

A ATIVIDADE INFERENCIAL PARA A CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS NO GÊNERO TEXTUAL CHARGE

ARETHUSA ANDREA FERNANDES DE O. BARROS

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE

CENTRO DE CIENCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES – CCHLA

RESUMO

O presente trabalho *a atividade inferencial para a construção de sentidos no gênero textual charge*, apresenta resultados iniciais de uma proposta em andamento realizada em sala de aula. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica em que consiste buscar apoio em textos que facilitem a leitura, a interpretação e a produção de textos dos alunos, no ensino de Língua Portuguesa, em sala de aula. Em um percurso transdisciplinar, para a fundamentação teórica desta pesquisa, traremos a teoria da Sociocognição como principal modelo teórico atrelado à Lingüística textual, e utilizaremos como fontes bibliográficas: os livros *Ler e compreender: os sentidos do texto* de Ingedore Villaça Koch; *Vanda Maria Elias; Desvendando os segredos do texto* de Ingedore Koch e *Atividades de Referenciação, Inferenciação e Categorização na produção de sentidos* de Luiz Antônio Marcuschi e os PCN.

Numa abordagem pragmática da Lingüística (sociocognitiva), traçamos como objetivo geral: estudar como a atividade inferencial pode contribuir para construção de sentidos no gênero textual charge, e como objetivos específicos: analisar a leitura da charge numa perspectiva sociocognitiva, a partir dos sistemas de conhecimentos (lingüístico, enciclopédico, sociointeracional); desenvolver, a partir da leitura das charges, a competência argumentativa na produção de textos coerentes e coesos; compreender como os implícitos, os subtendidos e os pressupostos são abordados no texto.

Esperamos, numa abordagem sociocognitiva, estudar o texto ‘charge’ não mais como uma simples ‘captação’ de uma representação mental ou como um simples produto de codificação de um emissor a ser decodificado por um receptor passivo, mas sim, como um construto histórico e social, extremamente complexo e multifacetado de segredos. Sabendo que a charge será uma das possibilidades do aluno e professor intersubjetivamente reconstruir o social, o cultural, por meio de suas crenças, opiniões, ideologias.

Palavras-chave: Sociocognição, Charge e Produção de textos

APRESENTAÇÃO

Desde o surgimento da filosofia na Grécia, no século VI a.C, filósofos, na busca pelo sentido, já discutiam sobre verdades que acreditavam como: as coisas têm uma essência fixa que nos transcende? Há verdades eternas? O homem pode ser a sede de conhecimentos universalmente válidos?

Dascal (1992) *apud* Koch (2006, p.17) também confirma esta hipótese de que o homem vive numa busca incessante em dar sentido às coisas e por isso, em um texto denominado “Modelos de Interpretação”, compara o homem a um caçador de sentidos “*O homem, seria, assim ‘ um caçador de sentidos’, um bem precioso, que se encontra para sempre de certa forma escondido*”. E pergunta: Se estamos fadados a caçar constantemente o sentido e nosso apetite para tanto é insaciável, como saberemos onde parar? Quais as condições e pressuposições que regulam nossa procura? Como, em suma, agimos ou deveríamos agir nessa busca?

O antropólogo Clifford Geertz (*apud* Marcuschi 2005, p.49) ensina em sua obra, *A Interpretação das Culturas*, que “*O homem é um animal amarrado a teias de significado que ele mesmo teceu*”. Com isso, ele deixa claro que o nosso estar-no-mundo já se revela como uma possibilidade de atribuição de significados. Isto implica que o ser humano tem o ímpeto de atribuir sentido às coisas e a ausência de significados o perturba. A mente humana necessita organizar as vivências e experiências de modo significativo e articulado, buscando relações entre acontecimentos que não revelam ligações ou correspondência evidentes entre si. As coisas estão no mundo da maneira como dizemos aos outros. A maneira como dizemos aos outros as coisas é decorrência de nossa atuação intersubjetiva sobre o mundo e da intersecção sócio-cognitiva no mundo em que vivemos, isto é, nossa condição de seres semióticos sócio-cognitivos.

