd/Port/8.pdf>> . Acesso em: 20 mar. 2009.

É importante ressaltar ainda que a Proposta enfatiza o trabalho com *gêneros discursivos* e não apenas com *tipo textual*. Conforme Marcuschi (2005, p. 22), enquanto no primeiro caso trata-se de textos utilizados no cotidiano e que apresentam características sociocomunicativas definidas, estilo, composição (por exemplo, a *charge*); no segundo caso as categorias de textos são definidas pela natureza linguística, tais como: narração, argumentação, exposição, descrição, injunção.

3.2 PROPOSTA CURRICULAR DE SANTA CATARINA – LÍNGUA PORTUGUESA

O documento de Língua Portuguesa (LP) constante na PCSC, no volume Disciplinas Curriculares, contou com a participação de 27 professores de diversas Coordenadorias Regionais de Ensino, pertencentes a diferentes regiões do Estado. Teve como coordenadoras as professoras Maria das Dores Pereira – SED/DIEF, e Paula Ávila Broering – SED/DIEF. As professoras Maria Marta Furlanetto, orientadora desta dissertação, e Nelita Bortolotto foram as consultoras. Dentre todas as disciplinas, o documento da área de LP é o mais extenso: apresenta 36 páginas e representa uma síntese das discussões e das reflexões.

O documento está organizado de modo a que os professores tenham acesso panorâmico à orientação teórica assumida, às concepções de metodologia, conteúdo e aprendizagem, bem como às concepções específicas da área de estudos da linguagem e da língua portuguesa (SANTA CATARINA, 1998, p. 55)

A partir do exposto, compreende-se que o documento é um resumo das reflexões da equipe redatora do material e que não dá conta de resolver todos os problemas, uma vez que faz um “acesso panorâmico”. É, portanto, um documento que procura dar um caminho ao professor, que precisará esforçar-se intelectualmente para compreender os fundamentos teóricos e metodológicos apresentados na Proposta a fim de entender a orientação geral da PCSC.

O documento da disciplina de LP está dividido em dez seções, assim intituladas: orientação teórica, concepção de metodologia, ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, objetivos, conteúdos, fala/escuta; leitura/escritura, gramática e discurso, trabalho linguístico e autoria, comentários finais e sugestões para a prática de formação permanente de professores.

O objetivo deste trabalho não é o de analisar a Proposta, mas de tê-la em consideração no tratamento pedagógico: relação da *charge* com o ensino da Língua Portuguesa, visto que a linguagem humana é tida pela Proposta como objeto que possibilita a interação humana em contextos específicos.

A PCSC – LP fundamenta-se teoricamente em Vigotski por tentar dar conta de explicar funções psicológicas complexas. Além disso, o autor inclui e considera os sentimentos, a vida afetiva, o que passou a ser estudado mais tarde por outros autores. Mikhail Bakhtin, juntamente com Vigotski, compõe um quadro de grande importância para a orientação da Proposta. De Bakhtin o interesse maior é em relação à obra *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, de 1929-1930. De acordo com o documento: “Os temas ideologia, relações infra/superestrutura, instituições sociais, luta de classes foram tratados especificamente por Bakhtin neste trabalho.” (1998, p. 58).

Bakhtin traz uma importante contribuição ao lidar com o fenômeno linguístico e suas implicações, sendo o ensino de língua uma delas. Ressalta a PCSC – LP:

Estudada como **processo** e não como mero instrumento ou mesmo mercadoria, a linguagem humana nos é apresentada por Bakhtin em suas mais profundas características: sua **polifonia** (as vozes de que ela se constitui), sua **polissemia** (multiplicidade significativa), sua **abertura e incompletude** (intertextualidade), sua **dialogia constitutiva** – erigida em princípio de compreensão de todas as modalidades linguísticas. (SANTA CATARINA, 1998, p. 59, grifos do autor)

O diálogo, dessa forma, aparece como um mediador que provoca estímulo, desenvolve a consciência do mundo e de si. Para Vigotski, o desenvolvimento é determinado pela linguagem, que se relaciona à experiência sociocultural. Assim, a PCSC – LP considera que a Filosofia da Linguagem apresentada por Bakhtin contribui para o ensino de LP porque apresenta a linguagem humana em suas profundas características. Contribuição que se soma à de Vigotski, completando-o, para assim justificar essa nova maneira de pensar o ensino de Língua Portuguesa. A PCSC – LP salienta que:

Apontada essa relação, enfatiza-se que o processo que conduz à escrita exige deliberação e explicitação; exige sobretudo enquadramento aos gêneros de discurso vigentes na sociedade. É uma atividade tipicamente solitária, portanto monológica na sua produção – embora dialógica como princípio de funcionamento. (1998, p. 59)

A PCSC – LP ressalta que a metalinguagem no ensino de Língua Portuguesa, o ensino apenas de regras gramaticais, precisa ser substituído e, para isso, assume o pensamento de Bakhtin, entendendo-o como a prática pedagógica que considera o enunciado como

unidade interacional e não pautada em regras rígidas (gramaticais). A palavra humana é múltipla e interindividual, precisa fazer sentido. “Os sentidos possíveis têm sempre como moldura um horizonte social. É a isto que chamamos, de um modo geral, condições de produção [...]” (SANTA CATARINA, 1998, p. 61)

Dessa forma, a disciplina de LP aproxima-se da realidade do aluno e passa a ser concebida de forma significativa: conforme a PCSC – LP (1998, p. 62):

Os sentidos possíveis são elaborados coletivamente: em parte eles são meus, em parte do outro; resultando dessa junção, eles constituem efeitos que podem ser obtidos no movimento de que nascem. Esse movimento é polifônico, ou seja, nele se levantam vozes próximas ou distantes, refletidas ou não, concretas ou virtuais. Muitos falam na fala de cada “um”. Assim, é inevitável que nas enunciações se revelem valores sociais de orientação contrária, que podem produzir o confronto mais ou menos aberto. Em termos de sentido, ver-se-á que as significações pouco se alteram ou são abandonadas em determinado período, outras se consolidam, circulam de uma área para outra, num jogo em que é possível perceber o contraste entre estabilização (controle) e ruptura (dispersão).

A enunciação acontece no dia-a-dia e é por isso que o ensino da LP precisa considerar o processo criativo da linguagem e a constituição dos enunciados possíveis. A PCSC – LP mostra a necessidade de mudanças no ensino da língua materna, considerando o aluno como interlocutor, alguém que produz para o outro e não apenas para o professor. Além disso, deve deixar de lado a visão de reprodutora de informações, ou seja, o ensino limitado ao estudo de regras gramaticais.

A adequação ao que é exposto no documento exige que o professor se torne um mediador. Afirma a Proposta (1998, p. 63): “O professor que só ensina em breve se sentirá tão estacionado como alguém que simplesmente deu férias ao pensamento.” Ser mediador requer um professor que ouça, conduza, negocie, permita, construa, ofereça, transforme, crie, torne significativo o trabalho com o aluno.

O professor precisará abandonar o autoritarismo do seu discurso, abrindo espaço para o discurso polêmico, promovendo um trabalho coletivo. O aluno precisa ser ouvido e, a partir das vozes diferenciadas e discordantes, medeia-se um movimento coletivo de construção da cultura.

A PCSC, capítulo de Língua Portuguesa (LP), aponta para um ensino de língua que possibilite a inserção do sujeito no mundo, levando o aluno a relacionar o que aprendeu com o seu universo sócio-histórico. Valoriza a criatividade da educação, por acreditar que a dificuldade com a escrita provém do modo de ensinar, o que inibe e amedronta o aprendiz.

Crítica que se relaciona ao fato de perceber um ensino de língua descontextualizado e autoritário, passando então a propor metodologias que tenham relação com a vida do aluno.

No livro *Aula de Português*, Antunes (2008, p. 17) faz uma crítica ao ensino da Língua Portuguesa. Diz a autora:

Enquanto o professor de português fica apenas analisando se o sujeito é “determinado” ou “indeterminado”, por exemplo, os alunos ficam privados de tomar consciência de que ou eles se determinam a assumir o destino de suas vidas ou acabam todos, na verdade, “sujeitos inexistentes”.

Acrescenta ainda a autora (2008, p. 17): “Neste instante, caro(a) professor(a), quero que se sinta inteira e legitimamente convocado para o desafio de estimular o desenvolvimento pessoal, social e político de seu alunos, pela ampliação gradativa de suas potencialidades comunicativas.” De acordo com a PCSC – LP, o ensino da gramática apenas acaba construindo um individualismo linguístico e não traz proveito para a formação da habilidade de leitura e escrita.

A relação do aluno com a sua própria língua, de forma negativa, acaba bloqueando a criatividade, inibindo a linguagem, e sustenta a sensação de incapacidade e insegurança. Tem-se assim que a Língua Portuguesa é muito difícil, que se fala errado e que é uma disciplina chata, causando bloqueio nos alunos e gerando o fracasso no ensino.

Outro problema é a valorização da norma culta e da escrita. Ao entrar na escola, o aluno fala espontaneamente, mas ao aprender a escrever, passa a ser vítima da inquietação, achando-se incompetente na sua própria língua. Agindo dessa forma, por meio do tradicionalismo, a escola acaba se esquecendo do texto, do seu aspecto oral e escrito. A partir do texto, passa-se a pensar a língua em seu uso real e efetivo, desviando o olhar das regras gramaticais.

Por tais motivos, a Secretaria de Estado da Educação e do Desporto (hoje denominada Secretaria de Estado da Educação, Ciência e Tecnologia) sentiu a necessidade de propor melhorias na educação. No que se refere ao ensino de LP, agora a língua materna passa a ser compreendida como instrumento para a formação da consciência de si e do outro, ou seja, espera-se que o ensino dessa disciplina esteja comprometido com a educação para a liberdade, para a participação social. Para tanto, o ensino da Língua Portuguesa precisa ampliar o conhecimento do aluno de forma progressiva, de maneira que cada aluno seja capaz de interpretar e igualmente seja capaz de produzir textos. Busca-se, então, desenvolver no

aluno a capacidade de dominar a escrita e a fala em diferentes situações de comunicação, preocupando-se com a adequação e não somente com a correção da forma.

Para ensinar a escrever e interpretar de forma adequada é necessário trabalhar com textos reais, com a escrita em situações reais de comunicação. É preciso que o texto seja escrito para interlocutores de fato e não somente para o professor avaliar. Sugere a PCSC – LP que o ensino fundamental e médio não deve mais “treinar” o aluno a responder estímulos porque assim estará formando pessoas incapazes de resolver problemas reais. Deve-se partir de ações pedagógicas que proponham atividades alternativas para o desenvolvimento da compreensão do fenômeno da linguagem. O documento defende uma metodologia que procura dar sentido ao ensino por meio da mediação, abandonando o autoritarismo nas relações dentro da escola e da sala de aula.

O processo de ensino-aprendizagem de LP, proposto no documento, é visto como um espaço propício para se trabalhar as diferentes maneiras de apresentações discursivas presentes na sociedade, visto que ao mesmo tempo em que o sujeito usa uma língua, também atua sobre ela. Por isso o documento salienta que “na aprendizagem, é preciso que o metalinguístico seja posterior ao epilinguístico. Ele surgirá pelos questionamentos do próprio aluno.” (1998, p. 70).

A escola, do ponto de vista linguístico, não pode conceber a língua como se fosse estática, como se correspondesse apenas à gramática descritiva/normativa. Os objetivos do ensino de LP voltam-se para o uso da linguagem em instâncias privadas e em instâncias públicas.

As instâncias privadas dizem respeito a objetivos imediatos do sujeito, implicam mais comumente interações face-a-face, com base em um sistema de referências vinculado ao cotidiano, privilegiando-se a modalidade oral (fala, conversação); as instâncias públicas dizem respeito a interações com objetivos mais amplos, que remetem à compreensão do mundo; dão-se comumente à distância, com interlocutores quase sempre desconhecidos, e os sistemas de referência não são necessariamente compartilhados, privilegiando-se a modalidade escrita da língua, mais apropriada para estes intercâmbios (cf. GERALDI, 1996, *apud* SANTA CATARINA, 1998, p. 71).

A disciplina de LP não deve ter como objetivo o “domínio da língua”, mas sim o conhecimento dos discursos presentes na sociedade, materializados em textos. Assim, a produção linguística precisa fazer sentido aos alunos. De acordo com a PCSC – LP (SANTA CATARINA, 1998, p. 72):

1. É preciso que o aluno desenvolva sua capacidade de uso da linguagem em instâncias privadas – em seus contatos particulares com uma pessoa ou pequenos grupos que não se caracterizem por formalidade – e em instâncias públicas, mais formais e fortemente institucionalizadas, de modo a não se constranger quando for necessário assumir a palavra, produzindo seja textos orais, seja textos escritos.
2. O sujeito deve ampliar sua capacidade de compreensão de textos em geral, interpretando-os e avaliando-os do ponto de vista de sua produção.
3. O sujeito precisa saber lidar com os registros variados dos textos encontrados na sociedade, principalmente com aqueles mais formais, mais próximos do ideal linguístico.
4. O sujeito deve compreender, pelo contexto social, as variedades linguísticas com que se defronta pelos contatos humanos, e respeitá-las, o que significa respeitar os membros da sociedade.
5. O espírito crítico deve ser estimulado para o sujeito compreender a língua como mediadora de todos os valores que circulam na sociedade, e como tal agir e reagir.
6. O sujeito deve encarar a linguagem também como meio privilegiado de ter acesso aos conhecimentos indispensáveis para sua formação, bem como produzi-los sempre que necessário.
7. A compreensão do funcionamento da linguagem deverá levar o sujeito a valorizar a leitura como fonte de informação e de fruição estética, bem como fonte de ampliação do horizonte cultural.

Em relação aos conteúdos, ao passar de atitudes autoritárias para atitudes mais polêmicas e interativas, o professor, a partir das vozes dos alunos, retomando-as e parafraseando-as, propiciará atividades por meio das quais o aluno é ouvido, participa e aprende a observar, contrastar, generalizar, particularizar e inferir. Dessa forma, os conteúdos de caráter metalinguístico perdem a dominância na Proposta e dão espaço aos eixos: fala – escuta/leitura – escritura, percorridos pela prática de análise linguística (reflexão sobre a língua).

Os gêneros de discurso são mencionados pela PCSC como conteúdo de ensino da Língua Portuguesa. A partir deles, o ensino gramatical centrado em conceitos é substituído pela dimensão de análise linguística, com o objetivo de

[...] estimular a capacidade de compreensão e de expressão; feita a partir do uso, ela deve refletir-se novamente no uso. As atividades de reflexão sobre a própria língua não são algo estranho aos sujeitos, são no máximo algo em que as pessoas não prestam atenção, tão enraizadas estão no uso cotidiano. Estamos falando da função **epilinguística**, neste caso. (SANTA CATARINA, 1998, p. 77, grifo do autor)

O processo de compreensão permitirá que o aluno passe da fase de decifração para a interpretação crítica. Por isso, o estudo por meio do gênero discursivo *charge* é algo que se relaciona com o ensino significativo. A partir das interações entre professor e aluno, tendo como elemento central a *charge*, o aluno sairá da mera decifração e passará a compreender melhor os sentidos presentes no discurso. Tem-se então um trabalho complexo no qual a

leitura do texto (*charge*) é transformada em escrita e em oralidade, e para isso é necessário atribuir sentido.

Segundo a caracterização de Foucambert, relatada pela Proposta (1998, p. 83), ler:

- d) é atribuir sentido à escrita;
- e) é controlar um processo complexo;
- f) é explorar a escrita não – linearmente;
- g) é, em primeiro lugar, adivinhar;
- h) é tratar com os olhos uma linguagem feita para os olhos.

Compreender o texto *charge* exige um trabalho grandioso que integra uma pluralidade de processos mentais, tornando-se um verdadeiro exercício de reflexão, propiciando a construção de um aluno que saberá pensar, ou melhor, conseguirá avaliar os sentidos construídos na linguagem e pela linguagem, ao mesmo tempo em que assume uma postura diante dos fatos reais do seu cotidiano.

4 METODOLOGIA

Durante as aulas da disciplina de Redação de uma escola particular de Criciúma (SC), no período de agosto a dezembro de 2008, os alunos de três turmas de oitavo ano do Ensino Fundamental desenvolveram diversas atividades com o apoio de textos do gênero *charge*. As atividades partiram de um planejamento feito por mim, visto que na época eu era a professora titular da disciplina, e após a elaboração das sequências didáticas, solicitei a aprovação da direção escolar para então iniciar o processo em sala de aula.

Antes de continuar, é necessário esclarecer que a escolha do oitavo ano foi motivada pela minha trajetória com os alunos, os quais eu acompanhei deste o sexto ano, ou seja, já estávamos juntos há praticamente três anos. Além disso, esta pesquisa foi desenvolvida em uma escola particular que possui material próprio (apostilado) e eu precisava, dentro do currículo já definido, inserir o gênero *charge* em um contexto já institucionalizado. Visto que, de acordo com o conteúdo programático da instituição, no quarto bimestre do oitavo ano inicia-se o estudo do “tipo textual” dissertação, encontrei nessa fase do ensino um meio de relacionar tipologia textual escolar com gênero e assim, obter a aprovação para a execução do projeto.

Após aprovado, iniciei as atividades durante as aulas de Redação, as quais aconteceram semanalmente, uma vez por semana, com duração de 45 minutos. No início foi preciso conversar com os alunos, explicando-lhes todo o processo, uma vez que possuem apostila, que seria utilizada em pouquíssimos momentos durante o estudo. Na verdade, durante as atividades, o material não foi utilizado; este apresentava a tipologia textual escolarizada (narração, descrição e dissertação) e o gênero *charge* era apresentado apenas como pretexto para o estudo gramatical. Estabeleci como objetivos das atividades planejadas:

- a) Conhecer o gênero discursivo *charge*;
- b) Compreender o discurso presente na *charge*;
- c) Desenvolver a oralidade e a escrita por meio do gênero em questão;
- d) Verificar as possíveis interpretações a partir da *charge*;
- e) Verificar o efeito metafórico a partir do uso de figuras de linguagem no cruzamento do verbal com o não-verbal.

Após a explicação, partiu-se para as etapas do projeto, fazendo-se inicialmente um processo de diagnóstico a fim de detectar o que os alunos já sabiam a respeito do assunto

charge – nível de desenvolvimento real – considerando nesta etapa os processos de desenvolvimento segundo Vigotski.

A fim de verificar o nível de compreensão discursiva dos alunos e antes de estudar o gênero em questão, no dia 4 de agosto de 2008 propôs-se como prova mensal ⁶ a escrita de um texto a partir da *charge* veiculada no jornal Diário Catarinense, em 24 de junho de 2008, que teve como tema a Lei Seca. Pelo fato de terem estudado a respeito do gênero discursivo *conto*, a partir do tipo textual *narração*, todos os alunos desenvolveram a temática tendo como base a tipologia citada. Importante, no entanto, considerar que houve a prevalência de textos irônicos e críticos, assemelhando-se muito ao gênero *crônica*, sendo que *charge* e *crônica* pertencem à esfera jornalística. Refletir a respeito da semelhança entre *charge* e *crônica* e o porquê de tais produções terem aproveitado essas características, além do porquê da presença de elementos do conto, é papel do professor e também do analista do discurso.



Figura 1. Charge 01. *Diário Catarinense*. 24 jun. 2008. p. 03

A partir do questionamento: “Como é que, sem estudar o gênero *charge*, conseguiram fazer a relação dos gêneros, redigindo textos críticos e humorísticos?”, iniciei uma retomada de todo o processo de ensino-aprendizagem durante os anos em que os alunos estavam na escola. Por meio de dados dos próprios alunos, soube que no quinto ano receberam a visita de um chargista da cidade de Criciúma e juntos tiveram a oportunidade de desenvolver *charges* coletivas. No sexto ano, durante as aulas de Redação ministradas por mim, estudaram o gênero *história em quadrinhos* e *tirinhas* e, por meio de tais gêneros,

⁶ O currículo da escola é dividido em quatro bimestres. As datas das avaliações são determinadas pela direção. A cada bimestre os alunos desenvolvem duas avaliações obrigatórias, conforme calendário entregue no início de cada bimestre ao professor e aos alunos: uma prova mensal e uma prova bimestral.

produziram trabalhos a partir da temática “Solidariedade”, “Saúde” e “Vida Saudável” – trabalhos que foram expostos no *hall* da escola. No sétimo ano, foi a vez de estudar e expor *anúncios publicitários* a partir dos Jogos Panamericanos sediados no Rio de Janeiro, em 2007; além disso, estudaram, a partir de *notícias* e *reportagens*, a exploração ao meio ambiente, o que se constituiu em apresentação de seminário e produção de maquetes.

