

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE LETRAS VERNÁCULAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

**A LEITURA CRÍTICA A PARTIR DA INTERPRETAÇÃO DE
CHARGES JORNALÍSTICAS**

JANICLEIDE VIDAL MAIA

FORTALEZA – CE

2011

JANICLEIDE VIDAL MAIA

**A LEITURA CRÍTICA A PARTIR DA INTERPRETAÇÃO DE
CHARGES JORNALÍSTICAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística do Centro de Humanidades da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do título de mestre.

Área de concentração: Linguística Aplicada

Orientadora: Profa. Dra. Ana Célia Clementino Moura

Fortaleza – CE

2011

"Lecturis saltem"

Catálogo na Publicação

Telma Regina Abreu Vieira – Bibliotecária – CRB-3/593

tregina@ufc.br

Biblioteca de Ciências Humanas – UFC

M1861

Maia, Janicleide Vidal.

A leitura crítica a partir da interpretação de charges jornalísticas / por Janicleide Vidal Maia. – 2011.

220f. : il. ; 31 cm.

Cópia de computador (printout(s)).

Dissertação(Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Fortaleza(CE), 25/02/2011.

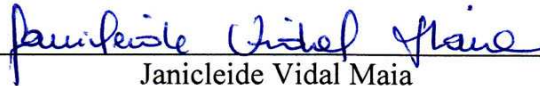
Orientação: Prof^a. Dr^a. Ana Célia Clementino Moura.

Inclui bibliografia.

1-CARICATURAS E DESENHOS HUMORÍSTICOS. 2-ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO. 3-COMPREENSÃO NA LEITURA .4-ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO – FORTALEZA(CE). I- Moura, Ana Célia Clementino, orientador. II- Universidade Federal do Ceará. Programa de Pós-Graduação em Linguística.III- Título.

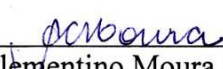
CDD(22^a ed.) 741.5014

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Linguística.

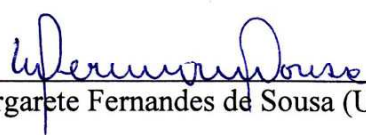


Janicleide Vidal Maia

BANCA EXAMINADORA:


Prof.ª Dra. Ana Célia Clementino Moura (UFC) – Presidente – Orientadora


Dra. Maria Helenice Araújo Costa (UECE) – 1º examinador


Dra. Maria Margarete Fernandes de Sousa (UFC) – 2º examinador

Dr. Ricardo Lopes Leite (UFC) – Suplente

Dissertação aprovada em 25/02/2011

Ao meu Deus, meu Senhor e pai, a Ele toda honra e toda glória!

À minha família, que sempre esteve ao meu lado nos momentos de dificuldade, em especial às minhas duas mães, Aneides e Necy, mulheres aguerridas que me mostram dia após dia a verdadeira essência da coragem.

À família Holanda Pereira, Marco, Emanuela, Rossana e os genitores Antônio e Cléa, pelo apoio e carinho nessa jornada.

À minha orientadora, Dra. Ana Célia Clementino Moura, por ter me mostrado que a vida se torna bem mais leve e feliz quando sabemos contornar as curvas sinuosas que surgem na nossa caminhada.

Aos meus amigos, que me permitem compartilhar a preciosidade do amor fraternal em Cristo.

AGRADECIMENTOS

A Deus por me fortalecer e me conceder muito mais do que lhe peço;

À minha família, em especial meu irmão Carlos, que esteve ao meu lado me apoiando;

À família Holanda Pereira, em especial, ao Marco pelo companheirismo durante toda essa jornada e pela confiança que me proporcionou desde o primeiro momento da seleção para o Mestrado;

À minha orientadora Ana Célia, por todas as valiosas orientações em momentos de desorientação, por todo carinho e amizade, que permitiu compartilhar comigo vitórias que me alegraram e dificuldades que me deixaram mais forte;