Toda significação está ligada a processos inferenciais. É impossível não inferir quando se quer produzir significações. Na verdade, toda nossa expressão do mundo é uma articulação inferencial na base de categorias e conceitos. A inferência é um ato de inserção num conjunto de relações (propositalmente expressáveis) com a finalidade de produzir sentidos. Inferir, portanto, torna-se uma atividade discursiva de inserção contextual e não um processo de encaixes lógicos. Assim, o sentido resultante seria a explicitação de inferências discursivamente produzidas, o que sugere que o conhecimento pode ser tido como uma construção sociodiscursiva. Isso nos prova que as categorias lingüísticas são instáveis, porém passam a ser estáveis, no momento que a categorizamos. A atividade inferencial enquanto ação de expressar o conhecimento não deve ser vista como uma externalização do que se acha internalizado e sim como uma atividade de tornar explícito o que se acha implícito, de acordo com BRANDOM (*apud* Marcuschi 2003, p.245).

Numa abordagem transdisciplinar, traremos contribuições teóricas da Lingüística Textual associada a conceitos da sociocognição. Nessa perspectiva, a leitura de um texto exige muito mais que um conhecimento do código lingüístico, já que a compreensão deixa de ser entendida como simples “captação” de uma

representação mental e passa a ser entendida como uma *atividade interativa* altamente complexa de produção de sentidos que requer uma mobilização de um vasto conjunto de saberes (enciclopédia) e sua reconstrução no interior do evento comunicativo, afirma Koch (2006).

Assim, há no texto uma gama de implícitos, dos mais variados tipos, que só serão inferidos pelos participantes da interação quando partilharem o mesmo contexto sociocognitivo. Nesse processo de interação, autor e leitor são vistos como “estrategistas”, já que terão que mobilizar os *scripts* que estão armazenados na memória. O sentido de um texto será construído na interação texto-sujeitos e não há algo que preexista a essa interação, segundo KOCH (op.cit. p.17).

Numa abordagem sociocognitiva,

O leitor/ouvinte, por sua vez, espera sempre um texto dotado de sentido e procura, a partir da informação contextualmente dada, construir uma representação coerente, por meio da ativação do seu conhecimento de mundo e/ ou deduções que o levam a estabelecer relações de casualidade”, conforme, Koch (2006 p.31).

Se tomarmos como base uma visão sociocognitiva, acreditamos então, que toda e qualquer manifestação de linguagem ocorre no interior de uma cultura, isto é, tradições, usos e costumes, rotinas, ideologias, crenças devem ser obedecidas e perpetuadas. De acordo com Koch (2006), para que duas ou mais pessoas se compreendam mutuamente, é necessário que seus contextos cognitivos sejam, pelo menos, parcialmente semelhantes. Ou seja, seus conhecimentos *lingüístico, enciclopédico e sociointeracional* devem ser em parte, compartilhados.

Conhecimento lingüístico – abrange o conhecimento gramatical e lexical. Refere-se à organização do material lingüístico na superfície textual; o uso dos meios coesivos para efetuar a remissão ou sequenciação textual; a seleção lexical adequada ao tema ou aos modelos cognitivos ativados.

Conhecimento enciclopédico ou conhecimento de mundo – refere-se aos conhecimentos alusivos a vivências pessoais e eventos espaço-temporalmente situado, permitindo a produção de sentidos.

Conhecimento sociointeracional – refere-se às formas de interação por meio da linguagem e engloba os conhecimentos:

Ilocucional – reconhece os objetivos ou propósitos pretendidos pelo produtor do texto, em uma dada situação interacional.

Comunicacional – Diz respeito à:

- Quantidade de informação necessária, numa situação comunicativa concreta;

- Seleção da variante lingüística adequada a cada situação de interação;
- Adequação do gênero textual à situação comunicativa.

Metacomunicativo – permite ao leitor assegurar a compreensão do texto e conseguir a aceitação pelo parceiro dos objetivos com que é produzido.