Percebe-se, a partir de tais atividades, a relação dos alunos com gêneros discursivos diversos publicados em jornal: *charge*, tirinha, anúncio publicitário, reportagem e notícia. Dessa forma, compreende-se a facilidade que demonstraram ao relacionar a *charge* da prova com a produção textual em questão. É importante ressaltar que, na época, o jornalismo em geral enfatizou muito a temática da “Lei Seca”, que foi alvo de discussões e críticas.

Ainda em agosto de 2008, para o fechamento do 3º bimestre e para diagnóstico do discurso dos alunos; a prova bimestral do dia 26 trouxe como temática as “Olimpíadas”, *charge* que também foi retirada do Jornal Diário Catarinense. Os alunos deveriam, a partir do assunto, elaborar um texto. Escolhi uma *charge* a respeito de um assunto do gosto dos adolescentes, que acompanham o resultado dos campeonatos; além disso, no ano anterior aconteceram os Jogos Panamericanos, que tinham sido o tema de diversas atividades, o que permitiria fazer inferências.



Figura 2. Charge 02. *Diário Catarinense*. 15 ago. 2008. p. 03

Todas as atividades elaboradas para esta pesquisa tiveram como principal recurso didático as *charges* publicadas no jornal Diário Catarinense, de autoria do chargista Zé Dantas. Inicialmente, pensei em utilizar as *charges* veiculadas no 1º semestre, as quais, juntamente com o jornal completo, foram guardadas para posterior utilização em sala de aula. No entanto, esta primeira intenção precisou ser revista. Como mencionado no Capítulo 3, o

texto da *charge* refere-se a um assunto do cotidiano, atual, retratado de forma humorística e irônica; devido à necessidade de a *charge* manter essa relação de estreitamento entre o universo do leitor e o cotidiano, entendendo o contexto histórico/temporal, foi inviável seguir adiante com a pesquisa da forma como havia sido pensada. A *charge* é um gênero utilizado pelo jornalismo a fim de propagar críticas; estas são relacionadas às notícias atuais veiculadas pela mídia e referem-se, principalmente, ao sistema sociopolítico. Dessa forma, para compreender a mensagem da *charge*, o leitor/ouvinte precisa estar atento às notícias, e é por isso que o chargista opta por temas que estão em voga e gerando discussão entre a população. No dizer de Oliveira (2001, p. 265): “Os textos de *charge* ganham mais quando a sociedade enfrenta momentos de crise, pois é a partir de fatos e acontecimentos reais que o artista tece sua crítica num texto aparentemente desprezível”.

Ainda como diagnóstico, os alunos responderam, em setembro de 2008, a um questionário inicial, com questões dissertativas a respeito do assunto que foi o foco de estudo do quarto bimestre. O questionário apresentava seis (6) perguntas, todas direcionadas ao conhecimento ou não do gênero *charge*. Após a análise do material, verifiquei as maiores dificuldades dos alunos, e assim, com base no nível de desenvolvimento real, comecei a desenvolver as atividades com o objetivo de chegar ao nível de desenvolvimento proximal.

Com a ajuda dos próprios alunos, a sala de aula se transformou em um laboratório de pesquisa: exemplares do Diário Catarinense veiculados no ano de 2008 foram trazidos para o interior da sala, sendo o objeto de estudo dos alunos. As edições mais consultadas se referiram àquelas do segundo semestre, ou seja, período relacionado à execução do projeto. Almeida e Oliveira ⁷ citam o trecho abaixo escrito por João Elias Nery (1998, p. 87), em sua tese de doutorado intitulada “Charge e caricatura na construção de imagens públicas”, ao estabelecerem a relação entre caricatura e *charge*:

Sem o contexto, é impossível interpretar a *charge* e, com o distanciamento temporal em relação ao fato, a *charge* vai perdendo sua capacidade de comunicação. A *charge* é um tipo de registro da história que necessita, para uma interpretação aberta, estar relacionada aos eventos político-culturais de seu tempo.

O quarto bimestre marcou as aulas de Redação com o entusiasmo dos alunos na produção de cada atividade, cada uma pensada tendo como objetivo o real aprendizado dos alunos e também as etapas de todo processo enquanto fonte de pesquisa para esta dissertação.

⁷ Disponível em: <<http://publicacoes.fatea.br/index.php/janus/article/view/38/41>>. Acesso em 15 jun. 2009.

As etapas seguintes desenvolveram-se por meio de trabalhos coletivos, diferentemente das duas redações iniciais e do questionário, os quais foram resolvidos individualmente.

Em equipes de três (3) a quatro (4) alunos, foi desenvolvida uma pesquisa a respeito da diferença entre *charge* e *crônica*. Durante o mês de setembro, em sala de aula, os alunos trouxeram materiais para consulta, além de jornais para análise e da pesquisa no laboratório de informática da instituição. O trabalho tinha como meta desenvolver os seguintes itens:

- O que é *charge* e quem a produz?
- Como a *charge* funciona, como ela trabalha com as significações?
- Como o chargista elabora a *charge*, a partir do quê, quais os elementos que a compõem?
- Quais as relações entre *charge* e *crônica*?⁸

Além de o trabalho precisar responder às questões acima, os alunos escolheram três *charges* de Zé Dasilva, produzindo a interpretação correspondente. A pesquisa em forma física foi entregue no dia 3 de novembro de 2009. Ainda no mesmo mês, todos os grupos apresentaram oralmente as análises das *charges*, o que gerou discussões e questionamentos entre os alunos.

Na primeira semana de dezembro, uma outra atividade, intitulada “Trabalhando com *charges*”, foi desenvolvida. Os alunos receberam nove (9) exercícios para resolver individualmente, tendo como base todo o conteúdo estudado na etapa anterior do projeto. Todas as questões tinham como ponto de partida oito (8) *charges* veiculadas no Diário Catarinense, no período de 5 de outubro de 2008 a 12 de outubro de 2008, apresentando temas diversos: política, futebol, crise econômica e eleição dos Estados Unidos.

Após essa etapa, contando com o apoio da professora da disciplina de Artes, os alunos produziram *charges*, considerando os principais elementos do gênero estudados durante as aulas de Redação. A temática foi livre, no entanto, em muitas das produções foi constatada a intertextualidade com as obras de Zé Dasilva. Criadas as *charges* na disciplina de Artes, na aula de Redação os alunos redigiram um pequeno parágrafo explicando a sua própria *charge*, e após apresentaram a produção; além de interagirem com os colegas, conseguiram perceber as semelhanças e diferenças entre os trabalhos e definir as características mais presentes do gênero discursivo *charge*.

⁸ Com esta pergunta, procurou-se investigar o aprendizado do gênero *crônica*, assunto trabalhado anteriormente, além do conhecimento prévio a respeito do gênero *charge*. Caso fosse observada alguma lacuna quanto ao aprendizado da *crônica*, o assunto seria retomado por meio da discussão oral.

A interpretação da charge de forma escrita aconteceu não por se privilegiar o estudo da linguagem verbal, mas devido à exigência das próprias famílias dos alunos, que veem a aprendizagem de produção textual apenas como a escrita de textos. Dessa forma, unindo atividades orais com escritas, procurou-se evitar problemas entre professor – escola – família.

Como fechamento do projeto e para minha análise, o mesmo questionário respondido em setembro (diagnóstico) foi novamente solicitado aos alunos com o intuito de comparar as respostas e verificar se houve aprendizado significativo. É necessário ressaltar que os alunos, após responderem ao questionário em setembro, não tiveram contato com as suas respostas, uma vez que a folha de respostas não foi devolvida, permanecendo comigo até os dias de hoje.

De forma resumida, no quadro abaixo procuro simplificar cada etapa do projeto:

04 de agosto de 2008	Produção a partir de <i>charge</i> “Lei Seca”.
26 de agosto de 2008	Produção a partir de <i>charge</i> “Olimpíadas”.
08 de setembro de 2008	Questionário
Mês de setembro de 2008	Pesquisa (laboratório)
03 de novembro de 2008	Entrega da pesquisa
Novembro de 2008	Apresentação das três <i>charges</i>
01 de dezembro de 2008	Atividade “Trabalhando com <i>Charges</i> ”
04 de dezembro de 2008	Produção de <i>charge</i> (Artes)
08 de dezembro de 2008	Interpretação da <i>charge</i> elaborada em Artes
11 de dezembro de 2008	Questionário

Figura 3. Quadro das etapas do projeto.

Esta pesquisa teve como *corpus* de análise as atividades desenvolvidas por cinco (5) alunos, representando as três turmas de oitavo ano (A, B, e C), e um questionário, respondido antes e depois das atividades desenvolvidas. Os nomes utilizados no decorrer das análises são fictícios, para preservar a identidade dos alunos, uma vez que são menores de idade; por esse motivo é que as fotos presentes no anexo desta pesquisa apresentam desfocamento pontual. Apesar disso, os responsáveis pelos cinco alunos autorizaram o uso de imagem e concederam os direitos autorais dos trabalhos, em documento que se encontra em minha posse. Além de eles serem de turmas diferentes, os trabalhos apresentam características comuns aos dos demais colegas (A: 29 alunos; B: 27 alunos e C: 20 alunos); são meus alunos desde o sexto ano e os pais autorizaram o uso dos trabalhos para fins de pesquisa. Selecionei

algumas das atividades para compor o *corpus*, as quais, durante as análises, serão mencionadas.

Ressalto ainda que meu objetivo neste trabalho não é demonstrar erros ou acertos nos trabalhos dos alunos, mas sim verificar a possibilidade e relevância da utilização do gênero discursivo *charge* nas aulas e quais os efeitos de sentido que o texto *charge* produz no discurso, também por meio das metáforas.

Ainda como material de apoio para a análise, no mês de janeiro de 2009 estive em contato (pessoalmente e via e-mail) com o chargista Zé Dassilva e o editor – chefe do Diário Catarinense – na época – Cláudio Thomas para melhor conhecer o processo de produção e veiculação das *charges* do DC. A entrevista pessoal com o chargista ocorreu após o encerramento do projeto, já em período de férias, com a intenção de eu, enquanto pesquisadora, melhor compreender o processo de elaboração do gênero: desde a escolha pela temática até a publicação no jornal. A curiosidade por compreender o dia a dia desse profissional e de aprofundar as leituras a respeito do gênero *charge* impulsionaram-me a conhecer o contexto de produção fora dos livros até então lidos. Com isso, não quero dizer que para se compreender o discurso da charge seja necessário conhecer seu autor; ressalto apenas que a entrevista deve ser entendida como uma curiosidade da pesquisa, o que me levou até mesmo a refletir a respeito de algumas falas do chargista, as quais estão transcritas na seção 5.1.2.

5 ANÁLISE DO CORPUS

5.1 PRELIMINARES: O CONTEXTO DO JORNAL

5.1.1 Diário Catarinense (DC)

Com a implantação do jornal Diário Catarinense em Florianópolis, pelo grupo RBS, inovações tecnológicas no setor jornalístico foram alcançadas. O primeiro editor-chefe do jornal foi o jornalista Armando Burd; segundo ele, o DC foi o jornal que teve a primeira redação informatizada e, por isso, muitos profissionais dos principais jornais brasileiros e até da América Latina foram a Florianópolis visitar o DC.⁹

Por ser o primeiro jornal a usar computadores na redação ao invés das máquinas de escrever, no ano de 1987 recebeu o prêmio ESSO de jornalismo na categoria de melhor contribuição à imprensa. Além do uso de computadores, o que auxiliava o trabalho *on-line* entre a redação de Florianópolis (sede) e as cinco sucursais (Joinville, Blumenau, Lages, Chapecó e Criciúma), Burd destaca também a importância do DC no jornalismo por ser o pioneiro no uso de telefotos coloridas, o que aconteceu em 1987, durante os jogos abertos de Santa Catarina na cidade de Joaçaba. Mais tarde, fez a divulgação da lista dos aprovados no vestibular da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), no mesmo dia em que a instituição divulgava o resultado.

O DC foi o primeiro jornal tablóide com edição diária de Santa Catarina. Para chegar a este formato, a RBS fez uma pesquisa junto aos leitores nas principais cidades catarinenses. Na capital, 52,1% dos entrevistados se mostraram favoráveis ao formato, em

⁹ Disponível em: <<http://www.redealcar.jornalismo.ufsc.br/cd3/midia/carlosgolembiewski.doc>>. Acesso em: 15 jan. 2008.

Chapecó a aprovação chegava a 59,4%. Pesquisas à parte, o que a RBS queria na verdade era repetir o sucesso alcançado pelo jornal Zero Hora no Rio Grande do Sul, também tablóide, e naquele ano (1986) despontava como o quinto maior jornal do país, com uma tiragem diária de 150 mil exemplares.¹⁰

De acordo com Cláudio Thomas, ex-editor-chefe, a missão do Grupo RBS, onde o DC se insere, é facilitar a comunicação das pessoas com o seu mundo por meio da aplicação dos seguintes valores: liberdade e igualdade; desenvolvimento pessoal e profissional; satisfação do cliente; compromisso social e comunitário; responsabilidade empresarial. Para tanto, possui como editorias: opinião, política, economia, mundo, geral/polícia, variedades e esportes. E segue como manual de redação o Guia de Ética, Qualidade e Responsabilidade Social, além do Manual de Redação dos Jornais do Grupo RBS.

O jornal Diário Catarinense tem uma abrangência estadual. Possui sucursal nas principais cidades catarinenses. De acordo com dados institucionais informados por Cláudio Thomas via e-mail, o jornal circula em 90% municípios dos 293 que existem em Santa Catarina. Nos dias de semana, o jornal alcança uma tiragem de 45 mil exemplares. No domingo, esse número chega a 60 mil. Esses dados fazem do DC, segundo ele, o jornal líder no mercado de veículos impressos em Santa Catarina.

O número estimado de leitores é de 45 mil, sendo destes 90% assinantes. O jornal é dirigido às classes sociais A e B. Em relação ao gênero dos leitores, há praticamente um equilíbrio: 51% são homens e 49% mulheres.

O gênero *charge* está presente no DC desde a sua fundação, em 5 de maio de 1986, sendo a responsabilidade com a informação a orientação dada ao chargista para a produção e publicação das *charges*. Algumas das críticas recebidas em virtude da publicação de charges são publicadas na seção Sobre o DC, no Diário do Leitor.

5.1.2 Chargista Zé Dassilva

Zé Dassilva é o pseudônimo de José da Silva Júnior, escolhido pelo chargista aos 19 anos de idade, para assinar trabalhos. Em 1991, aos 17 anos, iniciou o Curso de Jornalismo

¹⁰ Disponível em: <<http://www.redealcar.jornalismo.ufsc.br/cd3/midia/carlosgolembiewski.doc>>. Acesso em: 15 jan. 2008.

na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), e aos 18 anos obteve o primeiro emprego relacionado à ilustração, na Agência de Comunicação da UFSC (Agecom). Enquanto cursava a Universidade, fazia desenhos *free-lancer* para revistas, agências de publicidade, jornais sindicais e veículos de circulação interna de empresas.

Em 1994, como trabalho de conclusão de curso (TCC), escreveu uma reportagem sobre o Metrópol, extinto time de futebol, trabalho este que lhe rendeu um livro lançado em 1996 e um documentário lançado em 2001. Antes de ingressar no Diário Catarinense, em 5 de agosto de 1998, cobriu as férias dos cartunistas Bonson e Frank Maia nos jornais O Estado e A Notícia, respectivamente. Em maio de 2000, ingressou na TV Globo como roteirista de programas da linha de shows, tendo passado por programas como Casseta & Planeta, Sai de Baixo, Sob Nova Direção, Casos & Acasos e Linha Direta. Na TV Globo também exerceu a função de redator-final.

Trabalhos de artistas brasileiros e estrangeiros sempre ajudaram o chargista a ver outras formas de explorar o texto e o desenho na busca de uma melhor comunicação, aprimorando a linguagem da *charge*. Sua história com a ilustração começou desde criança, por volta dos seis anos, fazendo histórias em quadrinhos e edição de revistas. O primeiro trabalho publicado foi uma história em quadrinhos, em um jornal interno do Colégio Madre Teresa Michel, de Criciúma – Santa Catarina, quando ele tinha oito anos e cursava a 3ª série primária, em 1982. O tema era relacionado a aventuras de super-heróis.

Na criação das *charges*, Zé Dassilva tenta aplicar o que aprendeu ao trabalhar no Casseta: “se entrou no Jornal Nacional, a gente usa”. No caso da *charge* do DC, diz adaptar a frase incluindo o Jornal do Almoço da RBS, e completa:

Não se deve usar temas muito específicos, que não estão “na boca do povo”, pois um jornal é quase como um programa de TV – é algo consumido por pessoas de várias idades, classes sociais e níveis culturais. Todo mundo tem que captar alguma coisa da mensagem que a charge está passando – alguns poderão até perceber algum sentido mais profundo. Mas é bom tentar abranger a todos que peguem o jornal em suas mãos. Para citar outros critérios, é importante lembrar que a charge nunca deve ser partidária nem panfletária, para não destoar da isenção que o Grupo RBS busca mostrar. E nem ofensiva, fazendo mais acusações ou insinuações do que já está evidenciado pelo noticiário. (ZÉ DASSILVA, entrevista pessoal)

Para ele, há várias ferramentas utilizadas na construção de uma boa *charge*, sendo a metáfora uma delas, no entanto, o exagero e a inadequação são armas mais utilizadas do que a metáfora, dentro da linguagem do humor. Além disso, a escolha do personagem depende da editoria; pessoas que estejam mais distantes provavelmente serão mais “atingidas” – tipo os políticos internacionais. A metáfora para ele:

É quando você quer dizer uma coisa, mas não fala diretamente e usa algo para fazer a comparação. O Avaí subindo na escada rolante e o Figueirense descendo. Porque está passando a mensagem de algo que aconteceu, mas essa cena nunca aconteceu. Então está tentando passar um fato, resumir em um desenho comparativo. (ZÉ DASSILVA, entrevista pessoal)

A cena transmite a mensagem da tabela de pontuação do campeonato, mas a cena apresentada não aconteceu, serviu apenas como um ponto de partida para formular a mensagem.

A inspiração para a elaboração da *charge* provém do noticiário e do contato diário com a redação, por meio de telefonema ao editor-chefe e/ou ao editor-executivo do jornal. Comenta que: “Sempre é bom que a *charge* esteja relacionada aos temas que são destaque no dia – afinal, se eu escolher um tema que não rendeu matéria nenhuma recentemente, é porque este tema é inapropriado.”.

Para iniciar o trabalho, o chargista enfrenta uma busca angustiante pela ideia, mas depois de obtê-la – de acordo com Zé – o trabalho está 90% pronto, mesmo que ainda se tenha pela frente um desenho trabalhoso, com uma arte-final mais rebuscada. Ao construir a *charge*, não pensa somente no hoje; gosta de trabalhar pensando que, daqui a 50 anos, algum estudioso poderá pegar a *charge* de hoje e, através dela, entender um pouco mais da nossa época. No entanto, é importante ressaltar que a *charge* parte do factual, e a compreensão deste gênero discursivo ocorre devido à veiculação da notícia; esta é que dá embasamento para a construção do gênero. Procura, antes de iniciar a *charge*, imaginar o que os outros chargistas farão, coisas óbvias, para sair do comum e produzir algo diferente.

Depois de elaborada, a *charge* é encaminhada por e-mail ao DC, onde é analisada pelo editor-chefe; este verifica se a *charge* está adequada. Ressalta Zé Dassilva que, quando alguém falece ou há uma catástrofe, por exemplo, é perigoso fazer humor porque a *charge* poderá chocar; isso não quer dizer que existe censura, mas sim o bom senso. Os temas geralmente têm relação com aquilo de que as pessoas têm domínio, ou seja, o que está na mídia, no noticiário, que elas conhecem. O Jornal é direcionado a todo o público – pessoas cultas, menos cultas, estudadas ou não – e precisa atingir a todos; o mesmo vale para a *charge*: todos precisam compreendê-la e, por isso, deve-se evitar temas muito específicos.