À minha escola, em especial aos meus colegas de disciplina, Alexandre e Jacqueline, pela força e entusiasmo sempre que precisei;

Às colegas de trabalho e amigas, Laurenir e Lenha, por me mostrarem que atitudes falam mais que mil palavras, a minha vitória é também de vocês;

Ao GELM, Grupo de Estudo Linguísticos para o Mestrado UFC, por ter me acolhido tão bem. Foi lá onde tudo começou, e o sonho se tornou realidade;

À Avanúzia, minha amiga e companheira de todas as horas, por ter partilhado comigo tantas descobertas acadêmicas e ter me proporcionado o convívio com sua família;

À Kélvya, minha também amiga e colega de batalha, por compartilhar, desde o início, das alegrias e dificuldades que permeiam o universo acadêmico;

À Lívia, minha amiga, por toda sua generosidade e por torcer por mim sempre;

À amiga Débora Pamplona, por gentilmente me presentear com o *abstract* da pesquisa;

Aos meus amigos, Eliomar, Glauciane e Jectan, que, mesmo virtualmente, estiveram presentes me ajudando a vencer mais uma batalha;

Aos professores Júlio César e Margarete pelas valiosas contribuições na qualificação.

Ao Colégio Militar do Corpo de Bombeiros do Ceará, na pessoa do T.C. Sanders, pela maneira carinhosa com que fui acolhida e pela disponibilidade em me ceder aulas para a aplicação do meu instrumental de pesquisa;

Aos colegas da pós-graduação, por todo aprendizado e amizade durante esses dois anos de curso;

Ao PPGL, em especial à Mônica, nossa coordenadora, por todo seu carinho conosco, e ao Eduardo, por se dispor a nos ajudar sempre.

Ao Governo do Estado do Ceará, por ter concedido meu afastamento no segundo ano de curso, para que pudesse dedicar-me exclusivamente à conclusão e escrita da dissertação.

À CAPES, por financiar os últimos meses dessa pesquisa.

Quem somos nós, quem é cada um de nós
Senão uma combinatória de experiências, de informações,
De leituras, de imaginações?
Cada vida é uma enciclopédia, uma biblioteca, um inventário de
Objetos, uma amostragem de estilos, onde tudo pode ser
Continuamente remexido e reordenado
de todas as maneiras possíveis.

Ítalo Calvino, *Seis propostas para o próximo milênio*, 1990

RESUMO

Este trabalho de pesquisa teve como objetivo perscrutar a compreensão leitora crítica de alunos concluintes do Ensino Médio de uma escola pública de Fortaleza a partir da leitura de charges jornalísticas. O *corpus* deste trabalho é constituído das análises dos alunos-leitores, mediante resposta de instrumental, referentes a duas charges. Ao refletir sobre a análise, tomamos por base a relação entre os elementos semióticos (verbal e não-verbal) na constituição do posicionamento crítico dos sujeitos. Ao se pressupor ser o conhecimento de mundo que subjaz à análise crítica, fruto das práticas sociais, optamos também por investigar a gênese desse conhecimento. Nossas hipóteses seriam que o leitor crítico se posicionaria mediante a elaboração de tese e criação de argumentos que a embasassem; consideramos, também, que as imagens na charge se apresentariam como fortes recursos expressivos e influenciadores na criação das teses e de seus possíveis argumentos; em relação às influências exercidas pelas interrelações, acreditávamos que a mídia seria a maior influenciadora. A pesquisa, então, norteadas por uma concepção de língua bakhtiniana, fundamentada nas pesquisas sobre o senso crítico de Carraher e embasada na análise semiolinguística do discurso de Charraudeau, reflexionou sobre o ato de linguagem protagonizado pelos sujeitos produtor/locutor (EUE/EUC) e leitor/interlocutor (TUD/TUi), através do qual se desenha o dispositivo argumentativo composto de três quadros: *proposta*, *proposição* e *persuasão*. Os resultados nos permitiram concluir que a linguagem não-verbal cumpre um papel importantíssimo no processo de significação crítica nas charges e subsidia a interpretação crítica dos leitores. Confirmamos também: a) a hipótese de que os leitores mais perspicazes fariam uma análise crítica das charges mediante a elaboração de uma tese embasada por argumentos; b) a forte influência da mídia na constituição do conhecimento enciclopédico dos leitores. A análise dos dados nos permitiu ainda comprovar que a leitura de charges se constitui uma oportunidade de o leitor, enquanto indivíduo autônomo, interpretar as ideologias que subjazem os discursos que permeiam o nosso cotidiano sociocultural. Sendo assim, nossa pesquisa, em termos de implicação pedagógica, constata o quão relevante é a inserção do gênero charge nas práticas de leitura, em sala de aula, com o propósito de propiciar a formação de leitores críticos.