A escolha pelo tema *a atividade inferencial para a construção de sentidos no gênero textual charge* partiu de nossa experiência em sala de aula. Ao trabalhar com os estudantes da Escola Estadual Maria Cristina, percebemos que uma das dificuldades apresentadas era a interpretação de textos, principalmente no ato de inferir as informações implícitas. Ao me colocar na posição de professora pesquisadora, percebi a necessidade de se criar estratégias sociocognitivas para a compreensão do texto proposto (charge). Havia, portanto, uma necessidade de mostrar que o texto não trazia todas as informações de forma explícita, daí a necessidade de inferir para construir sentido. A partir do momento que os alunos tinham contato com a leitura das charges em sala de aula, percebemos que, à medida que construíamos as inferências sociocognitivas, as dificuldades eram atenuadas e a interpretação fluía como um processo cognitivo e perceptivo.

A CHARGE



O termo charge é um galicismo, isto é, um empréstimo linguístico da língua francesa. Vem de *charger*, carregar, exagerar e até mesmo atacar violentamente (uma carga de cavalaria). O seu significado (carga) representa um ataque onde a realidade é rerepresentada com o auxílio de imagens e palavras. Este tipo de texto tem caráter temporal, pois trata do fato do dia. O sentido é construído na oscilação entre o dito e o não-dito.

Numa perspectiva bakhtiniana, cada gênero possui composição, conteúdo e estilo, segundo Koch (2007, p.106). Do ponto de vista composicional, as charges apresentam enunciados curtos e são estruturados em torno de um ponto de vista e da argumentação em sua defesa. Há um imbricamento entre o verbal e o não-verbal distribuídos na cor, no padrão gráfico e nas ilustrações. O conteúdo temático esperado é a crítica de forma bem humorada à política atual. Em se tratando de estilo, na charge, devido a uma escassez de espaço, a produção escrita é breve e a linguagem é marcada pela informalidade.

Na charge que vemos acima, o conteúdo gera em torno da grande popularidade do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, que exerce uma função de grande importância no contexto sócio-político atual. Entretanto, não é comum pedir autógrafos a um presidente, porém, neste caso, o presidente é tido como alguém que se tornou muito popular e, por esta razão, é bastante admirado pelas pessoas desfavorecidas pela sociedade. Pela ilustração, percebemos a situação de miséria e pobreza em que se encontra o homem com o pé engessado. No ambiente, não há nada de valor, o que existe é um pequeno banco onde o doente está sentado. E apesar dessa situação deplorável, o doente parece estar muito emocionado pelo fato de estar recebendo autógrafo do presidente Lula, no seu pé. Tanto pela imagem do rosto do presidente de autoconfiança, do orgulho, do otimismo quanto pela sua fala, inferimos a grande convicção que ele tem como presidente da República, por haver conquistado o carinho da população carente: *tenho culpa de ser querido do povo*.

O GÊNERO TEXTUAL CHARGE NA SALA DE AULA

Na situação escolar, o gênero deixa de ser apenas uma ferramenta de comunicação e passa a ser objeto de ensino-aprendizagem entre o professor e o aluno. A escola, portanto, funciona como o lugar autêntico da comunicação, onde acontecem as situações de produção de textos: narração, dissertação e descrição. É por esta razão que os gêneros não podem ser estudados totalmente isolados dos parâmetros da situação de comunicação. Daí a preocupação que o professor deve ter de diversificar a escrita, de criar situações autênticas de comunicação, de levar o aluno ao domínio do gênero exatamente da forma como funciona nas práticas de linguagem, afirmam SCHNEUWLY & DOLZ (*apud* Koch 2006, p.56,57).

Quando nos propomos a estudar o gênero *charge*, numa abordagem sociocognitiva, pensamos nas possibilidades de construção pública de conhecimento e, por isso, passamos a privilegiar os saberes fabricados coletivamente por professores e alunos no ambiente de sala de aula. Procuramos, portanto, levar em conta o papel que exerce a instituição escolar de dar conta de como os indivíduos organizam e assimilam os conteúdos em discussão, não só em função da atividade cognitiva, mas também levando em conta os processos de interação entre os sujeitos, contextualmente inseridos em situações propícias à negociação dos significados das ações em curso. A visão de conhecimento, aqui, não é vista como um acúmulo e processamento de informações de modo sistemático, mas como um repertório de habilidades e competências que permitem ao indivíduo atuar sobre o seu próprio meio, através da ação conjunta e colaborativa dos sujeitos em uma comunidade, segundo LEITE (2003).