O chargista do DC recebe, sim, críticas, na maioria das vezes de pessoas vinculadas a uma entidade (time, partido político) atingida pela *charge*, mas o que mais recebe é sugestão. Ele não pensa muito em “liberdade de expressão”, pois acredita que isso queira dizer principalmente o direito de defender sua opinião, no entanto, a opinião dele

própria é a menos valorizada nas criações. Trabalhar *charge* exige fazer uso da ética; ela não pode ser gratuitamente ofensiva, apoiando-se em denúncias ainda não-confirmadas, por exemplo. Imagina a *charge* como uma crônica ilustrada do noticiário e do que aconteceu naquela data, algo que possa servir de complemento a historiadores, no futuro.

Conforme Dassilva, a *charge* – no Brasil – já foi chamada de caricatura (um desenho deformado a partir de um retrato), o que tem certa relação com a *charge* que é um pouco ácida, principalmente quando trata da política. Esclarece que, relacionada à crônica, a *charge* só tem uma chance, é apenas uma ideia e um assunto retratado. Já a crônica, por ser um texto mais longo, tem mais chance de agradar: o título, uma frase no final, por exemplo.

5.2 QUESTIONÁRIOS – NÍVEIS DE DESENVOLVIMENTO E ZONA DE DESENVOLVIMENTO PROXIMAL

Muito antes de a criança começar a frequentar a escola, ela vive situações de aprendizado; assim, em qualquer atividade de aprendizado com a qual se defronta na escola há sempre uma história prévia. Por exemplo, antes mesmo de aprender a escrita, a criança já teve contato com elementos do gênero: folheando livros, visualizando cartazes. Dessa forma, a criança reconhece algumas letras, mesmo não dando os devidos nomes/sons, que não podem ser ignorados pelo professor. Tais conhecimentos prévios acompanham a criança no decorrer de sua vida e serão verificados em todos os anos de ensino.

Devido a isso, antes mesmo de iniciar as atividades com o gênero discursivo *charge*, procurei verificar os conhecimentos prévios dos alunos para que, partindo do real, o processo de ensino-aprendizagem fosse se estabelecendo de forma a propiciar o aprendizado. Na seção 5.7 é apresentada a comparação entre as respostas dadas ao questionário respondido pelos alunos no início e no final das atividades. De acordo com Vigotski (2007), para descobrir as relações reais entre o processo de desenvolvimento e a capacidade de aprendizagem é necessário determinar pelo menos dois níveis de desenvolvimento: o *nível de desenvolvimento real* e o *nível de desenvolvimento potencial*.

No nível de desenvolvimento real tem-se o desenvolvimento das funções mentais da criança que fazem com que ela solucione problemas de maneira independente, ou seja, esse nível define produtos finais de desenvolvimento. Se uma criança consegue sozinha segurar a

mamadeira, por exemplo, isso significa que a função já amadureceu nela. Caso a criança ainda encontre dificuldade para resolver seus problemas/dificuldades de forma autônoma, a *zona de desenvolvimento proximal* entra em ação até levar à categoria do nível de desenvolvimento potencial.

Assim, a zona de desenvolvimento proximal define as funções que ainda não amadureceram, ou seja, que precisam de assistência pelo fato de a criança não conseguir resolver certos problemas independentemente; funções que serão desenvolvidas. “O nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente”. (VIGOTSKI, 2007, p. 98).

A zona de desenvolvimento proximal é um instrumento que permite desenvolver o aprendizado de forma significativa, desenvolvendo as capacidades dos alunos, dando-lhes condições de potencializar as suas próprias capacidades. Dessa forma, o desenvolvimento humano acontece de fora para dentro e, para isso, é necessário que esteja inserido em situações de aprendizado, situações essas de interação.

Vigotski definiu, então, o nível de desenvolvimento real como sendo a capacidade da realização de tarefas de forma independente. No entanto, a criança pode ir além, sendo auxiliada, mediada pelo adulto, potencializada. É a partir desses dois níveis de desenvolvimento – real e potencial – que o autor define a zona de desenvolvimento proximal.

Na concepção de Vigotski, o desenvolvimento acontece por meio da aprendizagem, a qual define por qual caminho o desenvolvimento pode acontecer. Ressalta o autor:

[...] a aprendizagem não é, em si mesma, desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se sem a aprendizagem. Por isso, a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam na criança essas características humanas não-naturais, mas formadas historicamente. (1998, p. 115)

Tem-se a ideia de que a aprendizagem da criança, como já mencionado, inicia antes de ela ir à escola. No nível de desenvolvimento real, ela é capaz de solucionar atividades e conquistar, sem o auxílio de outrem, ou seja, consegue fazer naquele momento, de forma real, demonstrando a harmonia dos processos mentais, os ciclos de desenvolvimento que já se completaram.

O primeiro nível pode ser chamado de nível de desenvolvimento real, isto é, o nível de desenvolvimento das funções mentais da criança que se estabeleceram como resultado de certos ciclos de desenvolvimento já completados. Quando determinamos a idade mental de uma criança usando testes, estamos quase sempre tratando do nível de desenvolvimento real. Nos estudos do desenvolvimento mental das crianças, geralmente admite-se que só é indicativo da capacidade mental das crianças aquilo que elas conseguem fazer por si mesmas. (VIGOTSKI, 2007, p. 95)

Em situação em que haja comunicação, troca de experiência e interação, o nível de desenvolvimento potencial ou proximal é desenvolvido, uma vez que a criança não consegue realizar as ações sozinha. Com a ajuda de outra pessoa (adulto, criança mais experiente) passa a realizar a ação não dominada, às vezes, seguindo um modelo, o que potencializará a criança a resolver sozinha, no futuro, tais situações.

A zona de desenvolvimento proximal (ZDP) desperta em muitos professores o interesse. Ao se trabalhar em sala de aula, não somente com crianças, pode-se observar o movimento dos níveis de desenvolvimento real e potencial a fim de auxiliar o aprendizado. Parte-se assim do real, dos conhecimentos prévios, potencializando o aluno por meio da zona de desenvolvimento proximal.

É na ZDP que o professor pode agir para auxiliar o aluno na aprendizagem de algo novo e, dessa forma, a mediação pedagógica será importante para elevar o nível de conhecimento dos alunos.

5.3 PRODUÇÃO TEXTUAL: “LEI SECA”

A lei 11.705, mais conhecida como “Lei Seca”, entrou em vigor em 20 de junho de 2008, determinando tolerância zero ao consumo de bebidas alcoólicas pelos motoristas brasileiros. Depois de anunciada, muitas críticas surgiram em relação à eficácia da determinação e se realmente seria respeitada pela população. De acordo com a lei, qualquer pessoa flagrada com mais de dois decigramas de álcool por litro de sangue ou 0,1 mg por litro de ar expelido no bafômetro está passível de punições administrativas, sendo uma delas a própria prisão por infração gravíssima. Antes da sanção da lei, somente poderia ser preso quem fosse apanhado embriagado e se envolvesse em acidente ou dirigisse perigosamente.

O assunto da “Lei Seca” foi discutido por todas as mídias de comunicação, causando um verdadeiro debate entre a população brasileira. Em meio a críticas, informações

a respeito da lei e até mesmo à conscientização dos motoristas sobre o perigo de dirigir após a ingestão de bebidas alcoólicas, Zé Dasilva, em 24 de julho de 2008, publica a *charge* abaixo.



Figura 4. Charge 03. *Diário Catarinense*. 24 jun. 2008. p. 03

Aproveitando os calorosos debates em torno da “Lei Seca”, selecionei a *charge* para inseri-la no contexto de sala de aula. A fim de verificar a compreensão dos alunos, no dia 4 de agosto de 2008, ao desenvolver a temática da prova mensal da disciplina de Redação, os alunos se depararam com a *charge* de Zé Dasilva.

5.3.1 Texto 1 – Lição sábia (Carla)

Valdir era um homem sem juízo, vivia perdendo o emprego. Morava com seu amigo Daniel, viviam em festas que quase sempre aconteciam longe de casa. Voltavam sempre bêbados e nunca conseguiam acordar cedo para ir trabalhar no dia seguinte.

- Daniel! Tem uma festa amanhã, quinta-feira! – convidou Valdir, entusiasmado para ir.

- Onde acontecerá? É perto? – questionou Daniel.

- É logo ali! Vamos?

- Tudo bem, vamos! – aceitou Daniel.

No dia seguinte, às nove horas da noite, já estavam de saída. Valdir comentou no caminho:

- Essa festa vai ser uma das melhores!

- Pode até ser! – concordou Daniel – Mas vai ter que ser a última! Meu chefe já está perturbando! – disse Daniel.

Depois de estarem embriagados, voltaram para casa. Mas, no caminho, foram surpreendidos por um policial.

- Sobre até eu dizer chega! – ordenou o policial.

Valdir fez o que ele mandou. A máquina apontou que ele estava embriagado. Naquele dia, Valdir foi preso e tomou uma lição do policial.

- Lamento, senhor: álcool, agora, só pro carro!

5.3.2 Texto 2 – Aprendendo com a lei seca (Teresa)

Mário, mais conhecido como Mariozinho devido ao seu tamanho, anda muito transtornado com esta nova lei, a lei seca, e comentava com sua filha, enquanto via o jornal:

- É, agora eu não posso mais beber! – disse Mariozinho.

- Por isso que eu “amei” a lei seca papai! – respondeu na hora, sem nem pensar, Marina, sua filha.

- Ah minha filha, nem vou discutir com você, eu vou é comprar um carro! – gritou Mário nervoso.

E após isso, seu Mário saiu de casa e foi comprar um carro. A primeira loja onde ele foi tinha o nome de Jotacar Veículos. Chegando lá, o atendente Misael falou:

- Boa tarde! Em que posso ajudar?

- Eu quero um carro! – argumentou Mário.

- Qual a sua preferência? – perguntou Misael.

- Quero um Chevet e, de preferência, a álcool!

Misael só tinha um na loja, de cor azul, com o preço de 8.500,00 reais, e foi aquele que ele comprou, em 10 vezes. Seu Mário, todo feliz, foi até o posto para abastecer seu carro novo, chegando lá, falou:

- Enche o tanque, é álcool! – gritou ele.

- Sim senhor! – falou o atendente. – Deu 33,00 reais!

- E cobra mais 10,00 reais porque eu também quero! – falou Mário com a maior cara-de-pau.

- Lamento, senhor: Álcool, agora, só pro carro!

5.3.3 Texto 3 – Tentando desrespeitar a Lei Seca (Marina)

Meu tio era um homem viciado há muito tempo em bebida alcoólica. Ia para as “noitadas”, ficava bêbado e ainda dirigia. Não tinha mais a noção do perigo, pois seu cérebro já estava totalmente danificado.

No dia que a lei seca foi aprovada, ele ficou muito irritado e disse o seguinte:

- Hahaha! Que palhaçada, até parece que alguém vai cumprir ela. Eu pago para ver... Ou melhor, para beber!

- Que isso, tio? Se você não respeitar essa lei, pode ter sua carteira apreendida e ganhar vários pontos na mesma – adverti.

- Que nada! Hoje mesmo vai ter uma “noitada”, e você acha que vou pagar um táxi para vir embora? – falou ele num tom de ironia e logo depois saiu correndo.

Quando ele chegou na festa, viu que não havia bebida devido à lei seca. Então, ficou muito bravo e gritou aos quatro ventos:

- Eu vou embora daqui. Vou para o posto, pois lá, seu Juca é meu amigo e com certeza venderá cerveja para mim.

No posto, ele pergunta ao Juca:

- Aqui vocês não cumprem a lei seca, né?

- Magina, aqui o álcool é garantido! – respondeu seu Juca animado.

Logo em seguida, um policial interrompe ironicamente:

- Lamento, senhor: álcool, agora, só pro carro!

5.3.4 Texto 4 – Evaporação do álcool na BR-101 (Mateus)

- Pai, já estamos chegando? – perguntou o filho de André muito cansado e com sono.

- Quando estivermos chegando, aviso-lhe – respondeu André, cansado de tantas perguntas como essa.

- Vou parar para comprar uma cerveja.

Entrando no bar, André pergunta:

- Tem cerveja? – para o balconista.

- Lamento, você ainda não soube da lei seca?

- Não, que lei é esta? – questionou curioso.

- Agora, nos postos fiscais, os policiais fazem nos motoristas o teste do bafômetro – respondeu.

Então André volta para o carro sem a sua cerveja para prosseguir a viagem.

- Pai, onde está sua cerveja?

- Não posso comprar por causa de uma lei criada recentemente pelos policiais – disse furioso.

- E agora pai, não pode nem vender bebidas com álcool perto de rodovias?

- Infelizmente não – furiosamente falou.

Alguns quilômetros depois...

- Filho, vou parar para abastecer, vejo se consigo cerveja ali no bar do posto.

- Moço, só um gole, não acho pra vender, parece até que o álcool evaporou – pediu André.

- Lamento, senhor: álcool agora, só pro carro!

5.3.5 Texto 5 – A Lei Seca (Pedro)

Em um belo dia de sol, João ligou para mim, convidando-me para ir na sua casa, no sábado, às 21:00 que ele ia estar dando uma festa para todos os seus amigos. Então,

convidei minha namorada para me acompanhar na festa. Era sexta-feira quando ele ligou. Então, sábado à tarde liguei para João:

- João, aqui é o Gustavo, posso levar minha namorada?
- Claro Gustavo, convide quem você quiser! – fala João feliz.

Então Gustavo fala:

- Mas precisa pagar?
- Não, tudo por minha conta, fica tranquilo, abraço!

A noite, peguei meu carro e passei para pegar minha namorada em sua casa. Chegando lá, peguei-a e fomos para a festa.

Chegando na festa, vimos que estava lotada e não tinha lugar para estacionar, então tivemos que deixar o carro bem longe e ir para a festa à pé. Já dentro da festa, vimos que não tinha bebida alcoólica e ficamos tristes. Ficamos lá até 02:30, depois peguei meu carro e vim para casa com minha namorada. E então pensei, eu não vou passar um sábado sem beber uma cerveja. Então peguei meu carro e fui atrás de um bar para comprar cerveja, mas já era 2:30 da manhã. Então só tinha posto de gasolina aberto. Cheguei e pedi pro atendente do posto:

- Senhor, eu queria uma cerveja.
- Lamento senhor, álcool, agora, só pro carro!

5.3.6 Examinando as produções textuais referentes à Lei Seca

As redações transcritas acima tiveram como ponto de partida a *charge* sobre a Lei Seca. Além disso, os alunos precisaram desenvolver o texto finalizando-o com o enunciado proferido pelo personagem da *charge* no papel de frentista: “*Lamento senhor: álcool, agora, só pro carro!*”. O contexto de sala de aula era de prova, uma vez que a produção textual proposta refere-se à prova mensal do terceiro bimestre. Durante este período, os alunos estudaram o tipo textual *narração*, os elementos mais importantes da estrutura narrativa, além da diferença entre discurso direto e indireto.

Provavelmente, motivados pelo estudo do discurso direto e pelo fato de precisarem finalizar o texto com uma fala (frentista), o tipo de discurso predominante foi justamente o direto. Esta dissertação não tem o intuito de verificar se os textos apresentam os

elementos da narrativa, tampouco verificar a sequência narrativa na construção dos textos, e por isso os textos foram transcritos conforme redigidos pelos alunos, sem alterações. Compreender os efeitos de sentido, a polifonia e a intertextualidade presentes no texto, para esta pesquisa, é o que considerarei mais importante.

No texto 1, Carla apresenta o personagem Valdir como um homem sem juízo, que não para no emprego, mora com o amigo e frequenta várias festas, voltando sempre alcoolizado para casa. Após aproveitar uma das festas acompanhado de seu amigo, no retorno para casa é surpreendido por um policial que lhe ordena fazer o teste do bafômetro. Após soprar na máquina, esta acusa embriaguez e Valdir é preso. Percebe-se nesse texto a relação com o contexto social, ou seja, a relação bafômetro > álcool > prisão. A aluna, ao contar a história, aproveita-se de discursos veiculados na mídia e discutidos nos lares, tais como: *“Beber leva à prisão”*, *“A polícia fará o teste do bafômetro”*, *“Dirigir alcoolizado é perigoso”*. É necessário perceber a mudança entre as falas presentes nos dois textos (*charge* e texto escolar); Zé Dassilva utiliza-se do frentista para dar a lição de moral ao mesmo passo que brinca com a ironia e o humor; já Carla, estende à fala ao policial, este é quem dá a lição, finalizando o discurso. Ocorre aqui uma transferência, ou seja, a aluna relaciona o policial ao discurso da lei; o não cumprimento daquilo que verbaliza remete a ações errôneas e a transgressões. Para Carla, provavelmente frentista é visto como um cidadão comum e, por isso, a sua fala não apresenta grande valor – motivo este que fez com que ocorresse a troca de personagens no momento da produção textual.

Teresa, ao redigir o texto 2, apresenta o personagem Mário, que, transtornado com a Lei Seca, inicia uma conversa com a filha. Sentindo-se prejudicado por não poder mais beber (e dirigir) e não se contentando com a conversa, sai de casa a fim de adquirir um veículo. É importante ressaltar o implícito presente na fala da personagem, quando diz *“Por isso que eu ‘amei’ a lei seca papai!”*, ao se referir ao fato de o pai precisar parar de beber. Pode-se aqui fazer uma inferência com a questão do alcoolismo presente nas famílias e a marca que isso causa nos filhos. Após sair de casa, ir à loja de automóveis e comprar o carro, Mário dirige-se ao posto de gasolina, onde pede que encham o tanque. Na hora de pagar, pede que cobrem dez reais a mais porque ele também precisava de álcool. Novamente, podemos inferir que o Mariozinho, conforme era conhecido, era movido a álcool assim como o carro. Teresa finaliza o texto por meio da fala do frentista, assim como Dassilva. O nome do personagem *Mariozinho* também é um elemento significativo ao texto; por estar acrescido do sufixo do diminutivo *-zinho*, o leitor relaciona-o não somente ao fato de ser de estatura baixa, mas aquele que não faz nada, leva a vida “na boa” e não possui “nada” na cabeça. Tem-se,

portanto, um personagem caricato, típico do gênero *crônica*: verossímil. É importante perceber que a forma ‘Mariozinho’ aparece logo no primeiro parágrafo e, no decorrer do enredo, a aluna passa a chamá-lo de *seu Mário* e *Mário*: aquele relaciona-se à idade (pai de família) e este ao tratamento para com as pessoas.

O texto 3, de Marina, conta a história de um homem viciado em bebida alcoólica, a tal ponto que não se importava em beber nas festas e dirigir alcoolizado. Para justificar a atitude do personagem, a aluna afirma que ele “*Não tinha mais a noção do perigo, pois seu cérebro já estava totalmente danificado.*”. Vê-se a relação existente na ação do álcool no cérebro, ou seja, “a curto prazo, o álcool pode causar brancos ou lapsos de memória, mas a longo prazo, os problemas podem ser ainda mais sérios: danos permanentes, como redução no tamanho do cérebro e deficiência nas fibras que transportam informações entre as células cerebrais”.¹¹ Ao continuar a narrativa, Marina ressalta a irritação do tio ao saber da aprovação da Lei Seca, e a sobrinha, ao verificar a indignação do tio, cita as penalidades: “*Se você não respeitar essa lei, pode ter sua carteira apreendida e ganhar vários pontos na mesma.*”; esta assumiu a voz da lei, apesar de novinha. Além disso, é importante ressaltar o contraste estabelecido entre o tio e a sobrinha, que lhe ensina a respeito da lei, demonstrando ser mais responsável. O tio, não se importando, segue para uma “noitada” de carro, uma vez que não iria gastar com táxi, no entanto, depara-se com uma festa sem bebida alcoólica. Muito bravo, segue ao posto de gasolina a fim de comprar uma cerveja, mas é ironicamente repreendido por um policial. Novamente, aparece o policial como autoridade e não o frentista; este burlaria, de acordo com o texto, a lei. Ainda é importante ressaltar nesse texto a presença do “táxi”, que foi alvo de muitas notícias e reportagens, sendo o transporte utilizado como *marketing* por restaurantes e casas noturnas. O fato de o frentista tentar burlar a lei demonstra a falta de conscientização das pessoas quanto ao perigo do álcool; o personagem não teve sucesso ao ser interrompido pelo policial – ação esta que remete às *blitz* e à compra de bafômetros efetuadas pela polícia.