Palavras-chave: leitura crítica; charge; argumentação.

ABSTRACT

This research paper aims to evaluate senior students of the Brazilian public high school system in Fortaleza, Ceará, Brazil as far as their critical reading comprehension of newspaper cartoons are concerned. The corpus of the paper is composed of the student-readers' analysis of two cartoons. My reflection of their analysis was based upon the relationship between the verbal and non-verbal semiotic elements in the constitution of the subjects' critical point of view. Since I assumed that their critical analysis depended on their knowledge of the world, which is a result of their social practices, I chose to investigate the origin of this knowledge as well. My hypotheses were that the critical readers would form their opinions through the development of a thesis and through the creation of supporting arguments. I also took into account that the pictures in the cartoon would present themselves as strong, expressive resources that would influence the creation of the theses and their likely supporting arguments as far as the influences exercised by the interrelations are concerned. I believed that the media would be the most influential aspect. Therefore, the research, which was oriented by a Bakhtinian perspective on language and founded on Carraher's research about critical thinking and on Charraudeau's semiolinguistic analysis, aimed to reflect upon the language act played by the subjects called producer/interlocutor (EUE/EUC) and reader/interlocutor (TUD/TUI), through which the argumentative device is designed, composed of three elements – proposal, proposition, and persuasion. The results allowed me to come to the conclusion that the nonverbal language plays an important role in the process of critical meaning in the cartoons and it subsidizes the critical interpretation of the readers. The research has also confirmed a) the hypothesis that the more perceptive readers would make a critical analysis of the cartoons through the development of a thesis supported by arguments; b) the strong influence of the media in the constitution of the knowledge of the world of the readers. The data analysis also allowed me to draw the conclusion that the reading of cartoons represents an opportunity for the reader, as an autonomous individual, to interpret the ideologies that are underneath the discourses within our sociocultural daily life. Therefore, the pedagogical implications of this research are to confirm the relevance of the insertion of newspaper cartoons as a genre to be used in classroom reading materials in order to form critical readers.

Keywords: critical reading, newspaper cartoons, argumentation.