Dessa forma, o conhecimento publicamente veiculado na escola não é mais que uma das muitas versões públicas do mundo, autorizada institucionalmente e aceita pelos membros da sociedade para ser oficial e vigorar como se fosse a única verdade/realidade existente e aceitável. As agendas públicas e privadas funcionam como conjuntos de expectativas sobre as ações em curso que podem determinar a direção para a qual os eventos de sala de se encaminham. A opção por uma agenda privada revela o conhecimento como individualmente fabricado, em função de

uma versão de mundo que é manejada institucionalmente como a mais correta, porque é autorizada. Já a agenda de aula é funcional e construcionista, ou seja, usaria as respostas dos alunos para elaborar conjuntamente a noção em relevo, essa é simplesmente abandonada. A cognição social também assume de forma a distribuir estas versões entre os sujeitos cognitivos para que, respeitadas as diferenças, os indivíduos possam negociar de modo situado, o olhar com que devem observar os fatos da suposta realidade e eventualmente pensar sobre o mundo e agir nele, afirma Leite (op.cit. p.219).

Resta a nós educadores desenvolvermos atividades fora do contexto escolar, isto é, tornar mais coerente e produtiva a nossa prática educativa, valer-nos de textos que são de conhecimento e interesse do aluno, afastar-nos do modo pedagógico tradicional de somente usar textos do livro didático, e corroborar, de acordo com Schneuwly e Dolz (2004) modelos didáticos mais concretos. É importante ressaltar que a escola deve considerar que é necessário deixar de trabalhar com os textos apenas como pretextos para ensinar a gramática e a ortografia. Sabendo que a sala de aula é onde se estabelece a interação entre sujeitos, isto é, espaço de pesquisa-ação-produção, a qual possibilita aumentar a qualidade de suas produções escolares, isto sob o enfoque de teorias linguísticas e discursivas.

Por outro lado, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental (1998, p. 70) revelam que o uso de gêneros textuais tem um papel decisivo na formação de leitores. Para tanto, o professor deve assumir a tarefa de formar aluno-leitor, aluno-produtor, fazendo com que a escola tenha responsabilidade na elaboração de projetos educativos que busquem a intermediação da passagem do leitor de tipologias textuais para o leitor de diversos gêneros discursivos, do mesmo modo que são vinculados em diferentes campos de comunicação verbal.

Numa abordagem corporalizada⁽¹⁾, o aluno-leitor, ao interagir no discurso do outro, não assimila mais passivamente as informações provenientes do mundo externo independente de suas operações cognitivas – decodificando apenas a opinião do chargista como única possibilidade de resposta - mas passa a refletir dentro de um contexto sócio-histórico e cultural, incorporando determinada personalidade, assumindo determinados valores, ideologias que circulam como conteúdo temático em um tempo e espaço específico. A partir deste contexto sócio-histórico, o leitor vive experiências cognitivas que resultará em processos mentais inéditos desencadeando, dessa forma, em habilidades mentais diferentes, e porque não dizer também, em possibilidades de construção de sentidos, uma vez que a cada novo contato com o texto, num dado momento histórico, este leitor não estará percebendo um mundo sem constituir, historicamente, experiências cognitivas, segundo Paredes (2003).

NOTA: 1 – Corporalidade ou Incorporação é a modulação fisiológica que ocorre de maneira congruente com nossa história de interações, sem implicar que a linguagem ocorra nos corpos dos falantes, ou que haja uma “internalização” de elementos provenientes do mundo “externo”, ou ainda que o que se observa seja a incorporação de uma história, segundo MAGRO *apud* Paredes (2003, p.200).

Daí a possibilidade de não sermos mais os mesmos depois de nossas experiências cognitivas; depois de nos percebermos como fruto de uma sociedade que está em constante atuação intersubjetiva sobre o mundo; depois de nos constituirmos como produto de uma cultura que está em constante evolução;

Depois de nos percebermos como parte integrante na busca incessante pela questão do sentido. Isto nos prova que, para construir com o outro, necessitamos passar pelas transformações, viver as mudanças, perceber que o conhecimento está em constante instabilização, e nós somos resultado deste processo em construção, uma vez que, ao interagirmos com o texto, somos logo afetados, e por isso, queremos evidenciar nosso discurso também, impregnado de crenças, de ideologias, de pensamentos, de experiências nossas com o mundo, assumindo assim uma nova postura crítica, manifestada em ações, atitudes que são resultantes de nossa condição de seres semióticos sócio-cognitivos.