“Evaporação do álcool na BR-101”, esse foi o título dado ao texto 4, por Mateus, ao contar sobre uma viagem entre pai e filho. Durante o percurso, o pai resolve parar em um bar para comprar uma cerveja, mas é informado pela balconista a respeito da Lei Seca: “*Agora, nos postos fiscais, os policiais fazem nos motoristas o teste do bafômetro.*”. Ao falar no tal teste do bafômetro, o aluno deixa claro o seu conhecimento em relação à lei; além disso, em outra passagem do texto, afirma: “*Não posso comprar por causa de uma lei criada*

¹¹ Disponível em: <<http://saude.hsw.uol.com.br/alcoolismo5.htm>>. Acesso em: 20 jun. 2009.

recentemente pelos policiais”. A lei havia, sim, sido criada recentemente, mas não pelos policiais; talvez para Mateus, tal confusão se deu devido à autoridade imposta pelos policiais e a todas as mensagens veiculadas em torno de prisões de pessoas alcoolizadas e das *blitz* efetuadas. Ao continuar a história, o personagem para para abastecer e também comprar cerveja; não encontrando, solicita ao frentista um gole da própria bomba de combustível, mas o pedido é negado pelo frentista, que finaliza o discurso. É interessante verificar no texto o uso da ambiguidade enquanto recurso expressivo. Nos três últimos parágrafos do texto, no momento em que o protagonista insiste na compra da cerveja, somente com o último enunciado é que se percebe tratar de beber álcool da bomba de combustível e não do copo de uma outra pessoa.

O texto de número 5, escrito por Mateus, narra a história de Gustavo que foi convidado por João para uma festa. O personagem principal leva a namorada à festa; esta estava “lotada” e não tinha lugar para estacionar, e por isso o carro foi deixado longe do local. Na festa não havia bebida alcoólica, o que deixou o casal triste; mesmo assim, lá permaneceram até as 02h30min. Após deixar a namorada em casa, por ser sábado, Gustavo vai a um bar a fim de beber cerveja, mas só encontra posto de gasolina aberto. No posto, solicita ao atendente a cerveja, mas recebe apenas uma resposta nada positiva. É importante observar nesse texto a relação entre o estacionamento da festa (cheio) e o fato de não haver bebida alcoólica no local. Além disso, o aluno explicita a necessidade que muitas pessoas têm em beber nos finais de semana: “*E então pensei, eu não vou passar um sábado sem beber uma cerveja.*”. Ressalto ainda uma outra relação: beber faz com as pessoas se soltem, perdendo a inibição; isso se percebe muito entre os jovens, em festas em geral, sendo uma ideia desenvolvida na produção textual, uma vez que os personagens também são jovens. De forma sutil, o aluno procura criticar as atitudes presentes na juventude e os atuais valores sociais.

Atentando para as cinco (5) redações, verifica-se a relação do discurso dos alunos com as vozes veiculadas socialmente. Muito do que escreveram tem influência direta dos discursos produzidos pela mídia e pelas próprias famílias. Saber das punições, do teste do bafômetro e reconhecer a função do policial enquanto autoridade para a efetivação da lei são registros importantes encontrados no decorrer dos textos, demonstrando a existência da polifonia e da intertextualidade na construção dos discursos. Para provocar o contraste, parece que os alunos sentiram necessidade de polemizar: o alcoólatra e a Lei Seca, uma vez que a própria *charge* sugere isso ao retratar o motorista solicitando álcool ao frentista por meio de uma fala irônica.

No estudo do discurso, é preciso estar atento ao que foi dito e dado como pronto, mas também é necessário verificar as relações desse dado com o já-dito e até mesmo com o não-dito, considerando sempre a posição sócio-histórica dos envolvidos no processo. Sendo assim, é importante lembrar que a análise aqui exposta tem como *corpus* os trabalhos produzidos por alunos de uma escola particular, os quais possuem acesso a recursos tecnológicos, além de acesso à cultura letrada.

Carla Beatriz Frasson, em seu artigo, cita Gregolin (2003, p. 27), ao escrever a respeito das “formas-sujeito” na AD.¹²

O sujeito não é considerado como um ser individual, que produz discursos com liberdade: ele tem a ilusão de ser o dono de seu discurso, mas é apenas um efeito do ajustamento ideológico. O discurso é construído sobre um inasserido, um pré-construído (um já-lá), que remete ao que todos sabem, aos conteúdos já colocados para o sujeito universal, aos conteúdos estabelecidos para a memória discursiva.

Ainda de acordo com Frasson, o indivíduo não é livre de interferências ao produzir o discurso, pelo contrário, o seu discurso é resultado de já-ditos que são interiorizados devido às exposições sócio-históricas sofridas pelo sujeito e as quais todos estamos submetidos. Corroborando esse dizer, é preciso compreender que textos simples, como os aqui apresentados, são permeados por ditos e não-ditos; por meio dos processos parafrásticos e polissêmicos, o discurso ganha sentido e, por isso o discurso não pode ser visto apenas como transmissão de informação.

Os cinco textos, se bem observados, carregam um pouco dos ingredientes de contos de fadas. Eles se utilizam de personagens caricaturados (personagens que gostam de beber/alcoólatras, o policial que representa a lei e o frentista), da presença do mediador entre o herói (ou heroína) e o objetivo a ser alcançado (tio x sobrinha; pai x filho; alcoólatra x frentista; alcoólatra x policial), a oposição bem e mal, sendo que o bem deverá ser sempre o vencedor, mostrando que a justiça sempre prevalecerá (fala final dos textos na figura do frentista ou do policial). Como nos contos, também as crianças frequentemente dão lição aos adultos. Elas são postas como símbolo do bem e da pureza, o que reflete um fundo de preceitos religiosos.

A utilização de tais ingredientes remete ao jogo simbólico apresentado na charge por meio do verbal e do não-verbal. Ao interpretar o enunciado da charge e relacioná-lo aos conhecimentos prévios, os alunos encontraram nos contos de fadas características que os

¹² Disponível em: <<http://www.fucamp.com.br/nova/revista/revista0612.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2009.

auxiliariam na produção textual, até porque estamos diante de alunos de 8º ano, que ainda apresentam muito do imaginário infantil: a fantasia e o irreal. Ao escrever a respeito de quadrinhos, Will Eisner (2001, p. 13) afirma:

A arte de uma imagem requer uma comunidade de experiência. Portanto, para que sua mensagem seja compreendida, o artista seqüencial deverá ter uma compreensão da experiência de vida do leitor. É preciso que se desenvolva uma interação, porque o artista está evocando imagens armazenadas nas mentes de ambas as partes.

A partir do exposto, compreende-se melhor o enunciado escrito pelos alunos: eles encontraram na sua “experiência de vida do leitor” amarras possíveis para a construção textual. O conto de fadas, enquanto narrativa curta, não significa um texto simples, muito pelo contrário; ele procura condensar o conflito, o tempo, o espaço e reduzir o número de personagens.

No âmbito escolar e até mesmo familiar, o gênero *conto* é muito apreciado. Os contos de fadas adotam o mundo fantástico e psicológico dos personagens para a elaboração do enredo e, dessa forma, a intenção moralizante passa a não ser mais o centro da história. No processo de formação leitora, a contação de histórias torna-se muito importante porque propicia a criação de imagens e de mundos, e vai por essa via a leitura constante de contos: eles tendem ao maravilhoso e ao fantástico em uma tentativa de amenizar os problemas da realidade atual. Conforme Nelly Novaes Coelho (2000, p. 175):

Os primeiros contos de fadas teriam surgido entre os celtas, povos bárbaros que, submetidos pelos romanos (séc. II a.C./séc.I da era cristã), se fixaram principalmente nas Gálias, Ilhas Britânicas e Irlanda. A essa herança céltica, é atribuído o fundo maravilhoso, de estranha fantasia, imaginação e encantamento que caracteriza as novelas de cavalaria do ciclo do bretão (ciclo do Rei Artur e seus Cavaleiros da Távola Redonda e sua Dama Ginevra). Foi, pois, nas novelas de cavalaria que as fadas teriam surgido como personagens, representando forças psíquicas ou metafísicas.

A partir do exposto, vê-se que os contos de fadas surgem com a função de encantamento, levando o leitor a aventurar-se. Inicialmente eram escritos em forma de poemas, relatando os valores eternos do ser humano e os valores espirituais. Em relação aos personagens, tanto aqueles de contos de fadas como também das fábulas, apresentam características próximas às crianças, tais como: a imaturidade e a maturidade destes mostrando a capacidade de controle das emoções ou ser racional, dando até mesmo lições aos adultos, característica esta que pode ser observada nas produções textuais dos alunos.

As histórias escritas a partir da charge demonstram ensinamentos de extrema importância retratados a partir da fantasia e da ingenuidade dos personagens; ao mesmo tempo, demonstram conflitos ocultos e também problemas relacionados à relação familiar: uso do álcool. Por meio deste gênero, é possível identificar a maturidade dos alunos, suas preocupações internas e a sua percepção do mundo e o crescimento de sua personalidade. As histórias ainda vão além da dimensão do entretenimento porque permitem a reflexão crítica a partir de uma voz que usa da subjetividade e dos implícitos. Dessa forma, o leitor é quem constrói o seu imaginário de significações e passa a trabalhar com questões relacionadas ao seu inconsciente.

5.4 PRODUÇÃO TEXTUAL: “OLIMPIADAS DE PEQUIM”¹³

Os Jogos Olímpicos de Verão de Pequim 2008 (Jogos da XXIX Olimpíada) foram realizados na China, de 6 a 24 de Agosto de 2008. Participaram dos jogos 204 países, distribuídos em diversas modalidades. A delegação olímpica brasileira contou com a participação de 277 atletas, divididos em 132 mulheres e 145 homens; o Brasil teve ainda outros 192 integrantes na delegação de 469 membros. O país estava classificado para disputar 32 modalidades em Pequim.

Os Jogos Olímpicos compõem um evento esportivo que ocorre a cada quatro anos. Atletas de todo o mundo representam os seus países nos Jogos Olímpicos. Em cada prova são distribuídas medalhas de ouro, prata e bronze para os três primeiros colocados; nos esportes coletivos contabiliza-se apenas uma medalha por equipe no quadro de medalhas.

A primeira participação brasileira nos Jogos Olímpicos de 2008 aconteceu no dia 6 de agosto, dois dias antes da abertura oficial, com a equipe de futebol feminino enfrentando o time da Alemanha; o resultado ficou em zero a zero, na largada do torneio olímpico, na cidade de Shenyang. No dia 7 de agosto, a equipe masculina de futebol enfrentou a Bélgica, vencendo por um a zero, também em Shenyang. No quadro geral de medalhas, o Brasil ficou em 23º lugar com três medalhas de ouro, quatro de prata e oito de bronze, totalizando quinze medalhas.

¹³ Mateus, por ter faltado ao dia da avaliação, não fez a prova a respeito do tema “Olimpíadas”, desenvolvendo assim, em uma outra data, uma redação com um outro tema.

Durante os Jogos Olímpicos, as mídias de comunicação fizeram a cobertura do evento. É preciso ressaltar que, devido à diferença de horário, os jogos – no Brasil – eram transmitidos de madrugada e durante o período da manhã.¹⁴ Zé Dassilva, em 15 de agosto de 2008, publica a *charge* abaixo (Figura 5), tendo como temática a participação do Brasil nos jogos.



Figura 5. Charge 04. *Diário Catarinense*. 15 ago. 2008. p. 03

Com essa *charge*, Zé Dassilva faz uma crítica à atuação dos esportistas brasileiros na competição. No dia 11 de agosto, Asylbek Talasbaev (Quirguistão) venceu Everton Lopes (Brasil), na categoria boxe masculino até 60 kg, pela primeira fase da competição, sendo o terceiro brasileiro eliminado na primeira rodada do torneio olímpico de boxe, em Pequim.

Pela primeira fase do vôlei masculino, no dia 14 de agosto, o Brasil perde para a Rússia por 1 set a três. Ainda no mesmo dia, na categoria até 78 kg do judô feminino, pela disputa do 3º lugar, Gyeongmi Jeong (Coreia do Sul) vence Edinanci Silva (Brasil). A brasileira chegou pela primeira vez à disputa pelo bronze, mas foi derrotada e terminou em quinto lugar. Na categoria até 100 kg do judô masculino, repescagem, Przemyslaw Matyjaszek (Polônia) venceu Luciano Corrêa (Brasil) que deu adeus à competição em Pequim.

Devido à *charge* de Zé Dassilva fazer parte do contexto dos alunos, selecionei-a como estímulo discursivo para a prova bimestral de Redação do dia 26 de agosto de 2008, dois dias após o encerramento dos Jogos Olímpicos. Ressalto que antes de iniciar a avaliação, não houve discussão a respeito da temática e nenhum texto extra, além da *charge*, serviu

¹⁴ Disponível em: < <http://olimpiadas.uol.com.br/2008/calendario/>>. Acesso em: 28 jun. 2009.

como apoio. Para a construção do texto os alunos aproveitaram o conhecimento prévio que obtiveram por meio das discussões feitas pela mídia, pela própria família, amigos e colegas.

5.4.1 Texto 1 – Nada como um dia após o outro (Carla)

- Não aguento mais! Assim perdendo todos os jogos – disse Pedro, muito irritado.

Pedro era um homem que trabalhava muito. Tinha um emprego de comerciante.

- Poxa vida! Eu trabalho das sete da manhã até as sete da noite, chego em casa morrendo de sono! Não durmo para ver isso? Com licença, que a cama me espera! – explicou ele, muito nervoso.

Amanhece na rua Congresso e lá estava Pedro, indo trabalhar. O jornaleiro diz:

- Hoje, a seleção brasileira de vôlei de quadra feminina disputa a medalha de ouro contra os Estados Unidos da América. Confira as outras notícias.

- Por que eu deveria assistir esse jogo? O Brasil só perde, nunca ganha nada – retrucou Pedro.

Enquanto o jogo acontecia, Pedro dormia. Mais uma manhã amanheceu na rua Congresso.

- E o Brasil é campeão no vôlei de quadra feminino! – anunciou o mesmo jornaleiro do dia anterior.

- Mas como? – questionou Pedro.

- Pois é, meu amigo! Quando a sorte aparece e você dispensa ela, quem perde é você! – disse o jornaleiro.

5.4.2 Texto 2 – Esse sim é torcedor (Teresa)

Nós estávamos em 2008, o ano mais esperado para Pequim, na China, pois os jogos olímpicos se realizariam lá, exatamente lá, seriam 16 dias de pura harmonia e espírito esportista. Todos os países já estavam lá, a abertura já havia acontecido. Brasil estava jogando

vôlei, ele perde de 15 a 20 para a China, a torcida estava muito alvoroçada, tanto nas casas, quanto no estádio, eram todos em uma só voz gritando:

- Brasil, êô, Brasil, êô, êô, Brasil êô...

Enquanto a torcida feliz incentivava, o Brasil passou a frente da China, com isso vencendo o jogo. No Box, o Brasil já tinha perdido, e também estava fora do campeonato. Quando seu José Marcos viu, falou:

- Ba, mulher, o Brasil não tem nenhuma medalha, e eu aqui me fazendo de burro, depois fico dormindo em pé no trabalho!

- É Marcos, daqui uns dias você será despedido, assim como o Brasil está perdendo!

- Você tem razão, vou dormir!

José Marcos foi dormir. Quando acordou, foi direto para o serviço, quando chegou lá, seu chefe falou:

- Você está despedido, fica dormindo na hora do trabalho!

Marcos virou-se e voltou para casa, e foi assistir o jogo do Brasil, pois havia se tornado um perdedor como o Brasil nos jogos Olímpicos, como ele mesmo disse:

- Tanto vi jogo, que me tornei um perdedor, fui “desclassificado”, e o que me resta agora é ver jogo! E perder um pouco mais do meu tempo!

5.4.3 Texto 3 – Perdendo até o sono (Marina)

Era sábado, todos da turma de Barriga – um jovem gordo, com uma aparência nada agradável, mas enfim, muito divertido – estava pronta para sair como de costume. De repente, o telefone toca e Pedro ouve Barriga dizer a seguinte desculpa:

- O pessoal, desculpa, mas hoje ficarei assistindo as olimpíadas. Pois os meus jogos favoritos serão transmitidos.

- Como? – indaga Pedro. – Hoje é nosso dia sagrado e além disso, amanhã tudo será reprisado, cara – insiste.

- É sério. Hoje quero assistir o Brasil ser campeão – esclareceu Barriga desligando o telefone e logo depois indo com a pipoca assistir os jogos.

Depois de alguns minutos, ele acaba ficando com sono e resolve então buscar modos para este desaparecer.

- Um pouquinho de ervas, água fervendo, uma pitada de sal... – repetia a receita que vira na internet.

Quando volta para a sua poltrona, depara-se com o Brasil perdendo no vôlei, no boxe e judô. Consequentemente, grita aos quatro ventos de um modo um tanto indelicado:

- Caramba, eu não acredito que deixei de sair com meus amigos e tem outra, agora estou perdendo o sono – grita com mais raiva ainda – Bem que já diz o ditado; quem avisa, amigo é – critica a si mesmo, sendo irônico.

5.4.4 Texto 4 – Brasil, raça, amor e paixão! (Pedro)

No dia 18 de agosto, estava em casa vendo as olimpíadas e vi o Brasil feminino de futebol se classificar para a final contra os E.U.A.. O jogo da final ia ser no dia 21 de agosto, às 10:30 da manhã. Então eu estava muito feliz que o Brasil estava na final.

Resolvi ligar para alguns amigos para ir em minha casa torcer juntos para o nosso querido país. Liguei primeiro para Arthur:

- Arthur, estou ligando para convidá-lo para vir aqui em casa dia 21, quinta-feira, assistir a final do futebol feminino.

- OK, eu vou, muito obrigado pelo convite, e é bom ver que você está empolgado para ver o nosso país jogar! – respondeu Arthur feliz.

Liguei também para Renan e para Eduardo, e todos confirmaram a presença.

No dia 21, quinta-feira, eles já estavam lá em casa às 9:00 da manhã e o jogo era só às 10:00. Eles estavam com cornetas, com a camisa do Brasil... Estavam todos empolgados para ver o jogo.

No meio do jogo, o Brasil estava levando uma pressão dos E.U.A., então Renan falou:

- Ah, esse time aí é muito ruim, não sei o que eu estou fazendo aqui, perdendo meu tempo assistindo esse time jogar.

- Renan, você está aqui por que você quer e se você está aqui para não pensar positivo, é melhor ir embora mesmo. O importante é que elas estão na final das olimpíadas e essa já é uma honra para todos nós! – responde Eduardo indignado.

- Você está certo Eduardo, o importante é competir!

O Brasil perdeu, mas o jogo valeu a pena, pois elas tiveram muita garra.

5.4.5 Examinando as produções textuais referentes às Olimpíadas

A partir da *charge* de Zé Dasilva publicada no DC em 15 de agosto de 2009, os alunos desenvolveram os textos transcritos acima, no dia 26 de agosto. Novamente, tem-se neste momento um ambiente de prova, uma vez que o texto correspondia à avaliação do terceiro bimestre. Dando sequência à atividade anterior (produção textual da Lei Seca), os alunos haviam estudado a tipo textual narração e estavam iniciando o estudo dos elementos descritivos no texto narrativo.

Como a *charge* em questão trabalha com a fala do torcedor, os alunos se sentiram motivados a fazer uso do discurso direto ao escrever, sendo este o tipo de discurso predominante. Percebe-se, no entanto, uma mudança discursiva nos textos, ou seja, aqueles referentes à Lei Seca trabalharam com o humor, assemelhando-se à própria crônica, ao mesmo passo que utiliza as características do conto; estes trouxeram elementos da fábula; apesar de não utilizarem personagens personificados, a moral é presente na discursividade. Todavia é preciso ressaltar que a fábula, apesar de se utilizar de animais, focaliza o ser humano; a narrativa apresenta as ações das pessoas de forma figurativa, e os animais geralmente apresentam formas humanas. Mesmo ao utilizar seres inanimados, o escritor está retratando a fala das pessoas.

O gênero fábula surgiu inicialmente entre os adultos para ensiná-los a respeitar valores e padrões e, devido ao seu caráter de exemplaridade e popularidade, as fábulas foram adaptadas para as crianças e passaram a atingir um grande público. Apesar de a narrativa ser curta, a discursividade é permeada pela subjetividade e pelo abuso de conotações.