LISTA DE QUADROS E GRÁFICOS

Quadro 1: Síntese das categorias de leitura	47
Quadro 2: Esquema do Fazer-Situacional.....	62
Quadro 3: Esquema do Fazer-Situacional – Sujeitos da linguagem.....	64
Quadro 4: Processo de transação e de transformação do mundo.....	68
Quadro 5: Esquema de descrição do discurso informativo.....	70
Quadro 6: Esquema da relação argumentativa	71
Quadro 7: Encenação argumentativa	73
Quadro 8: Resumo dos procedimentos da encenação argumentativa	74
Quadro 9: CHARGE 1: Encenação argumentativa	87
Quadro 10: CHARGE 2: Encenação argumentativa	88
Quadro 11: Síntese da Leitura Literal	91
Quadro 12: Síntese da Leitura Interpretativa	96
Quadro 13: Síntese da Leitura Crítica	96
Quadro 14: Análise dos pressupostos semânticos	103
Quadro 15: Análise das ideias subtendidas	105
Quadro 16: Características básicas da dedução por silogismo	108
Quadro 17: Características básicas da dedução pragmática	108
Quadro 18: Síntese da encenação argumentativa a partir da leitura das charges	111
Quadro 19: Síntese de análise do raciocínio persuasivo	112
Quadro 20: Recurso utilizado para produzir a prova (G1TA-2)	114
Quadro 21: Recurso utilizado para produzir a prova (G1TA-4)	115
Quadro 22: Recurso utilizado para produzir a <i>prova</i> (G1TA-9)	117
Quadro 23: Recurso utilizado para produzir a <i>prova</i> (G1TA-5)	119
Gráfico 1: Acesso ao gênero charge	78
Gráfico 2: Frequência que leem a charge	78
Gráfico 3: Tipo de suporte onde leem a charge.....	78
Gráfico 4: Tipo de leitor em relação ao gênero	78
Gráfico 5: síntese da divisão dos grupos de análise	78
Gráfico 6: CHARGE 1 (G2) – Síntese dos elementos semióticos mais relevantes	92
Gráfico 7: CHARGE 2 (G2) – Síntese dos elementos semióticos mais relevantes	92
Gráfico 8: CHARGE 1 (G1) – Síntese dos elementos semióticos mais relevantes	97
Gráfico 9: CHARGE 2 (G1) – Síntese dos elementos semióticos mais relevantes	98
Gráfico 10: Síntese da gênese do posicionamento crítico	103
Gráfico 11: Síntese da <i>razão demonstrativa</i> das relações argumentativas	107
Gráfico 12: Influência da Mídia	120
Gráfico 13: Influência da Família	120
Gráfico 14: Influência da Escola	121
Gráfico 15: Influência da conversa com amigos	121
Gráfico 16: Influência da TV	123
Gráfico 17: Influência da Mídia impressa	123
Gráfico 18: Influência da Internet	123
Gráfico 19: Influência do Rádio	123

INTRODUÇÃO	12
1. LEITURA CRÍTICA: FUNDAMENTOS E CATEGORIZAÇÕES	20
1.1. Construindo sentidos: língua, texto e autor	23
1.2. Gêneros textuais: organização social e significação crítica.....	27
1.3. Leitura e criticidade	29
1.4. Semiologia e senso crítico: saberes necessários para a análise da compreensão leitora crítica	37
2. O ESPETÁCULO DA CHARGE: SUBVERSÃO E REFLEXÃO CRÍTICA	47
2.1. Charge: suporte e mídia	48
2.2. Humores da charge sob o um olhar irônico do chargista	50
2.3. Charge jornalística: entre a polifonia e a intertextualidade	51
2.4. A charge jornalista e o dialogismo bakhtiniano	55
3. ANÁLISE SEMIOLINGUÍSTICA DO DISCURSO	58
3.1. Dupla dimensão do fenômeno linguageiro.....	60
3.2. Sentido de língua e sentido de discurso.....	64
3.3. Semiotização do mundo	66
3.4. A lógica e a encenação argumentativas.....	69
4. METODOLOGIA.....	75
4.1. Base metodológica e caracterização do <i>corpus</i>	75
4.2. Participantes.....	76
4.3. Divisão e caracterização dos grupos.....	78
4.4. Procedimento de coleta e análise dos dados.....	79
5. ANÁLISE DOS DADOS	82