Nossa proposta consiste em comprovar, partindo de numa visão pragmática, a atividade inferencial como um cálculo mental fundamental na construção de sentidos no texto chárstico. Ao inferir, estamos construindo sentidos, a partir da recorrência a outros textos (intertextualidade) e dos conhecimentos que estão armazenados em nossa memória.

Dentro da proposta de nossa pesquisa, trataremos de forma mais contundente as seguintes questões:

- a) Quais estratégias são utilizadas para a leitura e construção de sentidos nas charges;
- b) Como a atividade inferencial no texto pode ou não contribuir para a formação de um aluno-leitor crítico;
- c) Como o trabalho com charges numa perspectiva sociocognitiva pode contribuir para compreensão de aspectos semânticos tais como implícitos, subentendidos e pressupostos

Para realizarmos esta proposta, tivemos a preocupação de elaborar um plano de aula, tomando alguns passos que consideramos importantes.

Em primeiro lugar, explicamos para os alunos o sentido original da palavra *charge* (empréstimo da língua francesa, que significa carregar).

Em segundo lugar, mostramos que cada gênero possui **composição, conteúdo e estilo**. Para isso, explanamos que o gênero argumentativo charge traz uma temática sempre ligada a uma crítica à realidade social e política; traz um estilo marcado pela informalidade e ainda uma breve produção da escrita. Do ponto de vista composicional, a charge possui enunciados curtos estruturados em torno de um ponto de vista e da argumentação em sua defesa e um imbricamento entre a linguagem verbal e não-verbal distribuídos na cor, no padrão gráfico e nas ilustrações.

Em terceiro lugar, explicamos onde podemos encontrar uma charge (página de opinião, de editoriais, ou mesmo na primeira página dos jornais porque transmite informações que envolvem fatos, mas é, ao mesmo tempo, um texto crítico e humorístico).

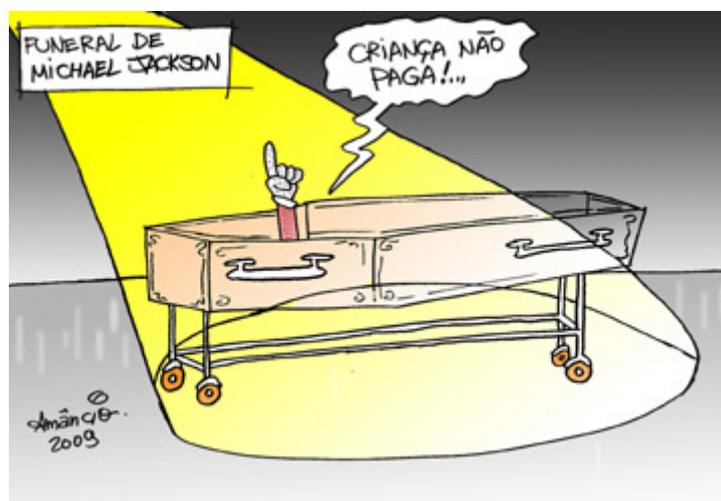
Para finalizarmos esta primeira etapa teórica, explicamos o conceito de inferência e como ela pode ser construída nas charges. Após a explicação, os alunos, em grupo, tiveram a oportunidade de inferir e construir sentidos em onze charges coletadas dos Jornais *Tribuna do Norte* e *Diário de Natal*.

Após a primeira etapa teórica e prática, iniciamos a análise preliminar com o objetivo de colher dados concretos de uma situação real em sala de aula. Na primeira etapa, quatro estudantes do Ensino Fundamental II, 9º ano, turma A, responderam a um questionário (ANEXO). Trata-se de uma ficha diagnóstica, com o objetivo de traçar o perfil do aluno que estamos lidando e assim, perceber seus gostos/habilidades para a leitura. A ficha diagnóstica contém dez perguntas pessoais referentes à leitura. Na segunda etapa, tivemos a análise propriamente dita, contendo apenas uma charge do jornal. E para a realização dessa análise, os quatro alunos responderam, individualmente, algumas questões referentes à leitura da charge.