No texto 1, Carla, por meio da terceira pessoa, apresenta o personagem Pedro, caracterizando-o como um torcedor apaixonado, mas que fica irritado por ver as derrotas do Brasil nos jogos. Este se queixa de si próprio por deixar de descansar para ficar assistindo aos

jogos e, por isso, resolve ir dormir. No dia seguinte, ao ouvir o jornaleiro, Pedro questiona-se a respeito dos jogos, deixando de assisti-los e indo dormir. No entanto, o vôlei brasileiro vence o jogo, e Pedro recebe uma lição de moral do jornaleiro: “- *Pois é, meu amigo! Quando a sorte aparece e você dispensa ela, quem perde é você!* – disse o jornaleiro.”.

O texto de Carla faz uma oposição à *charge* de Dassilva, isso porque o vôlei feminino do Brasil conquistou no dia 23 de agosto, três dias antes da produção textual, a medalha de ouro nos Jogos Olímpicos de Pequim, ao derrotar os Estados Unidos por 3 sets a 1, com parciais de 25-15, 18-25, 25-13 e 25-21. Ou seja, o Brasil não perde apenas, ele também é vitorioso. Esta vitória brasileira ficou bem explícita no último parágrafo da narrativa, por meio da moral. Verificar a sequência da construção narrativa para a compreensão do sentido também se faz necessário, a aluna, em dois momentos, utiliza-se das expressões “*Amanhece na rua Congresso*” e “*amanheceu na rua Congresso*”, as quais se aproximam das narrativas das histórias em quadrinhos, dando a noção tanto temporal quanto espacial da própria história. O próprio nome da rua é de grande importância para a discursividade, ou seja, Congresso carrega a significação de reunião de pessoas com objetivos afins, e tal representação é enfatizada no texto: rua para as pessoas se reunirem e torcerem pelo Brasil.

O texto “*Esse sim é torcedor*” faz inicialmente um panorama dos Jogos Olímpicos, retratando o evento como o mais esperado e com a duração de 16 dias – isso se contássemos do dia 8 de agosto a 23 de agosto. Provavelmente, a aluna compreendeu os dois primeiros dias (6 e 7 de agosto) como sendo o de abertura e o dia 24 de agosto, como o encerramento das Olimpíadas. Teresa salienta a importância do torcedor para a vitória de uma equipe. Inicialmente, retrata o time de vôlei brasileiro perdendo da China, mas que com o incentivo da torcida passa “*a frente da China, com isso vencendo o jogo*”. Se voltarmos aos jogos, verificaremos que no dia 21 de agosto de 2008 a equipe feminina de vôlei brasileira derrotou a China por 3 sets a 0, um jogo que iniciou com erros, empate e a virada da seleção.

Ao retomar a *charge*, a aluna faz um comentário a respeito do Boxe e volta à temática apresentada por Zé Dassilva. A partir desse momento, Teresa faz a relação do horário do jogo, o tempo de descanso de um trabalhador (noite para dormir) com o trabalho. A esposa do personagem Marcos ressalta: “- *É Marcos, daqui uns dias você será despedido, assim como o Brasil está perdendo!*”, percebe-se na fala da personagem a relação de perder o jogo com o ser um perdedor na vida.

Após a fala da esposa, Marcos vai para cama. No entanto, no outro dia, ao chegar no trabalho, é despedido: “- *Você está despedido, fica dormindo na hora do trabalho!*”.

Inferre-se, nesse momento, que o personagem caiu na real muito tarde, já havia assistido a muitos jogos durante a madrugada e não estava mais rendendo no trabalho. A aluna novamente retoma a ideia de o personagem ter-se tornado um perdedor, comparando-o ao Brasil nos Jogos Olímpicos. Na última fala de Marcos, Teresa usa a palavra *desclassificado* entre parênteses, ou seja, o personagem deu seu posto no trabalho a um outro funcionário. Além da moral trazida pelo texto, houve também a crítica aos trabalhadores que se prejudicaram no trabalho por deixar de dormir para assistir aos jogos.

O texto 3 também ressalta a questão do horário dos jogos. Inicialmente faz a descrição do personagem Barriga de forma caricata, contrastando a aparência física com a psicológica. A turma estava pronta para sair, no entanto, após receber um telefonema, o personagem central da narrativa prefere ficar em casa a fim de assistir aos jogos. Mesmo Pedro avisando que os jogos seriam reprisados, Barriga não muda de ideia e vai para frente da TV, e, ao sentir sono, faz uma receita para não dormir.

É interessante verificar os elementos utilizados na receita: sal, ervas e água fervente. De acordo com o senso comum, o banho de sal e ervas serve para tirar o mau-olhado, as energias negativas e pesadas do ambiente. O texto não deixa claro se Barriga tomou um banho de sal com ervas, se fez um chá ou um escalda-pés; todos são considerados, pelo senso comum, como bons purificadores de ambientes.

Após espantar o sono, o personagem volta a sua poltrona e percebe que o Brasil está perdendo nas três modalidades mencionadas na *charge* (vôlei, boxe e judô). Ele se irrita consigo mesmo: “– *Caramba, eu não acredito que deixei de sair com meus amigos e tem outra, agora estou perdendo o sono – grita com mais raiva ainda – Bem que já diz o ditado: quem avisa, amigo é – critica a si mesmo, sendo irônico.*”. Novamente tem-se um texto que movimenta valores sociais para demonstrar como a rotina dos torcedores muda quando o Brasil está participando de campeonato esportivo.

Pedro, no texto 4, retrata em primeira pessoa a classificação do Brasil no futebol feminino, no dia 18 de agosto. Ao verificar as datas dos jogos, constata-se que realmente o futebol feminino jogou naquela data, derrotando a Alemanha por 4 a 1 de virada e não os Estados Unidos, como traz o texto. Provavelmente, Pedro se confundiu com os países, uma vez que a vitória brasileira levou-o a segunda final olímpica, agora contra os E.U.A., jogo acontecido no dia 21 de agosto (conforme está expresso no texto), às 10h00min, no qual o Brasil perdeu dos E.U.A. por um a zero.

Introduzindo o texto com a apresentação das datas, o personagem principal telefona aos amigos para convidá-los a ir a sua casa a fim de assistirem ao jogo e juntos

torcerem. Na quinta-feira (21/08), Arthur, Eduardo e Renan dirigem-se até a casa do narrador-personagem, os quais chegam às 09h00min, sendo que o jogo só começaria às 10h00min. Aqui ocorre novamente a relação com a realidade: o jogo realmente teve início às 10h00min.

Ao iniciar o jogo e devido à pressão sofrida pelo Brasil, Renan faz uma crítica: “- *Ah, esse time aí é muito ruim, não sei o que eu estou fazendo aqui, perdendo meu tempo assistindo esse time jogar.*”. O narrador – personagem, com indignação, ressalta que : “(...) *você está aqui por que você quer e se você está aqui para não pensar positivo, é melhor ir embora mesmo. O importante é que elas estão na final das olimpíadas e essa já é uma honra para todos nós!*”. Nessa fala, percebe-se a presença de alguns ditados, tais como: “Os incomodados que se retirem”, “A porta é a serventia da casa” e “O que importa é competir, não vencer”.

Em todos os quatro textos fica clara a valoração social posta em movimento; por meio da discursividade, procuram dar algum tipo de ensinamento: ao empregado que deixa de descansar ou ao torcedor que não acredita no seu próprio país. A relação do discurso com fatos reais relacionados aos jogos também é importante para compreender a *charge* enquanto um gênero discursivo atual, que está diretamente relacionada ao factual. Como a *charge* utilizada na avaliação era recente, os alunos conseguiram relacionar a temática aos enunciados ainda em debate pelas mídias e às prováveis leituras feitas de jornais e revistas.

De acordo com as produções textuais, tudo o que acontece com as pessoas é resultado do seu próprio ego, ou seja, tem relação com o campo de valores morais (em sentido amplo): dos acontecimentos característicos da vida das pessoas. Sendo assim, a moral é concebida como regras de conduta e hábitos julgados válidos socialmente e auxiliares na constituição do caráter das pessoas. O uso do discurso moralizante nas produções parte do enunciado da charge, não que este venha do gênero discursivo, mas dos discursos pertencentes à sociedade: normas e valores.

Com isso, tem-se novamente o inter cruzamento de gêneros discursivos: ao criarem personagens moralizantes e moralizados, os alunos trabalharam com a comicidade e a ironia, além de fantasiosamente mostrar o que a sociedade dita como normas a serem seguidas. Observam-se assim características pertencentes ao gênero conto (narrativa curta e condensada), crônica (crítica irônica e cômica a partir do factual), contos de fadas (o imaginário e o fantástico) e fábulas (o fantástico e o moralismo).

5.5 LEITURA ANALÍTICA, PESQUISA E INTERPRETAÇÃO DESENVOLVIDAS PELOS ALUNOS

Após as atividades diagnósticas, os alunos, com minhas orientações, desenvolveram atividades de pesquisa e análise a respeito do gênero discursivo *charge*, conforme quadro abaixo.

Mês de setembro de 2008	Pesquisa (laboratório)
03 de novembro de 2008	Entrega da pesquisa
Novembro de 2008	Apresentação oral das três <i>charges</i>

Divididos em equipes de três a quatro alunos, inicialmente selecionaram, do Diário Catarinense, três *charges* veiculadas em 2008, e, a partir delas, iniciaram a produção de um trabalho escrito que culminou em apresentação oral aos colegas. Todas as etapas das atividades foram desenvolvidas em sala de aula, na disciplina de Redação, e sob a minha supervisão. Feita a escolha das *charges*, os alunos desenvolveram uma pesquisa na internet, utilizando para isso o laboratório de informática da Instituição, respondendo às seguintes questões:

- O que é *charge* e quem a produz?
- Como a *charge* funciona, como ela trabalha com as significações?
- Como o chargista elabora a *charge*, a partir do quê, quais os elementos que a compõem?
- Quais as relações entre *charge* e crônica?

Além de responder aos questionamentos, os grupos também analisaram as três *charges* por meio de um texto escrito e posterior apresentação oral aos colegas. Mostrarei a seguir os trabalhos desenvolvidos pelas equipes da Carla, Teresa, Marina, Mateus e Pedro, focando-me na interpretação das *charges* e não no conteúdo teórico pesquisado.

5.5.1 Equipe 1 (Carla)



Figura 6. Charge 05. *Diário Catarinense*. 01 nov. 2008. p. 03

De acordo com a equipe, a *charge* acima faz uma ironia relacionada ao futebol e demonstra a necessidade de se organizar os jogos do campeonato brasileiro com responsabilidade. Dessa forma, ao usar os refletores com a imagem de camisetas, faz a relação da luz com as camisetas brilhosas lançadas pelo Figueirense, devido ao apagão ocorrido no estádio do Figueirense durante uma partida de futebol. A ironia está presente na própria imagem e na ideia de se utilizar as camisetas como refletores e assim evitar as consequências de futuros apagões.

No dia 30 de outubro de 2008, a partida entre Fluminense e Figueirense, no estádio Orlando Scarpelli, foi interrompida devido ao apagão. A partida, que era para ter início às 20h30min, só começou às 22h10min, de acordo com o site Goal.com: o motivo foi “uma fita de papel laminado jogada pela torcida do Figueira, que se enrolou na fiação e derreteu um cabo das torres de energia.”.¹⁵ Após praticamente duas horas de espera, a luz foi restabelecida e, após um pequeno aquecimento, o juiz autorizou o começo do jogo. No entanto, após 15 minutos de jogo, a energia caiu novamente no estádio e, após mais 30 minutos de espera, o árbitro Wilson Luiz Seneme resolveu encerrar a partida, que foi adiada para o dia 5 de novembro. Este é o contexto histórico que serve de fundo para o quadro

¹⁵ Disponível em: < <http://www.goal.com/br/news/229/campeonato-brasileiro/2008/10/31/941333/apag%C3%A3o-interrompe-e-adia-figueirense-x-fluminense>>. Acesso em: 28 jun. 2009.

enunciativo que aparece na *charge*, de onde emergem as possibilidades dessa junção inesperada: refletor/camisa brilhosa.

5.5.2 Equipe 2 (Teresa)

A equipe de Teresa escolheu analisar, entre as três *charges* selecionadas, uma referente às pesquisas com células-tronco, publicada no DC em 30 de maio de 2008. Após anos de pesquisa, no dia 29 de maio de 2008, o Supremo Tribunal Federal aprovou as pesquisas com células-tronco embrionárias no Brasil, dando esperança aos portadores de deficiências físicas e de determinadas doenças. Durante a reunião dos ministros da suprema corte brasileira, pela discussão a respeito da aprovação da constitucionalidade ou não da Lei de Biossegurança, houve debates acirrados entre alguns ministros. Mas no final a constitucionalidade da Lei de Biossegurança foi aprovada sem modificações por seis votos a cinco.

No dia 28, Carlos Minc, ministro do Meio Ambiente, informou a imprensa a respeito da sua proposta de ampliação dos poderes do Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis (Ibama) na fiscalização de crimes ambientais. De acordo com o projeto, o Ibama poderia leiloar os bens apreendidos de criminosos ambientais, aproveitando o dinheiro para preservar os recursos hídricos, reflorestando as nascentes e os mananciais e criando dezenas de parques fluviais.



Figura 7. Charge 06. *Diário Catarinense*. 30 mai. 2008. p. 03

Analisando a *charge* (Figura 7), a equipe percebeu a relação entre as duas notícias – Meio ambiente e Células-tronco – escrevendo que “[...] a charge é irônica, foram desmatar a floresta, mas o IBAMA fez a apreensão dos troncos. Para enganar, disseram que os troncos serviriam para fazer pesquisas com células-tronco”. A *charge* fez realmente essa relação ao abordar no quadro a tarjeta com o enunciado “Em algum lugar da Amazônia”, fazendo com que os alunos se reportassem às notícias a respeito do desmatamento da própria Floresta Amazônica.

Os alunos, no decorrer do trabalho, escrevem que Zé Dassilva “é um protetor da floresta” porque utiliza da ironia para criticar a atuação do homem em relação à natureza. A crítica, conforme a análise, não é em relação à experiência com células-tronco, mas sim à criação da lei que dará mais autoridade ao Ibama: “Muitos políticos já desviam coisas, agora com essa lei, além de desviar a madeira, desviarão o dinheiro do leilão.”.

5.5.3 Equipe 3 (Marina)

Zé Dassilva publica no DC do dia 16 de setembro de 2009, *charge* referente à queda da Bolsa de Valores. A *charge* se relacionava à crise na bolsa, após a falência e pedido de concordata do Banco *Lehman Brothers*, nos Estados Unidos, considerado o quarto maior daquele país. Além desse fato, o mercado mundial sofreu quando o *Bank of America* acertou a compra da *Merrill Lynch* por US\$ 50 bilhões em ações. Desde o início do ano de 2008, a economia demonstrava estar abalada: a principal Bolsa de Valores, a de Nova York, passava maus momentos, a moeda norte-americana estava em desvalorização e as especulações no setor imobiliário indicavam que um agravamento poderia estar próximo. Fatos estes que causaram grande temor nos investidores, gerando uma severa baixa nos preços das ações ao redor do mundo.



Figura 8. Charge 07. *Diário Catarinense*. 16 set. 2008. p. 03

Marina e seus colegas relacionaram a *charge* (Figura 8) à queda da Bovespa “[...] que caiu muito devido à atual crise americana.”; e, se voltarmos ao dia 15, veremos que a Bovespa teve, sim, queda de 7,59%. Ainda relatam que, comicamente, a cena retrata duas senhoras “achando” que a notícia dada pelo personagem-jornalista refere-se a uma liquidação de bolsas para mulheres, no entanto, o “lado sério” é a própria atualidade vivenciada pela economia: “[...] quebra do banco americano que acabou afetando países como o Brasil, pois essa foi a maior queda desde onze de setembro de 2001.”.

É importante ressaltar a relação feita pelos alunos: queda das bolsas x ataque às torres gêmeas do *World Trade Center*. No dia do ataque, a Bovespa, assim como outras bolsas, sentiram o abalo: o pregão brasileiro foi suspenso às 11h15min, quando a perda no valor das ações em São Paulo já estava em 9,18% e a Bolsa de Valores de Nova York paralisou os negócios.

Para os alunos, a *charge* serviu como “uma grande voz da realidade social”, permitindo a construção da sociedade por meio de uma crítica político-social, utilizando-se do humor, da sátira e não apenas de um *simples desenho*, já que “expressa situação do cotidiano”. Ao observar a *charge*, torna-se importante considerar o jogo dos espaços discursivos: as duas personagens, ao escutarem a notícia, logo interpretaram “queda da bolsa” como “liquidação de bolsas” e não como crise. Tem-se assim as diferentes formações discursivas a partir de um único enunciado; a palavra “bolsa”, dependendo do contexto, significa diferentemente, efeito metafórico que foi percebido pelos alunos. O espaço onde vivemos atua sobre o nosso discurso e também na interpretação daqueles que nos cercam, uma vez que todo discurso, para se constituir como tal, precisa dos sujeitos em interação social. A recepção das mensagens em espaços discursivos diferentes tende a gerar diferentes

discursos, ou seja, as vozes são marcadas por seus lugares sociais. Além disso, é importante observar que o chargista coloca as telespectadoras em uma situação irônica e ao mesmo tempo ridicularizando as personagens (mulheres), que são postas como alienadas ao contexto sociopolítico. Essa relação – disputa entre gêneros (masculino x feminino): repórter (homem) x telespectadoras (mulheres) – não foi percebida pelos alunos. Isso talvez se deva ao contexto social dos próprios alunos e à educação recebida: nas aulas de Atualidades, meninos e meninas são envolvidos com notícias de todas as áreas do conhecimento.

Na *charge*, o desentendimento funciona para o modo de organização da própria mensagem; o jogo argumentativo, por meio das diferentes posições-sujeito, sugere a dispersão de significados. Tem-se, portanto, uma ação do sujeito sobre o mundo (*charge*) e vice-versa; não existe somente uma mensagem dada como pronta e acabada, mas é a relação desse sujeito afetado pela língua e pela história com o discurso que criará efeitos diversos na significação.

Por meio da *charge* selecionada pelos alunos, a posição em que se encontram as duas personagens exemplifica a relação das condições de produção do discurso, das circunstâncias de enunciação e do contexto sócio-histórico-ideológico com a produção dos sentidos. É importante ressaltar que a produção do discurso diz respeito ao “lugar a partir do qual fala o sujeito e é constitutivo do que ele diz” (ORLANDI, 2003, p. 39). Isso quer dizer que as palavras podem significar de diferentes maneiras dependendo do lugar que o sujeito ocupa.

5.5.4 Equipe 4 (Mateus)

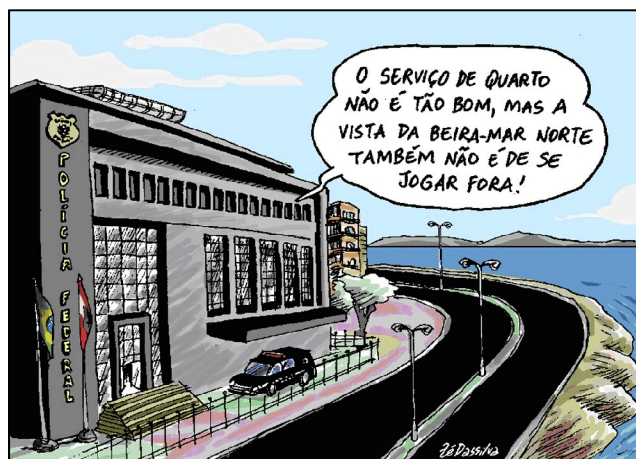


Figura 9. Charge 08. *Diário Catarinense*. 18 set. 2008. p. 03

No dia 17 de setembro de 2008 foi deflagrada a operação Dríade da Polícia Federal, que prendeu 13 pessoas suspeitas de crimes ambientais, contra a administração pública e venda de licenças no município de Biguaçu, na Grande Florianópolis. Os crimes, de acordo com as notícias veiculadas na mídia, eram praticados por empresários, com a ajuda de servidores públicos municipais e estaduais. Os 13 mandatos de prisão e 38 de busca e apreensão foram cumpridos nas cidades de Biguaçu, Paulo Lopes, Tijucas, Florianópolis e São Paulo. Os detidos foram encaminhados à carceragem federal da Beira-Mar Norte (Florianópolis). A investigação que culminou na Operação Dríade começou em outubro de 2007 por uma requisição do Ministério Público Federal, que apresentou uma série de denúncias, sendo que funcionários do Ibama ajudaram nos trabalhos técnicos.