As fontes bibliográficas para a fundamentação teórica dessa pesquisa serão os PCN, os livros *Ler e compreender os sentidos do texto*, de Ingedore Villaça Koch e Vanda Maria Elias; *Desvendando os segredos do texto*, de Ingedore Koch e *Atividades de Referência, Inferenciação e Categorização na produção de sentidos*, de Luiz Antônio Marcuschi.

Para compor o corpus, selecionamos uma charge retirada do Jornal da Tribuna do Estado do Rio Grande do Norte. Tivemos como *sujeitos* para essa pesquisa quatro estudantes da Escola Estadual Maria Cristina, situada no Bairro da Boa Esperança, no município de Parnamirim/RN, com faixa etária entre 14 e 17 anos.

ANALISE PRELIMINAR DOS DADOS.



Fonte: *Tribuna do Norte* 07 de julho, 2009, RN.

Nesta etapa, estamos constatando como se deu o processo de construção de sentidos nas charges. A partir da análise da charge, quatro alunos responderam, individualmente, algumas perguntas com base na Figura.

1. Faça uma descrição da charge, com o máximo de detalhamento possível.

Aluno A: E até no seu velório tem aquelas luzes! Tipo anunciando que morreu o rei do pop.

Aluno B: O que eu vejo é um caixão no meio de um palco e bem iluminado para todo mundo ver.

Aluno C: Vejo um caixão e o braço de Michael Jacson dizendo: criança não paga!... E um foco que influencia que é uma pessoa famosa.

Aluno D: o caixão, a luz, o funeral, a mão de Michael Jacson e ele falando: criança não paga!...

Das respostas acima, percebemos um ‘comentário’ breve dos alunos A e B; uma descrição mais ‘interpretativa’ do aluno C, já que percebe pelo foco de luz tratar-se de uma pessoa famosa, e percebemos, ainda, uma descrição mais objetiva no aluno D.

2. Qual a importância das ilustrações nas charges?

Aluno A: Porque se não tivessem as ilustrações, não iríamos entender nada do texto.

Aluno B: A importância é passar mais notícias e criticar mais a realidade política e etc.

Aluno C: É passar uma notícia e dizer como está o dia-a-dia dos famosos.

Aluno D: Para entender as críticas.

Com as respostas acima, percebemos que apenas o aluno A consegue falar da relação imagem+texto, afirmando que: sem a ilustração, não há como entender o texto. Os outros alunos falam do objetivo da charge que é: passar notícias, criticar a realidade política.

3. Qual a importância da escrita?

Aluno A: Acho que tem a mesma importância da ilustração, pois sem a escrita não iríamos entender nada sobre a ilustração.

Aluno B: A escrita é muito importante para que a gente compreenda o que está desenhado.

Aluno C: Para dar sentido à imagem.

Aluno D: Porque sem ela, não tem humor.

Nas respostas dos alunos B e C, percebemos que há uma compreensão a respeito da importância da escrita, já o aluno tipo D considera a escrita como sendo fundamental para se criar o humor. Sabemos que não apenas a escrita cria o humor, mas a caricatura, a própria imagem...

4. Qual o objetivo das charges para você?

Aluno A: Acho que ela critica alguns políticos para mostrar às pessoas as coisas certas.

Aluno B: O objetivo é trazer mais notícias e criticar mais a realidade política.

Aluno C: É um meio de passar uma notícia, uma comunicação. Critica a realidade social e política.

Aluno D: Criticar famosos e políticos.

Todas as respostas explicaram o objetivo das charges: criticar a realidade social e política, mostrar às pessoas as coisas ‘certas’.

5. O que você consegue inferir do texto, a partir do conhecimento de mundo que você tem?

Aluno A: Acho que por ele gostar muito de criança fizeram esse enunciado. E também por ele ser acusado de pedofilia.