De acordo com a equipe de Mateus, a *charge* (Figura 9) se relaciona não só à Operação Dríade, mas também à localização da Polícia Federal de Florianópolis: “A prisão deveria ser construída em um local ruim, não na melhor parte da cidade, de vista para o mar. Os presos precisam pagar pelo que fazem e não ficar no bem bom, como se estivessem em um hotel.”. Tal frase se relaciona justamente ao discurso verbal da *charge*, ou seja, o serviço do “hotel” pode não ser bom; mas o local e a paisagem precisam compensar.

5.5.5 Equipe 5 (Pedro)



Figura 10. Charge 09. *Diário Catarinense*. 09 out. 2008. p. 03

A crise financeira que afetou os Estados Unidos foi considerada pelos analistas e entidades governamentais de diversos países como uma grande crise global. No dia 7 de outubro, o Presidente na época, Jorge W. Bush, disse em pronunciamento oficial que a crise não era passageira, e que o ano de 2009 seria pautado por suas consequências negativas. Mesmo consciente das dificuldades que enfrentaria, John McCain, caso eleito, em nenhum momento demonstrou não querer a presidência.

De acordo com a equipe de Pedro, “O abacaxi é a crise dos EUA e Bush e Obama querem o problema.”. Os alunos compreenderam a metáfora sugerida por Dassilva que, em meio à crise mundial e às eleições dos Estados Unidos, usou metaforicamente da expressão “descascar o abacaxi”. No entanto, como os alunos mencionam, houve uma inversão no sentido, já que ninguém quer resolver problemas difíceis, mas no caso dos candidatos ambos “estão concorrendo ao problema, não só à presidência”.

Além disso, os alunos fizeram a relação entre o atual presidente versus o novo presidente (Bush x Obama), esquecendo que, na verdade, John McCain era o candidato republicano. Isso se deve principalmente ao fato de os Estados Unidos estarem em crise e os pronunciamentos serem feitos pelo então presidente George Bush. Para a Análise do Discurso, todo discurso produz sentido a partir de outros sentidos já cristalizados na sociedade; sendo assim, a memória discursiva pode ser concebida como sendo esses sentidos. Além disso, o discurso na AD funciona em uma relação intrínseca à memória, na medida em que há uma memória discursiva que, vindo da exterioridade, das relações de sentido sócio-históricas, se apresenta nos discursos. Sendo assim, apesar de John McCain ser o candidato à presidência; para os alunos, George Bush estava ainda mais presente e em suas memórias, por meio das notícias a respeito da crise que circulavam socialmente.

5.6 A PRODUÇÃO DE *CHARGES* NA AULA DE ARTES

Em parceria com a professora da disciplina de Artes, os alunos produziram suas próprias *charges* a partir de um assunto atual, que poderia estar relacionado ou não às leituras dos trabalhos de Zé Dassilva feitas durante as atividades de produção textual. Para a elaboração das *charges*, os alunos tiveram duas aulas de 45 minutos, que foram destinadas também à escrita de uma breve interpretação da *charge* produzido. Alguns alunos, por

sentirem muita dificuldade em desenhar, preferiram a construção do trabalho em dupla, o que não foi o caso dos trabalhos a serem analisados. Percebeu-se que, de uma forma geral, a maior parte das produções teve relação com os trabalhos publicados no DC, sugerindo até mesmo uma releitura das *charges*. A polifonia é marca presente em todos os trabalhos, até mesmo pelo fato de a *charge* ter relação com as notícias da atualidade; percebe-se assim a polifonia constitutiva, visto que ela é retratada de forma sutil, sem citações de outras fontes. Por muitos manterem a relação com *charges* já publicadas, a intertextualidade é outra característica muito presente nos trabalhos, uma vez que remetem o leitor a trabalhos já publicados.

5.6.1 Charge 1 (Carla)

A charge que criei significa que a crise econômica atingirá todas as pessoas, sem exceções, e de forma cômica, atingirá até um personagem fictício muito famoso: o Papai Noel. Também quer dizer que a crise econômica pode afetar nas compras de Natal e de final de ano, de toda a população. (Carla)



Figura 11. Charge10. Elaborada por Carla

A *charge* elaborada pela aluna (Figura 11) relaciona a época de Natal à crise financeira noticiada pelos meios de comunicação. Além disso, ressalta que a crise está inserida em todas as classes sociais, esvaziando até mesmo o bolso do Papai-Noel: “Olha o que a crise fez comigo! Acho que não vou ter dinheiro para os presentes nesse Natal.”. É importante perceber a relação do verbal com o não – verbal, ou seja, o personagem está sem dinheiro, com o bolso vazio, além disso, foi retratado mais magro do que normalmente

costuma aparecer. Temos, portanto, o uso do efeito metafórico; Carla não escreveu nada disso, no entanto, a imagem permite produzir esse sentido. O cenário ao fundo apresenta uma fábrica que, provavelmente, também foi atingida; por isso, está tão pequena se comparada aos morros. A partir de setembro de 2008 houve uma valorização do dólar frente ao real, deixando os presentes de Natal mais caros.

5.6.2 Charge 2 (Teresa)

Esta charge foi realizada no dia 04/12/2008, onde um dos assuntos mais tratados foi a chuva! As pessoas estavam preocupadas, pois a chuva não parava. Muitos lugares já estavam enchendo. E é deste mesmo assunto que trata a minha charge. (Teresa)



Figura 12. Charge 11. Elaborada por Teresa

Em 2008, diversos países foram vítimas de fenômenos naturais que resultaram em desastres de grandes proporções: o ciclone Nargis devastou várias cidades do sudeste asiático entre abril e maio; no Caribe, em agosto e setembro, a temporada de furacões no Atlântico fez centenas de vítimas fatais; a China, por sua vez, foi atingida pelo terremoto de Sichuan, em maio, e pelo tufão Fengshen, em junho. Além desses países, o Brasil também foi alvo de tragédias, sendo focalizada aqui (Figura 12) a que ocorreu em Santa Catarina.

O mês de novembro (em SC) registrou a maior quantidade de chuvas desde que o Inmet (Instituto Nacional de Meteorologia) começou a fazer medições em Florianópolis, em 1961. Os dias chuvosos tiveram uma média histórica em diversas cidades próximas ao litoral do Estado, entre elas Blumenau, Itajaí, Joinville, Gaspar, Ilhota, Navegantes e a capital, Florianópolis.¹⁶

A chuva provocou a morte de mais de cem pessoas – vítimas de deslizamentos e inundações, principalmente –, obrigou diversas pessoas a abandonarem as suas casas, interditou trechos das principais rodovias, fechou o porto de Itajaí e interrompeu o abastecimento de gás em Santa Catarina e no Rio Grande do Sul. Oito municípios chegaram a ficar isolados, dez decretaram estado de calamidade pública e vários ficaram totalmente cobertos de água. Foi o desastre natural que fez mais vítimas fatais no Estado desde as enchentes de 1974, quando 199 pessoas morreram. Nas últimas quatro décadas, foram mais de 400 mortes em Santa Catarina em decorrência de anomalias climáticas.

Teresa aproveitou os assuntos tratados pelo noticiário para a construção do seu texto: pessoas pedindo ajuda, cidades alagadas e a chuva que não parava de cair. Talvez pela proximidade da cidade de Criciúma com a cidade de Siderópolis, a aluna desenhou uma igreja embaixo d'água, fazendo a relação entre a tragédia causada pela natureza e a própria ação do homem.

Em Siderópolis, no ano de 2006, foi inaugurada a Barragem do Rio São Bento, com o objetivo de resolver os problemas de abastecimento de água da região Sul. Para isso, houve investimentos da ordem de R\$ 60 milhões, tanto para a construção da barragem, quanto para indenizar as famílias que precisaram desapropriar suas terras, hoje áreas inundadas pela represa.¹⁷ Além de plantações e casas serem tomadas pela água da represa, a Igreja da comunidade de São Bento também ficou submersa, e hoje, ao se visitar a barragem, ainda é possível avistar a torre da igreja.

Zé Dassilva também publicou no DC algumas charges a respeito das fortes chuvas acometidas em SC; dentre elas destaco o trabalho da Figura 13, o qual se assemelha ao trabalho de Teresa devido ao grito de “Socorro”.

¹⁶ Disponível em: <<http://www.tudoagora.com.br/tag/chuvas+santa+catarina>>. Acesso em: 28 jun. 2009.

¹⁷ Disponível em: <<http://www.casan.com.br/index.php?sys=67&id=73>>. Acesso em: 20 jun. 2009.

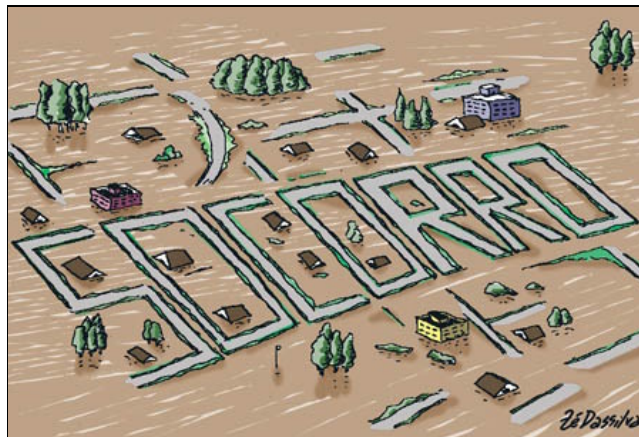


Figura 13. Charge 12. *Diário Catarinense*. 27 nov. 2008. p. 03

5.6.3 Charge 3 (Marina)

A charge faz uma “crítica irônica” as tantas viagens pelo mundo do presidente Lula. Na charge, Lula, ao ver no noticiário que Barack Obama havia ganhado, já pensa em ir visitá-lo. Pois, Lula, apesar de tudo, é considerado uma pessoa carismática, assim como Obama. Já na questão do exagero, a charge ressalta o rosto redondo e a “grande barriga” do nosso presidente. (Marina)



Figura 14 . Charge 13. Elaborada por Marina

A *charge* de Marina (Figura 14) retrata a alegria do presidente Lula com o resultado das eleições americanas, que elegeu Barack Obama. De acordo com a Revista Veja, o presidente Lula nunca escondeu sua simpatia pelo candidato democrata, e via nele bons prognósticos de benefícios comerciais ao país. A expectativa aumentou após os encontros ocorridos ao longo da campanha entre diplomatas brasileiros e assessores de Obama.¹⁸ Se Obama se elegesse, dois projetos imediatos seriam também de interesse direto do Brasil: o primeiro, no campo político, e o segundo, no campo econômico.

Na quarta-feira (05/11), logo depois de confirmada a vitória do candidato democrata, o presidente Lula, de acordo com a revista Veja, enviou uma carta a Barack Obama, parabenizando-o pelo resultado: "Sua vitória representa um momento de superação histórica para os Estados Unidos, que provam mais uma vez a capacidade transformadora de sua democracia e de sua sociedade."¹⁹ Além da parabenização, foi divulgado que Lula seria um dos primeiros chefes de Estado do mundo a se encontrar com Obama, caso a sua agenda se mantivesse; no entanto, o presidente brasileiro esteve ao lado do democrata somente em março de 2009, quando falaram a respeito da crise. Além de a *charge* ressaltar a vitória de Obama, também faz uma crítica às constantes viagens do presidente Lula. Conforme o jornal *on-line* O Globo:

O ano ainda está no começo e a crise econômica se agravou, mas as faturas dos cartões corporativos utilizados pela Presidência da República já registram gastos de R\$ 2,785 milhões, 65,5% de tudo que foi gasto com os cartões em 2008: R\$ 4,250 milhões. As despesas se referem principalmente aos gastos com as viagens do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, com as comitivas do presidente e as equipes de apoio e de segurança. Parte dessas despesas foi realizada em dezembro de 2008, mas faturada em 2009.²⁰

Por meio da fala escrita na *charge*: "Já sei qual será a minha próxima viagem", observa-se o uso da ironia tanto no discurso verbal quanto no próprio rosto do personagem-Lula, o qual é retratado sorrindo, com os braços para trás, demonstrando certeza em sua decisão. Os personagens da *charge* estão caricaturados: Lula com o barrigão e barbudo; Obama, magro e com os cabelos crespos.

¹⁸ Disponível em: <http://veja.abril.uol.com.br/121108/p_096.shtml>. Acesso em: 28 jun. 2009.

¹⁹ Disponível em: <http://veja.abril.uol.com.br/121108/p_096.shtml>. Acesso em: 28 jun. 2009.

²⁰ Disponível em: <<http://oglobo.globo.com/pais/mat/2009/03/15/apesar-da-crise-gastos-corporativos-da-presidencia-da-republica-aumentam-405-em-2009-754851864.asp>>. Acesso em: 28 jun. 2009.

5.6.4 Charge 4 (Mateus)

A charge feita por mim representa os dois políticos americanos, o Barack Obama e o John McCain. O Obama está feliz por ter ganhado as eleições, e o McCain está envergonhado por ter perdido as eleições americanas para um negro, onde o país tem um alto índice de racismo com os negros. As eleições em que um negro ganhou a presidência nos Estados Unidos será marcado como um dia histórico. (Mateus)

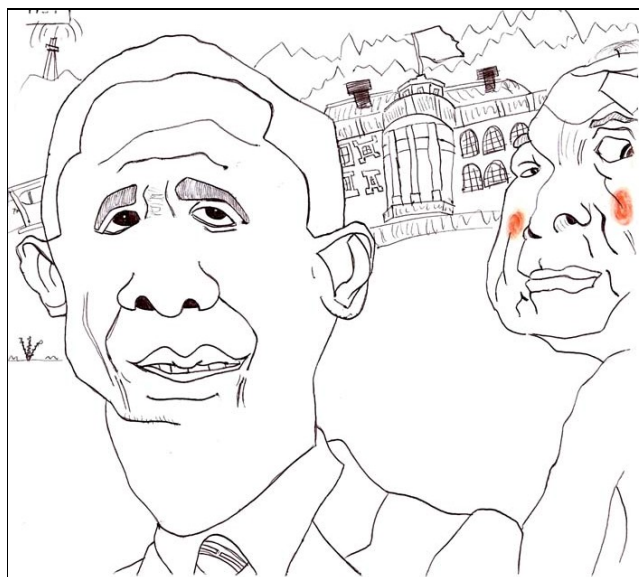


Figura 15. Charge 14. Elaborada por Mateus

Mateus também escolheu as eleições dos Estados Unidos como tema para a sua *charge*, mas, diferentemente de Marina, aproveitou para retratar a questão do racismo. Além de conquistar a presidência dos EUA, Obama derrotou, mesmo que parcialmente, um preconceito racial ainda presente entre os americanos. Durante o período de eleições, dois homens foram acusados de racismo contra o atual presidente americano, em Kentucky, depois que penduraram em uma árvore, com uma corda no pescoço, um boneco de Barack Obama. Tal ação aconteceu após uma série de incidentes racistas contra o primeiro presidente negro dos Estados Unidos, na época candidato.

Com as eleições de 4 de novembro de 2008, Barack Obama se tornou o primeiro negro a chegar ao mais alto cargo executivo de um país que, menos de 50 anos antes, vivia uma situação de total segregação racial, em que as pessoas de origem africana praticamente não eram consideradas humanas. Um jornalista da TV austríaca, Klaus Emmerich, foi um dos opositores de Obama; em cadeia nacional afirmou: “Eu não gostaria que o mundo ocidental fosse governado por um negro. Se você acha isso uma declaração racista: é mesmo e sem

sombra de dúvida”.²¹ Em uma outra entrevista, ainda citou: “A vitória de Obama foi um desconcertante momento do desenvolvimento político” e... “os negros não são tão politicamente civilizados”.

5.6.5 Charge 5 (Pedro)

O tigre, que é o mascote do time do Criciúma está apertando o botão do elevador para subir, pois com o último jogo que ele ganhou, conseguiu mais três pontos e foi para décimo sétimo lugar, quase escapando da zona de rebaixamento. Nos últimos jogos, ele estava progredindo mal, e agora está muito preocupado, pois só faltam mais dois jogos e ele tem que ganhar esses dois jogos para não cair para terceira divisão do campeonato brasileiro. Pois com as duas vitórias nos dois próximos jogos, o Criciúma conquista seis pontos, porque cada vitória equivale a três pontos, e com os seis pontos ganho, o Criciúma garantirá a sua permanência na segunda divisão. E todos nós estamos dando a maior força para que o Criciúma consiga os seis pontos e que fique na segunda divisão do campeonato brasileiro. (Pedro)

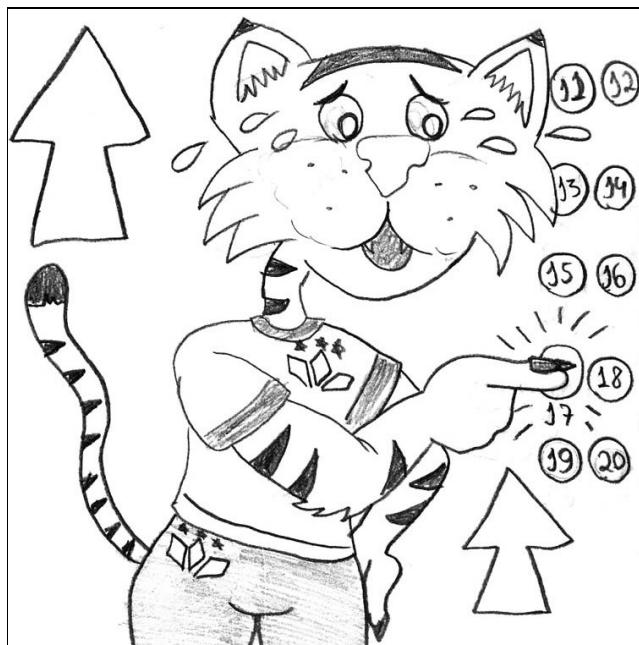


Figura 16. Charge 15. Elaborada por Pedro

Pedro, ao elaborar a *charge*, utiliza-se de elementos cinéticos, como o suor do tigre; ao mesmo passo trabalha com a metáfora ao retratar a tabela do campeonato como

²¹ Disponível em: <<http://recantodaspalavras.wordpress.com/2008/11/09/jornalista-austriaco-faz-comentario-racista-sobre-barack-obama/>>. Acesso em: 28 jun. 2009.

sendo o painel do elevador. Conforme o próprio “dedo” do personagem ressalta, o Criciúma Esporte Clube estava na 17ª posição no campeonato e precisava vencer “flechas” para subir e assim sair da zona de rebaixamento. Observa-se ainda que os números do painel do elevador estão dispostos ao contrário, de forma decrescente. Isso significa que, no futebol, o número maior não significa estar no alto da tabela, é justamente o contrário, tem-se então uma outra relação metafórica. Em novembro de 2008, conforme os noticiários esportivos, o time tinha mais chance de ser rebaixado para a Série C do Campeonato Brasileiro do que recuperar posições. Possuía apenas 36 pontos, estava a três do América, precisava ganhar deste, que estava em décimo-sexto com 39 pontos. O jogo entre Criciúma e Marília aconteceria em 11 de novembro de 2008 e ambos os times contavam com o fantasma do rebaixamento.

A *charge* remete a uma outra publicada por Zé Dassilva, que também se refere ao futebol (Figura 17). No dia 13 de agosto de 2008, aos 38 minutos do segundo tempo, no jogo entre Avaí e Corinthians, num cruzamento do jogador Michel, Evandro marca um gol para o Avaí de bicicleta, no canto esquerdo do goleiro. O resultado ficou em 1x1; enquanto o Criciúma enfrentou o Santo André, perdendo por 1 X 0. A partir dos resultados, Zé Dassilva publicou a *charge* da Figura 17, mostrando a batalha do tigre (presença das gotas de suor/cansaço, corpo caído, sem força) e a subida do Avaí (flecha, sorriso). A metáfora também está presente: a bicicleta representando o gol, os elementos cinéticos a *performance* de cada time.



Figura 17. Charge 16. *Diário Catarinense*. 14 ago. 2008. p. 03

5.7 COMPARAÇÃO DOS QUESTIONÁRIOS

Com o início do quarto bimestre, o estudo do gênero discursivo *charge* foi introduzido efetivamente nas aulas de Redação. Para verificar o conhecimento prévio/o nível de desenvolvimento real dos alunos, solicitei, no dia 8 de setembro de 2008, o preenchimento de um questionário contendo seis (6) perguntas discursivas a respeito de *charge*. Os questionários ficaram comigo; em nenhum momento os alunos tiveram acesso ao material, no decorrer das aulas. Depois de completadas todas as etapas do projeto, no dia 11 de dezembro de 2008, novamente os alunos responderam ao questionário, que continha as mesmas seis (6) perguntas. Todas as atividades procuraram despertar no aluno o gosto pela Língua Portuguesa, enfatizando a leitura e a escrita, de forma prazerosa e, ao mesmo tempo, potencializando-os para um melhor aprendizado.