Aluno B: As crianças não pagam para assistir o Show de Jacson, nisso concluímos que ele já foi acusado de pedofilia várias vezes.

Aluno C: Ele gostava muito de criança e foi acusado de pedofilia.

Aluno D: Que Michael gostava muito de criança, que ele foi acusado de pedofilia.

Todas as respostas mostraram que os alunos têm conhecimento de mundo para inferir e construir sentidos. Todos chegaram ao mesmo resultado.

Procuramos formular essas perguntas com base em alguns objetivos. Ao fazer a descrição dos elementos contextuais, enciclopédicos nas charges, eles compreenderão que a imagem está associada ao texto, sendo possível a leitura

verbal e a não-verbal para a construção de sentidos (questões 1, 2 e 3); ao argumentar sobre o objetivo das charges, os alunos estarão definindo/ou caracterizando o gênero (questão 4); a intertextualidade será fundamental para que se estabeleça sentido na leitura das charges sendo, portanto, necessário possuir um repertório de leitura (questão 5). Dessa forma, os alunos poderão compreender o processo de construção de inferências no texto e a pluralidade de sentidos que serão estabelecidos na compreensão do gênero textual charge.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com este trabalho, pretendeu-se abrir novas possibilidades para o professor utilizar o gênero charge na sala de aula. Ao possibilitarmos a leitura de textos diversos, principalmente, gêneros argumentativos como charges, estaremos dando a oportunidade aos nossos alunos de, ao estar em contato com o texto, interagir como leitor crítico, inferindo e construindo sentidos, a partir dos conhecimentos lingüísticos, enciclopédicos e interacionais que eles têm.

Acreditamos que a charge seja um ótimo recurso não para desviar os conteúdos gramaticais, mas para auxiliar no gosto pela leitura, na interpretação de textos, e ainda, facilitar a produção de textos coerentes e coesos de nossos alunos, no processo ensino aprendizagem.

Entendemos, portanto, que o leitor e o ouvinte que constroem inferências no texto, apresentam menos dificuldades em interpretar e produzir textos com coerência e coesão. O processo de construção de sentidos não é um processo acabado, mas contínuo, que ocorre em todo o período de ensino-aprendizagem. Quanto mais se estimula o gosto pela leitura, mais se desenvolve a competência textual e argumentativa do aluno.

ANEXO

Este projeto relata os resultados iniciais de uma proposta em andamento realizada na Escola Estadual Maria Cristina. Os dados aqui analisados referem-se principalmente a um levantamento preliminar, efetivado através de questionários, respondidos, individualmente, por quatro alunos do 9º ano A do Ensino Fundamental II, com faixa etária entre 14 e 17 anos. Os alunos serão identificados assim: tipos: A/B/C/D. Antes de analisar a charge do Jornal da Tribuna do Norte, propomos uma ficha diagnóstica, a fim de traçar um perfil de nosso aluno, e perceber suas habilidades/gostos para a leitura.

Ao responder as questões², colocadas aqui, o aluno estará nos dando ‘‘sinalizações’’ do repertório de leitura que ele já tem, facilitando assim, o processo de construção de sentidos nas charges.

FICHA DIAGNÓSTICA

FALE UM POUCO SOBRE VOCÊ:

1. O que você gosta de fazer nas horas de folga?

Aluno Tipo A: Assistir filmes e dormir.

Aluno Tipo B: Nas horas de folga, gosto de estudar bastante e ler bastante, etc.

Aluno Tipo C: Gosto de ouvir músicas e deixar fluir meus pensamentos.

Aluno Tipo D: Namorar ou escutar música.

2. O que você gosta de assistir na TV?

Aluno Tipo A: Jornal Nacional.

Aluno Tipo B: O que eu gosto de assistir na TV é o programa do Silvio Santos.

Aluno Tipo C: O RN TV e novelas.

Aluno Tipo D: Os filmes, principalmente de Harry Potter.

3. Você gosta de ler? Que tipo de livro você prefere?

Aluno Tipo A: Sim, romance.

Aluno Tipo B: Sim, o livro que eu prefiro é a ‘greve do sexo’.

Aluno Tipo C: Sim. Gosto de ler poesias.