Aluno	O que você entende ser a <i>charge</i> ? (08/10/2008)	O que você entende ser a <i>charge</i> ? (11/12/2008)
Carla	Na minha opinião, charge é uma forma cômica e/ou cotidiana de mostrar e/ou criticar um assunto atual.	Charge é uma forma cômica que as pessoas encontraram para criticar ou fazer uma observação sobre um assunto atual.
Teresa	Charge para mim é uma espécie de história em quadrinhos onde aparecem desenhos e falas de personagens.	Charge é uma crítica político-social que aborda assuntos atuais e, muitas vezes, se torna engraçada e irônica.
Marina	É uma pequena história em quadrinhos que aborda temas importantes com humor.	Charge é um desenho que muitas vezes vem acompanhado de texto ou não, trata de assuntos polêmicos com um pouco de humor. Utiliza várias figuras de linguagem, como: ironia, comparação, metáfora.
Pedro	É uma comédia feita em quadrinhos.	Um desenho que expressa as coisas do dia a dia.
Mateus	São textos com imagens, como os quadrinhos.	É um assunto recente que fica engraçado quando representado pela charge.

Figura 18. Quadro das respostas ao questionário (início/final das atividades). Questão 1.

Aluno	Para que serve a <i>charge</i> ? (08/10/2008)	Para que serve a <i>charge</i> ? (11/12/2008)
Carla	Para criticar de forma não agressiva, amenizar um momento ruim atual.	A charge serve para criticar, provocar risos ou relacionar, usando figuras de linguagem.

Teresa	Na minha opinião, a charge é como um texto com discurso direto, mas só consiste nos desenhos.	Para falar de uma maneira diferente, legal, notícias do dia a dia. Pois ler uma charge é muito mais interessante do que ler um jornal e como se trata de assuntos atuais a gente se atenta mais aos assuntos que são tratados diariamente.
Marina	Para alegrar as pessoas de uma “maneira” cômica, pois ela aborda temas importantes com humor.	Para fazer uma crítica com humor sobre assuntos polêmicos (geralmente, a forma como elas são tratadas, etc.)
Pedro	Para contar uma história.	Para mostrar muitas vezes, em comédia, o nosso dia a dia. Ex.: política, futebol, Bovespa...
Mateus	É como se resumisse e deixasse o assunto humorístico.	Para fazer o leitor rir e se divertir com o assunto do cotidiano.

Figura 19. Quadro das respostas ao questionário (início/final das atividades). Questão 2.

Aluno	Quem produz/faz a <i>charge</i> ? (08/10/2008)	Quem produz/faz a <i>charge</i> ? (11/12/2008)
Carla	Não sei o nome, mas acho que existe alguém específico.	Quem produz a charge é o chargista, e leva isso como profissão.
Teresa	Qualquer pessoa pode fazer uma charge, nós, a professora, todos podemos.	O chargista.
Marina	Acredito que uma pessoa que tenha talento e criatividade para desenhar e escrever. Além de que essa tem de ter um espaço para isso.	O chargista que procura ressaltar algumas características dominantes em pessoas ou então, fazer comparações com animais, por exemplo.
Pedro	O desenhista e o escritor.	O chargista.
Mateus	Nenhum tipo de profissional, qualquer um pode fazê-la.	Quem faz a charge é o chargista.

Figura 20. Quadro das respostas ao questionário (início/final das atividades). Questão 3.

Aluno	Como a <i>charge</i> é produzida? A partir do que ela é feita? (08/10/2008)	Como a <i>charge</i> é produzida? A partir do que ela é feita? (11/12/2008)
Carla	Ela é adaptada ao cotidiano para que as pessoas entendam melhor. Ela é feita a partir de um assunto atual, de preferência, polêmico.	A charge é feita a partir de uma notícia atual. Onde se procura entender um pouco mais sobre a atualidade. A charge é produzida quase sempre de forma cômica para amenizar algo que na verdade não é tão bom.
Teresa	Ela é feita de desenhos e falas para esses desenhos “personagens”. Pode ser feita a partir de textos narrativos, discursivos...	Ela é feita com assunto momentâneo e se tratam quase sempre de assuntos de política, sociedade, internacional, etc.

Marina	Ela é produzida a partir de temas sérios ou então a partir do cotidiano de quem a faz. Nela contem desenhos e “balões” com falas (assim como histórias em quadrinhos).	Ela é iniciada através de um assunto polêmico, e logo depois o chargista resolve como lhe dará um toque de humor.
Pedro	Ela é produzida através de um tal assunto, e ela é feita em quadrinhos com quase sempre um pouquinho de comédia.	A partir de um tema mais discutido atualmente.
Mateus	De um texto e são usadas imagens.	Ela é produzida a partir de um assunto recente e muito discutido.

Figura 21. Quadro das respostas ao questionário (início/final das atividades). Questão 4.

Aluno	Em quais locais circulam as <i>charges</i> ? (08/10/2008)	Em quais locais circulam as <i>charges</i> ? (11/12/2008)
Carla	Nos jornais impressos, nos telejornais, nas revistas, na internet, etc.	As charges normalmente circulam em jornais, revistas e telejornais, porém é possível encontrá-la em programas como o Fantástico também.
Teresa	Em jornais, revistas e em gibis é mais encontrado.	Jornais, revistas e em internet.
Marina	Jornais, revistas e até mesmo em livros.	Jornais, revistas e até em livros.
Pedro	Revistas e jornais.	Jornais, revistas, televisões, computadores.
Mateus	Jornais, revistas, websites e etc.	Em jornais, revistas, websites e etc.

Figura 22. Quadro das respostas ao questionário (início/final das atividades). Questão 5.

Aluno	Qual(is) a(s) temática(s) utilizada(s) nas <i>charges</i> ? (08/10/2008)	Qual(is) a(s) temática(s) utilizada(s) nas <i>charges</i> ? (11/12/2008)
Carla	É sempre um assunto bem atual ou que a população não entende (serve para explicar) e que sejam bem polêmicos.	As temáticas são política, economia, esporte, sociedade, tecnologia, meio-ambiente, internacional, etc.
Teresa	Depende, depende da história, pode ser feita com assuntos que estão acontecendo no dia a dia, podem ser feitas apenas histórias, tipo “Turma da Mônica”, etc.	Sociedade, política, economia, tecnologia, ciência, etc.
Marina	Assuntos importantes, como o caso Isabella, os transtornos nos aeroportos, as olimpíadas, entre outros.	Assuntos polêmicos de política, economia, sociedade, ciência, esporte e outros.
Pedro	Não sei.	Política, futebol, Bovespa, etc.
Mateus	Esporte e política.	Esportes, política e etc. (Assuntos do cotidiano)

Figura 23. Quadro das respostas ao questionário (início/final das atividades). Questão 6.

Observando as respostas dadas, percebe-se, no início, a confusão estabelecida entre o gênero *charge* e o gênero *história em quadrinhos*. Para os alunos, não havia diferença entre os dois. Carla, no entanto, aproxima-se do conceito de *charge*, relacionando-o a uma formulação textual que faz uso da comicidade para retratar um assunto atual. Após o estudo do gênero em análise, verifica-se o aprendizado do conteúdo enquanto uma crítica feita a um assunto da atualidade, por meio da linguagem verbal e não – verbal (texto escrito e desenho), e expressada também por figuras de linguagem.

Verifica-se, nas respostas ao primeiro questionário, a compreensão da *charge* enquanto um gênero que propõe a contar uma história a fim de alegrar. A partir do desenvolvimento das atividades, os alunos passam a ver a *charge* não só como contação de histórias, mas a relacionam à realidade, aos fatos cotidianos e às situações do dia-a-dia. A questão do humor se faz presente nas respostas, a qual é relacionada à função da crítica.

Para a criação da *charge*, inicialmente os alunos têm a ideia de que qualquer pessoa pode fazer, mas para isso, precisa saber desenhar, ter talento e criatividade. Com os estudos, aprenderam que o criador das *charges* é alguém que leva isso como profissão e é conhecido como chargista. É interessante observar, na resposta ao questionário inicial, a ênfase dada ao fato de qualquer pessoa poder produzir a *charge*; dessa forma percebe-se que para compreender esse gênero não se faz necessário conhecer o chargista, mas sim estar a par do que acontece na sociedade e não alienado a ela.

Compreender a *charge* como um gênero produzido a partir de um texto atual polêmico, utilizando-se do desenho, de balões, de quadrinhos a fim de construir a comicidade, constituía-se o conhecimento prévio. Tal conhecimento é ampliando no decorrer das atividades e a construção da *charge* passa a ser compreendida na relação com notícias atuais, do dia-a-dia e não mais a relacionando com as histórias da Turma da Mônica.

Durante os encontros, os alunos fizeram comentários do tipo: “Essas aulas estão mais legais porque a gente não precisa escrever.”. É importante ressaltar que todas as atividades envolveram tanto a leitura quanto a escrita: análise de *charges*, relação *charge* e notícia, produção de trabalhos escritos e apresentação em *powerpoint*, mas por sair da rotina, os alunos sentiram as atividades como exercícios “gostosos”, que não causaram cansaço, e ao mesmo tempo aprenderam.

As aulas de Redação aconteciam uma vez por semana, com o tempo de duração de 45 minutos. A metodologia sempre seguiu um padrão: teoria e prática. Por exemplo: na semana A ensinava-se a respeito de narração, na semana B os alunos redigiam um texto – rascunho no caderno com temática específica; na semana C transcreviam o rascunho na folha

oficial de produção textual; na semana D recebiam o texto com as considerações, e na semana E deveriam mostrar a correção do texto no caderno. Era uma rotina desinteressante, sem desafio substancial.

A partir das aulas com o gênero discursivo *charge*, essa sequência foi rompida consideravelmente, valorizando-se os trabalhos em grupo, pesquisas, discussões e apresentações orais. Os textos-padrão de 20 a 30 linhas permaneceram apenas nos dias de avaliações (prova mensal e prova bimestral), mas mesmo aí os temas propostos se relacionaram às *charges* discutidas em sala de aula. Analisando todo o processo e enquanto professora dos alunos, posso afirmar que por meio das sequências didáticas eles escreveram, discutiram e aprenderam muito mais do que nas aulas anteriores. Antes a professora, neste caso eu, era o centro do processo, quem definia cada atividade e cada proposta; a partir do trabalho com *charges*, os alunos tornaram-se construtores e, dessa forma, passei a ser a mediadora do processo de aprendizagem e o aluno, além de centro, corresponsável pelos resultados de aprendizagem. Até mesmo a relação com os alunos foi afetada, de modo positivo, por meio das atividades: estar nos grupos, discutir junto, perceber o quão responsáveis se tornam ao demonstrar liderança, tudo isso também faz parte do processo educacional.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao iniciar esta pesquisa, não imaginava a dimensão que tomaria no decorrer de todo o projeto e a repercussão que cada atividade geraria em sala de aula. Verificar a possibilidade de utilização do gênero discursivo *charge* no ensino levou-me a repensar a minha prática e a delinear estratégias para o ensino da produção de texto de forma que realmente potencializasse os alunos e os aproximasse da própria disciplina, uma vez que eles reclamam muito do ato de ler e de escrever, dizem ser chato e desestimulante.

Para alcançar os objetivos propostos, voltei-me aos estudos vigotskianos e, a partir daí, achei necessário desenvolver os questionários com os alunos. Com as respostas dadas, pude verificar o que os alunos já conheciam a respeito do assunto e assim planejar atividades para potencializá-los, provocando seu desenvolvimento para um novo nível de desenvolvimento real, mais rico. Além disso, tendo como embasamento teórico a AD e considerando, no planejamento das atividades, o que se delineia metodologicamente na PCSC, debruicei-me sobre o meu planejamento de aula com um novo olhar, procurando por atividades que eu pudesse inserir no currículo já estabelecido, saindo do engessamento de práticas e buscando um processo de ensino-aprendizagem mais autônomo. Essa busca não foi fácil, primeiro porque, além de pesquisadora, eu era a professora das três turmas de oitavo ano; além disso, todo o trabalho foi desenvolvido em uma escola particular que possui apostila própria e, conseqüentemente, conteúdos pré-definidos.

Antes da aplicação das atividades, foi necessário conversar com a direção, explicando o porquê do estudo do gênero discursivo *charge* nas aulas de Redação, e também qual a importância de alterar o planejamento de aulas entregue no início do ano letivo. Expus a relação do projeto com a minha pesquisa de dissertação, expliquei a respeito das concepções teóricas que perpassam em toda a PCSC, enfatizei a importância de inserção dos gêneros discursivos nas práticas pedagógicas e mostrei como a apostila da instituição estava aquém do documento da PCSC por trabalhar apenas com os tradicionais tipos textuais (narração, descrição e dissertação).

Além disso, lembro-me de que o mais importante foram as próprias falas dos alunos, os quais usavam expressões do tipo: “não gosto de redação”, “que saco, escrever”, “outro texto hoje”, ao se referirem à prática de produção textual. Pode-se perceber que os alunos viam as aulas como algo sistematizado, rotineiro e desvinculado da realidade. Esse foi

um dos estopins para a aprovação do projeto e abertura para uma mudança na concepção de como estimular os alunos à escrita prazerosa e representativa.

Tem-se observado, em geral, que a formação de 1º e de 2º grau indica que o aluno é mais treinado para responder a estímulos previstos que orientado para compartilhar discussões que objetivem a resolução de problemas **pensando**. Ou seja, falta a **mediação** necessária. Conclui-se que, mesmo inconscientemente, a escola está cultivando a incapacidade de resolver problemas reais, em consequência de estar insistindo num papel de mera transmissora de conhecimentos, em vez de **mediar** a construção de conhecimento. (SANTA CATARINA, 1998, p. 68, grifos do autor)

A prática de treino e de atividades com previsão de resultados deu espaço à construção mediada do conhecimento. Neste novo cenário, o aluno passou a participar mais, a interagir tanto com os colegas quanto comigo enquanto professora, e nesse ínterim, alunos que pouco contribuíam durante as aulas passaram a ganhar voz, a expor suas opiniões e a criticar, de forma coerente, a de seus colegas. Isso aconteceu principalmente pelo fato de o gênero discursivo *charge* tratar de questões atuais, cotidianas e relacionadas à vida social, e assim, os temas sugeridos pelas *charges* serviram para estimular debates no decorrer das aulas. Como afirma a PCSC (p. 69), “[...] somente a dinâmica das relações no âmbito escolar é que indicará os passos subsequentes. Em outras palavras: são os acontecimentos cotidianos que estabelecerão marcos no processo.”.

O ensino por meio de *charge*, além de aproximar os alunos entre si e fazer um movimento contrário, agora não mais de repulsa às aulas, mas de interesse pelas mesmas, possibilitou que os próprios alunos passassem a se autoconhecer, ou seja, a compreender as suas potencialidades. Por meio da apresentação oral em prol da defesa de uma determinada temática, alguns se destacaram como oradores; na produção de *charges*, alguns se reconheceram como bons desenhistas e outros bons humoristas, por exemplo. A sala de aula, que antes era um espaço de poucas possibilidades, tornou-se amplo, devido ao desenvolvimento das atividades e da aceitação das mesmas pelos alunos.

As aulas de Língua Portuguesa, conforme a PCSC (SANTA CATARINA, 1998, p. 72), precisam estimular capacidades que auxiliarão em todas as áreas e níveis de conhecimento; não se espera mais do professor de Língua Portuguesa, por exemplo, o ensino apenas das regras gramaticais, mas a ampliação desse conteúdo com a abordagem de gêneros discursivos – ampliando assim a compreensão de textos em geral, o uso da linguagem em diferentes contextos; a valorização da leitura, da oralidade e da escrita.

Os itens acima estão intimamente relacionados à prática das aulas que embasaram esta pesquisa. Selecionar *charges*, relacioná-las a outros textos, discutir com os colegas e

professor, expor os resultados (orais e escritos), todas essas atividades propiciaram o uso da linguagem em instâncias privadas (debates com os colegas e professora) e em instâncias públicas (apresentação oral para todo o grupo, em forma de seminário e com momento para arguição); a interpretação de texto foi constantemente explorada nas atividades, o que conduziu à criticidade dos fatos apresentados e dados como certos; as *charges* utilizam-se principalmente de falas de registro popular, do cotidiano, levando o alunos a perceber a variedade linguística existente na sociedade; além disso, por usar da caricatura e do humor, a *charge* atrai o aluno para a prática da leitura de forma agradável. Para os alunos desenvolverem as atividades foi necessária a leitura de outros textos da esfera jornalística a fim de fazer associações e registrar as conclusões por meio da escrita ou da oralidade.

Verifica-se, a partir do exposto, que é possível, sim, a utilização do gênero *charge* no ensino, sendo esse um dos objetivos desta pesquisa, o que pode ser verificado por meio do questionário respondido ao final do projeto. O aprendizado demonstrado pelos alunos foi substancial e, enquanto professora, sinto-me orgulhosa por todo o processo; junto com meus alunos aprendi e constatei que aprender pode ser, sim, prazeroso. Quando o final do ano letivo estava se aproximando, os alunos expressavam outras falas, bem diferentes daquelas antes pronunciadas: “As aulas estão mais legais”, “Assim fica mais fácil de aprender”, “A professora brinca mais com a gente”, “No próximo ano queremos aulas assim”. Atitudes discursivas desse tipo permearam as aulas, além de “Assim a gente não escreve”, ou seja, o não escrever está enraizado com as aulas sistematizadas: rascunho, folha de produção textual, correção; passando-se agora à escrita de textos a partir de discussões relacionadas ao contexto dos alunos.

Por meio dos discursos produzidos pelos alunos, orais ou escritos, percebi que compreendiam a significação do uso de metáforas e de outras figuras de linguagem, tais como ironia e exagero, na construção das *charges*. Não tiveram nenhuma aula específica a respeito de figuras, no entanto, a compreensão demonstrada ao analisar as *charges* de Dassilva aponta para a ideia de que a metáfora faz parte do dia-a-dia e muitas delas já são internalizadas, passando despercebidas no momento discursivo. Furlanetto²² diz que: “A metáfora aparece [...] como o princípio dinâmico da comparação, constituindo duas dimensões de um mesmo fenômeno, que aparece com efeitos diferenciados. Tais efeitos parecem dizer respeito a um caráter sutil que só a metáfora possui: o icônico, num sentido muito especial [...]”

²² Disponível em: <http://br.geocities.com/agatha_7031/metafora.html> . Acesso em: 14 jul. 2008.

Se é verdade que muitas das charges utilizam-se da comparação do real, o que pode ser visto nos elementos caricatos, é igualmente verdade que os elementos metafóricos, principalmente aqueles relacionados a imagens, estão ligados às experiências, ao conhecimento de mundo. Esta relação faz com que o receptor, nesse caso os alunos, envolva-se com a interpretação por meio do contexto em que está inserido e, por isso, as relações trabalhadas na AD são muito importantes no decorrer das aulas. As formações discursivas e as condições de produção são fundamentais para a compreensão do discurso, e reconhecer as metáforas presentes na linguagem propicia a aproximação do real significado discursivo. Citando ainda Furlanetto, a autora ressalta que:

O emprego reiterado de material linguístico em lugares diferentes acaba levando à criação de valores comuns. Dada essa qualidade, pode-se imaginar que, quanto mais as expressões são usadas em campos diferentes (lugares, instituições, formações discursivas), mais elas perdem em especificações semânticas, e retêm da significação apenas traços muito gerais, vagos, que as fazem historicamente cada vez mais disponíveis para muitos campos, onde se redefinirão (pelo processo de determinação). A isto se poderia chamar o sentido literal (um núcleo de traços semânticos, algo como um protótipo). No caso, tais expressões perdem paulatinamente o efeito sentido uma vez de transposição (deslocamento, movimento) — tornam-se cosmopolitas. Por exemplo: moldura, diagnóstico, queda, corpo, manto, tentáculo, desvio podem ser considerados “significantes” com ampla circulação, adaptados a várias esferas da vida.²³

A compreensão das metáforas existentes nas *charges* aconteceu de forma natural, uma vez que muitas delas, por serem muito utilizadas, como expôs a autora, acabaram se tornando usuais, comuns, constituindo-se assim como elementos parafrásticos e de fácil entendimento. Apesar dessa aproximação com o habitual, foi preciso em alguns momentos explicar a questão da não-transparência da linguagem, solicitando que não se deixassem iludir por aquilo que era dado como pronto. A repetição de enunciados de matérias jornalísticas relacionadas à *charge*, por exemplo, auxilia no processo de construção dos efeitos metafóricos por se apropriar da memória discursiva e dos silenciamentos na compreensão do discurso.

Por meio deste estudo, os meus questionamentos em relação à inserção do gênero discursivo *charge* no ensino, demonstraram-me o quão significativo é o ensino por meio de gêneros e a importância de relacioná-los aos tipos textuais. Em síntese, pude constatar que o uso da *charge* em sala de aula: a) é de grande relevância, uma vez que aguça a criticidade dos alunos, levando-os à reflexão e à discussão da realidade que os cerca; b) propicia a reflexão quanto ao uso das metáforas e do efeito metafórico obtidos pela associação entre a linguagem

²³ Disponível em: <http://br.geocities.com/agatha_7031/metafora.html> . Acesso em: 14 jul. 2008.

verbal e não-verbal; c) auxilia no aprimoramento da escrita de textos, principalmente aqueles de caráter argumentativo, como a crônica; d) envolve os alunos com o processo de ensino-aprendizagem, visto que eles próprios ajudam a conduzir as aulas por meio dos debates, e o professor torna-se um mediador.

Esta pesquisa não tem a intenção de esgotar o tema; trata-se de um estudo que nasceu do meu interesse de criar estratégias para melhorar a construção do processo de ensino-aprendizagem das minhas aulas de Redação (Produção Textual), e não só. Poderá, sim, gerar novas reflexões para que os professores da área de Língua Portuguesa pensem em novas maneiras de conduzir as suas aulas, amenizando as dificuldades dos alunos e do próprio professor em relação ao ensino da própria disciplina.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, L. M. O., OLIVEIRA, N. A. A. **Gêneros jornalísticos opinativos de humor: caricaturas e charges**. Disponível em:
<<http://publicacoes.fatea.br/index.php/janus/article/view/38/41>>. Acesso em 15 jun. 2009.
- ANTUNES, I. **Aula de português: encontro e interação**. 6. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- BAKHTIN, M. **Problemas da poética de Dostoiévski**. [Paulo Bezerra]. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1981.
- _____. Os gêneros do discurso. In: **Estética da criação verbal**. Tradução do russo de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- _____. /VOLOSHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.
- BRANDÃO, H. H. N. **Introdução à análise do discurso**. 6. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1997.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa. 1998.
- BRESSANIN, A. Gênero charge na sala de aula: o sabor do texto. SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS DE GÊNEROS TEXTUAIS. 4., 2007, Tubarão. **Anais...** Tubarão: UNISUL, 2007. Disponível em:
<<http://www3.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/cd/Port/8.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2009. p. 502-515.
- CARNAVALIZAÇÃO. João Ferreira Duarte. In: E-DICIONÁRIO de termos literários. Edição e organização de Carlos Ceia. 2005. Disponível em:
<<http://www2.fcsh.unl.pt/edtl/verbetes/C/carnavalizacao.htm>>. Acesso em: 24 jul. 2009.
- CASAN. **Barragem do Rio São Bento**. Disponível em:
<<http://www.casan.com.br/index.php?sys=67&id=73>>. Acesso em: 20 jun. 2009.
- COELHO, Nelly Novaes. **Literatura Infantil: teoria, análise, didática**. São Paulo: Moderna, 2000.
- CORACINI, M. J. R. **Um fazer persuasivo: O discurso subjetivo da ciência**. São Paulo: Educ, Campinas, SP: Pontes, 1991.
- EISNER, W. **Quadrinhos e Arte Sequencial**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- FLÔRES, Onici. **A leitura da charge**. Canoas: Ulbra, 2002.
- FRASSON, C. B. **Análise do Discurso: Considerações básicas**. Disponível em: <
<http://www.fucamp.com.br/nova/revista/revista0612.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2009.

FURLANETTO, M. M. **Literal/metafórico** – Um percurso discursivo. Disponível em: <http://br.geocities.com/agatha_7031/metafora.html>. Acesso em: 14 jul. 2008.

GOAL. **Apagão interrompe e adia Figueirense x Fluminense**. Disponível em: <<http://www.goal.com/br/news/229/campeonato-brasileiro/2008/10/31/941333/apag%C3%A3o-interrompe-e-adia-figueirense-x-fluminense>>. Acesso em: 28 jun. 2009.

GOLEMBIEWSKI, Carlos. **Diário Catarinense**. Disponível em: <<http://www.redealcar.jornalismo.ufsc.br/cd3/midia/carlogolembiewski.doc>>. Acesso em: 15 jan. 2008.

LAKOFF, G. & JOHNSON, M. **Metáforas da vida cotidiana**. Campinas: Mercado das Letras, 2002.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P., MACHADO, A. R., BEZERRA, M. A. (org.). **Gêneros textuais e ensino**. 4. ed. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2005.

O GLOBO. **Apesar da crise, gastos corporativos da Presidência da República aumentam 405% em 2009**. Disponível em: <<http://oglobo.globo.com/pais/mat/2009/03/15/apesar-da-crise-gastos-corporativos-da-presidencia-da-republica-aumentam-405-em-2009-754851864.asp>>. Acesso em: 28 jun. 2009.

OLIVEIRA, M.L.S. Charge: imagem e palavra numa leitura burlesca do mundo. In: AZEREDO, J. C. (Org.). **Letras & Comunicação: uma parceria para o ensino de língua portuguesa**. Petrópolis: Vozes, 2001.

ORLANDI, E. P. **A linguagem e seu funcionamento**. 2. ed. São Paulo, SP: Pontes, 1987.

_____. **Discurso e leitura**. 6. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2001a.

_____. **Discurso e texto: formulação e circulação dos sentidos**. Campinas, SP: Pontes, 2001b.

_____. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. 5. ed. Campinas, SP: Pontes, 2003.

_____. **Interpretação: Autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. 4. ed. Campinas, SP: Pontes, 2004.

_____. Análise de discurso. In: ORLANDI, E.P.; LAGAZZI-RODRIGUES, S. (Orgs.). **Introdução às ciências da linguagem** – Discurso e textualidade. Campinas: Pontes, 2006.

PÊCHEUX, M. Análise automática do discurso (AAD-69). In: GADET, F. e HAK, T. (Orgs.). **Por uma análise automática do discurso** – uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Campinas: Editora da Unicamp, 1990.

_____. **Semântica e discurso** – Uma crítica à afirmação do óbvio. Campinas: EDUNICAMP, 1997.

PINTO, J. M. **Discurso e violência**. Disponível em: <<http://www.eco.ufrj.br/semiosfera/antiores/especial2003/>>. Acesso em: 21 out. 2007.

RABAÇA, C.; BARBOSA, G. G. **Dicionário de Comunicação**. São Paulo: Ática, 1987.

RECANTO DAS PALAVRAS. **Jornalista austríaco faz comentário racista sobre Barack Obama**. Disponível em: <<http://recantodaspalavras.wordpress.com/2008/11/09/jornalista-austriaco-faz-comentario-racista-sobre-barack-obama/>>. Acesso em: 28 jun. 2009.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. **Proposta Curricular de Santa Catarina**: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio (disciplinas curriculares). Florianópolis: COGEN, 1998.

TUDO AGORA. **Tudo sobre chuvas em Santa Catarina**. Disponível em: <<http://www.tudoagora.com.br/tag/chuvas+santa+catarina>>. Acesso em: 28 jun. 2009.

UOL. **Olimpíada de Pequim**: calendário e horário dos jogos. Disponível em: <<http://olimpiadas.uol.com.br/2008/calendario/>>. Acesso em: 28 jun. 2009.

VEJA. **Promessas para o Brasil**. Disponível em: <http://veja.abril.uol.com.br/121108/p_096.shtml>. Acesso em: 28 jun. 2009.

VIGOTSKY, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. (Orgs.). **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1998. p. 103-117.

_____. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WATSON, S. **Como funciona o alcoolismo**. Disponível em: <<http://saude.hsw.uol.com.br/alcoolismo5.htm>>. Acesso em: 20 jun. 2009.

ANEXOS

ANEXO A – Entrevista pessoal com Zé Dassilva

Entrevistadora: Cristiane Gonçalves Dagostim

Entrevistado: José da Silva Júnior

Data: 15/01/2009

C – Quem é o Zé, é apenas um chargista? Como é escrever e produzir charges, como nascem?

Z – Nascem do noticiário, sempre estamos ligados no que está rolando, em busca de assunto para poder produzir dentro de uma lógica que traga algum humor, alguma outra visão dos fatos, mas também vai muito da interpretação. O que acontece? A leitura que o cartunista faz em cima da notícia, muitas vezes o leitor pode concordar ou discordar.

C – Você recebe essa notícia? Como ela é selecionada?

Z – Eu passo o dia inteiro acompanhando pela internet, como eu moro no RJ e não em SC, e o DC é de SC, eu fico acompanhando o dia inteiro o que está rolando aqui principalmente. O programa Globo News Em Cima da Hora, eu vejo de hora em hora, fico ouvindo a rádio daqui, escutando a respeito dos problemas daqui, os problemas nacionais. É angustiante até a hora que não tem a ideia, depois que encontrou a ideia começo a desenhar, por mais trabalhoso que seja o desenho, a coisa já está mais tranquila.

C – Leva quanto tempo mais ou menos para a produção?

Z – Há, varia muito.

C – Em média?

Z – Duas horas.

C – Existe o plano A, o plano B, o plano C, ou só um plano?

Z – Geralmente eu tento não ir na piada mais manjada, eu penso assim: “amanhã todo mundo vai fazer essa piada”. As piadas que têm trocadilho, por exemplo, são coisas que todo artista faz, coisas muito óbvias. Então a gente tenta não ir nelas, mas às vezes vai sem perceber.

C – Depois de produzida, é passada para quem a charge?

Z – Eu passo por e-mail para o jornal, o Claudio Thomas, que é o editor-chefe, ele olha. Muitas vezes a charge está agressiva. Alguns temas são chatos de você trabalhar.

C – Por exemplo?

Z – Quando morre alguém, quando dá uma catástrofe tipo essas enchentes, não dá para fazer humor em cima disso, então tem que tentar não fazer humor. A charge quando trabalha com uma comoção muito grande pode chocar, só pelo fato daquele tema estar sendo explorado na charge. Então é bom evitar.

C – Então existe um tipo de censura?

Z – Não é bem uma censura. Acho que a censura é normalmente uma ordem política e econômica “Ah, não faço desse político, não faço desse...” É o bom censo né, tem que ver “poxa, com isso não posso brincar”. E às vezes eu não tenho esse bom senso e quem tem é aquele que está mais ali na frente.

C – E os temas? Quais são os temas mais abordados no trabalho?

Z – Geralmente temas nos quais as pessoas tenham domínio, nada muito específico, muito sobre bolsa, por exemplo. Teve uma vez que fiquei uns três dias falando de reforma tributária no noticiário. É um saco porque as pessoas normais não estão acostumadas a ler sobre esse tema, não tem dez piadas acessíveis sobre reforma tributária para fazer todo dia. Então os temas mais legais são aqueles que as pessoas conhecem, ele está no noticiário.

C – Qual o público que as charges procuram atingir?

Z – O jornal é um negócio para ser lido por todo mundo. Pessoas mais cultas, menos cultas, pessoas mais estudadas, mais pobres, menos pobres. Acho que tem que atingir todo mundo. Se fizer uma charge que o pós-doutor entender, mas o frentista não entender, não valeu. Tem que ser uma coisa que sirva para a criança, para o idoso. Por isso que eu estou falando: não pode ser um tema muito específico, tem que ser uma coisa que as pessoas consigam entender.

C – E quais os elementos que compõem a charge, como traçado?

Z – Tendo a ideia, eu divido em dois: a ideia e o desenho.

C – Qual a diferença entre as charges puramente não-verbais, que utilizam apenas do desenho, e aquelas que utilizam dos balões, do verbal?

Z – Hum...

C – Por que tem dias que a charge publicada possui apenas imagens, hora o jornal traz a charge com o texto verbal e não-verbal. Existe alguma diferença ou depende muito do assunto?

Z – Não, depende é da ideia e não do assunto, o mesmo assunto pode ter charge de mais de um dia, um dia você pode ter charge que é muda e no outro dia uma charge que é cheia de balões. Acho que depende é da ideia. Eu gosto da que tem menos texto.

C – Por quê?

Z – Porque acho que você foi mais resumido, mais enxuto. Se você conseguir passar uma mensagem sem falar, é mais legal. Você conseguiu dizer sem dizer.

C - E qual é o objetivo da charge, em sua opinião?

Z – É como se fosse uma crônica ilustrada, uma coluna ilustrada de um acontecimento daquele dia, para quem sabe poder servir, daqui a 50 anos, alguém que ver por que o cara... Por exemplo, esta daqui sobre o álcool na estrada, a pessoa vai pensar “poxa, naquela época acontecia acidente pra caramba na rodovia. Uma charge ajuda a conhecer uma época. Se tu olhares aquelas da época do Oswaldo Cruz, as pessoas achavam que... você recebia em casa um agente da vigilância sanitária pra lhe dar uma injeção. E o cartunista fez... Os cartunistas da época fizeram charge metendo o pau nesse negócio do governo. O tempo mostrou que os cartunistas estavam errados, os chargistas estavam errados, e por isso as charges servem para conhecer aquela época. Todos faziam aqueles bonecos com seringas, correndo atrás das pessoas.

C – Então as charges podem contar um pouco da história e dos acontecimentos do Brasil, de uma determinada cidade, um determinado lugar?

Z – Podem. Às vezes de forma errada, como esse caso aí.

C – E o espaço de publicações, como ele é escolhido, como ele é selecionado, é sempre na mesma página?

Z – Cada jornal faz de um jeito. Por exemplo, O Globo bota na capa, A Notícia no miolo, o Jornal do Brasil bota lá no miolo, A Folha bota na página dois.

C – Como aconteceu a escolha do Diário Catarinense?

Z – Isso é desde quando o jornal começou a existir que é na página três, que é uma opção do projeto gráfico do jornal, e acho que até dos jornais da RBS. O Zero Hora também é na página três, do Marco Aurélio. É a página que está no começo, que tem notinhas, as colunas, algumas colunas... antes de entrar no grosso do jornal, nas reportagens.

C – Como acontece a escolha pelas charges coloridas?

Z – Não sei direito, mas deve ser pela venda do espaço publicitário daquele dia. Se tem um anunciante que irá pagar aquela página tem que ser colorida, então aproveitamos para fazer a charge colorida.

C – Você acha necessário?

Z – Eu gosto. A gente gosta de ver o desenho mais trabalhado e impresso de uma forma mais bem cuidada.

C – Esse colorido traz alguma função para a significação da charge ou não? Simplesmente para chamar a atenção?

Z – Eu já tentei fazer... por exemplo tem uma que o Avaí subiu para série A e aí eu faço ele todo em preto e branco e a ilha toda pintada só de azul e o Criciúma e o Figueirense do outro lado da ponte dizendo: “Poxa, eu vou demorar para ir lá, não tá bom para gente ir para lá agora” e aí eu usei a cor para passar a mensagem para dizer que era tudo azul, que a ilha estava toda azul, o Avaí é o time da ilha.

C – E que papel ocupa a charge jornalística no universo da comunicação, na imprensa?

Z – Por ela ser também uma ferramenta de crítica.

C – Por exemplo, dentro do Diário Catarinense, dentro do jornal, qual seria a função da charge em relação aos outros textos, em relação aos discursos?

Z – Eu acho que muitas vezes você consegue falar por desenho uma coisa que se você falar com as palavras pode se tornar mais ofensivo. Acontece isso.

C – Pode influenciar as pessoas, os leitores, formar opiniões?

Z – Eu simplesmente não sou muito simplista nesse negócio de formar opinião. Acho que o cara que vai ler o jornal, ele já está com a cabeça muitas vezes pronta. Se o cara é de

esquerda, doente ou de direita, doente; ele vai deixar de ser porque viu a charge, vai achar que eu sou contra os caras do lado dele?

C – Como acontece o diálogo entre a charge e o jornal?

Z – Acho assim, o tema da charge, eu gosto normalmente que seja alguma coisa com relação à manchete, mas se não for a manchete, é legal que seja alguma coisa de destaque, de dentro do jornal. Porque ia ser ruim fazer uma coisa sobre tema que nem foi repercutido no jornal daquele dia. Então é legal que se faça de uma coisa de destaque, ou da capa, o tema do dia.

C – Você tem algum personagem específico na hora das criações? Costuma aproveitar personagens de uma outra charge?

Z – Não, eu acho que os personagens são os homens públicos, os governantes, às vezes, a gente coloca pessoas comuns vivendo situações onde elas comentam o que está acontecendo, mas eu não gosto de ficar repetindo personagens.

C – As “curvas” da garota do tempo têm relação com alguém da tevê?

Z – Não, é uma crítica. Muitas vezes as garotas são mais bonitinhas que espertinhas. Mas não é ninguém em especial não.

(...)

C – A caricatura, o cartum, a charge, a história em quadrinho. Como define tudo isso?

Z – Teve um tempo que aqui no Brasil a charge era chamada de caricatura. A caricatura é um desenho que você faz com o retrato deformado de alguém. A charge ela tem esse negócio em cima da notícia, em cima do fato que está rolando, tem aquela coisa um pouco mais ácida, principalmente da política. O cartum é mais atemporal, é uma coisa que não envelhece, trabalha com situações de comportamento e a HQ é uma narrativa sequenciada. Nada impede que a charge tenha a cara do cartum, da caricatura e do quadrinho. Pode ser dois quadrinhos continuados.

(...)

C – Para você o que é metáfora?

Z – Metáfora para mim... É quando você quer dizer uma coisa, mas não fala diretamente e usa algo para fazer a comparação.

C – Por exemplo?

Z – O Avaí subindo na escada rolante e o Figueirense descendo.

C – Por que é uma metáfora?

Z – Por que está passando a mensagem de algo que aconteceu, mas essa cena nunca aconteceu. Então está tentando passar um fato, resumir em um desenho comparativo.

C – E a metáfora é utilizada na produção de charge? Ou outros recursos? O que você procura utilizar para provocar, dar sentido?

Z – Não sei. Uso um pouco de metáfora, de exagero... Inadequação, por exemplo, o uso da mão grande para representar ladrão.

C – O efeito metafórico depende do leitor ou o chargista procura usar da objetividade e de um único sentido?

Z – Pode ter sentido variado, sempre vai ter um sentido diferente dependendo do leitor. O leitor pode olhar e não entender direito, pô olhar e pegar um outro sentido. Então tem vários sentidos, acho que depende muito do leitor, de quem é esse leitor.

(...)

ANEXO B – Questionário com Cláudio Thomas

Cláudio Thomas (ex – editor - chefe do Diário Catarinense) ²⁴

thomas@diario.com.br

21/01/2009

1. Qual a linha editorial e o posicionamento político do Jornal Diário Catarinense?

A missão do Grupo RBS, onde o DC se insere, é: Facilitar a comunicação das pessoas com o seu mundo. E com a aplicação dos seguintes valores: Liberdade e Igualdade; Desenvolvimento Pessoal e Profissional; Satisfação do Cliente; Compromisso Social e Comunitário; Responsabilidade Empresarial.

2. Quais as editorias?

Opinião; Política; Economia; Mundo; Geral/Polícia; Variedades; Esportes

3. O jornal tem ou segue algum manual de redação?

Sim, o Guia de Ética, Qualidade e Responsabilidade Social. E mais o Manual de Redação dos Jornais do Grupo RBS

4. Desde quando publica charges?

Desde a sua fundação, em 5 de maio de 1986.

5. Há alguma orientação sobre a produção e publicação de charges?

Orientação é a mesma para todo o jornal. Responsabilidade com a informação.

6. O DC recebe críticas relacionadas às charges publicadas?

Sim e são publicadas na seção Sobre o DC, no Diário do Leitor.

²⁴ Em 23 de junho de 2009, assumiu o Diário Gaúcho, como editor-chefe.

ANEXO C – Fotografias referentes às atividades desenvolvidas nas aulas de Redação