Aluno Tipo D: Sim, gosto de mitologia grega e poesia.

4. Cite o nome de livros que você já leu ou nome de autores de livros de que você gosta de ler?

Aluno Tipo A: Paulo Coelho

Aluno Tipo B: Livros de Acaci, Tarcisio Gurgel e Monteiro Lobato.

Aluno Tipo C: A Boneca, ‘‘Horingal’’ e gosto do livro de Vinicius de Moraes.

Aluno Tipo D: As 100 melhores histórias da mitologia grega, poesias completas.

5. Seus pais gostam de ler e influenciam você a ler também?

Aluno Tipo A: Eles não gostam de ler, mas me influenciam a ler.

Aluno Tipo B: Sim, eles falam que ler é um exercício.

Aluno Tipo C: Eles me influenciam e gostam de ler também.

Aluno Tipo D: Gostam, mas não influenciam muito.

6. Você costuma ler jornais?

Aluno Tipo A: Sim, gosto de ler a parte dos esportes.

Aluno Tipo B: Sim, porque gosto de saber o que acontece no nosso mundo.

Aluno Tipo C: Às vezes.

Aluno Tipo D: Um pouco.

7. Que coluna prefere ler nos jornais?

Aluno Tipo A: Esportes

Aluno Tipo B: Notícias

Aluno Tipo C: Horóscopo e notícias.

Aluno Tipo D: As charges

8. O que acha da leitura das charges?

Aluno Tipo A: Bem legal e bastante interessante.

Aluno Tipo B: Achei legal e muito criativo.

Aluno Tipo C: Muito interessante.

Aluno Tipo D: Legal.

9. O que mais lhe chama atenção nas charges?

Aluno Tipo A: O que mais me chama atenção são as leituras e os desenhos.

Aluno Tipo B: O que mais me chama atenção é a criatividade, etc...

Aluno Tipo C: As figuras

Aluno Tipo D: As figuras

10. Você sente dificuldade em interpretar as charges?

Aluno Tipo A: Algumas sim, outras não.

Aluno Tipo B: Sim, porque não conheço bem.

Aluno Tipo C: Um pouco.

Aluno Tipo D: Mais ou menos, dependendo da charge.

(2) As transcrições das respostas dos alunos às questões foram feitas com algumas correções gramaticais

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental – 5ª a 8ª séries: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

KOCK, Ingedore Villaça - **Ler e compreender: os sentidos do texto**/Ingedore Villaça Koch e Vanda Maria Elias. 2ª ed., 1ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2007.

KOCK, Ingedore Grunfeld Villaça, 1993 – **Desvendando os segredos do texto**/ Ingedore Grunfeld Villaça Koch – 5ª ed. – São Paulo: Cortez, 2006.

KOCK, Ingedore Grunfeld Villaça – A coesão textual/ Ingedore Grunfeld Villaça Koch- 21.ed. São Paulo: Contexto, 2007.

LEITE, Jan Edson Rodrigues. **A natureza social da cognição: questões sobre a construção de conhecimento.** Veredas. Rev.Est. Ling. Juiz de Fora, v.7.n.1 e n.2. p.217-232.jan/dez.2003

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Atividades de Referenciação, Inferenciação e Categorização na produção de sentido.** In: Feltes, H. P. de M. (org) – **Produção de sentido: estudos transdisciplinares.** – São Paulo: Annablume; Porto Alegre: Nova Prova; Caxias do Sul. Educs, 2003.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **A Construção do Mobiliário do Mundo e da Mente: Linguagem, Cultura e Categorização.** In: Miranda, Neusa Salim e Name, Maria Cristina **Linguística e Cognição** – Juiz de Fora/MG. Editora. UFJF, 2005.

OLIVEIRA, Amâncio. **Jornal Tribuna do Norte**, Natal/RN, 07 de Julho de 2009.

PAREDES, Vitor. **Corporalidade: um caminho no diálogo entre Estudos Lingüísticos e Filosofia.** Veredas. Rev.Est. Ling. Juiz de Fora, v.7, n.1 e n.2. p.299-215,jan/dez.2003.

SCHNEUWLY, B. & DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola.** Campinas: Mercado de

Letras, 2004.