I. Contexto de produção e análise das charges	83
II. Encenação e relação argumentativas nas charges: a óptica do chargista.....	86
PARTE I: PROCESSO DE COMPREENSÃO DOS LEITORES	
5.1. Leitura Literal	89
5.2. Leitura Plena: Interpretativa e Crítica	94
PARTE II: COMPREENSÃO LEITORA À LUZ DA SEMIOLINGUÍSTICA	
5.3. Encenação e relação argumentativas nas charges: a óptica do leitor	106
PARTE III: AGENTES INFLUENCIADORES NA CONSTITUIÇÃO DO CONHECIMENTO DE MUNDO	
5.4. Interrelações: influência à voz do leitor	118
CONSIDERAÇÕES FINAIS	124
REFERÊNCIAS	128
ANEXOS	131
ANEXO 1 – Instrumental de pesquisa	132
ANEXO 2 – Instrumental de pesquisa – G1TA-1	136
ANEXO 3 – Instrumental de pesquisa – G1TA-2	139
ANEXO 4 – Instrumental de pesquisa – G1TA-3	142
ANEXO 5 – Instrumental de pesquisa – G1TA-4	147
ANEXO 6 – Instrumental de pesquisa – G1TA-5	148
ANEXO 7 – Instrumental de pesquisa – G1TA-6	151
ANEXO 8 – Instrumental de pesquisa – G1TA-7	154
ANEXO 9 – Instrumental de pesquisa – G1TA-8	157
ANEXO 10 – Instrumental de pesquisa – G1TA-9	160

ANEXO 11 – Instrumental de pesquisa – G1TA-10	163
ANEXO 12 – Instrumental de pesquisa – G1TC-1	166
ANEXO 13 – Instrumental de pesquisa – G1TC-3	169
ANEXO 14 – Instrumental de pesquisa – G1TC-4	172
ANEXO 15 – Instrumental de pesquisa – G1TC-5	175
ANEXO 16 – Instrumental de pesquisa – G1TC-6	178
ANEXO 17 – Instrumental de pesquisa – G1TC-7	181
ANEXO 18 – Instrumental de pesquisa – G1TC-8	184
ANEXO 19 – Instrumental de pesquisa – G1TC-11	187
ANEXO 20 – Instrumental de pesquisa – G1TC-12	190
ANEXO 21 – Instrumental de pesquisa – G1TC-13	193
ANEXO 22 – Instrumental de pesquisa – G1T-22	196
ANEXO 23 – Instrumental de pesquisa – G2DC-1	199
ANEXO 24 – Instrumental de pesquisa – G2DC-3	202
ANEXO 25 – Instrumental de pesquisa – G2DC-4	205
ANEXO 26 – Instrumental de pesquisa – G2DC-5	208
ANEXO 27 – Instrumental de pesquisa – G2DG-6	211
ANEXO 28 – Instrumental de pesquisa – G2DG-7	214
ANEXO 29 – Instrumental de pesquisa – G2DG-6	217

INTRODUÇÃO

“A eficácia de um pesquisador está no que ele procura transformar, não no que ele pesquisa.”
Jean Foucambert

Somos seres sociáveis marcados cada um com sua singular trajetória de vida, historicamente contextualizada, seres agentes que, através da linguagem, (inter)agimos no mundo. A maneira como nos portamos diante dos eventos da realidade define nossa postura de sujeito-cidadão. O adotar ou não um posicionamento crítico, dependerá das relações de poder estabelecidas socialmente, nas quais estamos inseridos. A relação que subjaz à dominação é marcada por questões de ideologia e de poder. No entanto, haverá, sempre, duas possibilidades de ações, a alienante e ingênua ou a crítica e consciente. O que determinará a reificação ou a conscientização não serão fatores, simplesmente, biológicos porque, se nascermos saudáveis, somos todos seres cognoscentes e, portanto, aptos ao agir crítico.

Concebemos a leitura como um evento indissociável dessas práticas sociais avultadas anteriormente. Mas não a concebemos como um simples produto dessas inter-relações; mais que um produto, a leitura crítica é um processo que experienciamos ao longo da nossa existência. Dia após dia, apreendemos novos conhecimentos, numa sucessão contínua que revela a infinitude da aprendizagem humana. A proficiência leitora está atrelada a diversas questões, tais como gênero, temática, conhecimento enciclopédico etc., somos seres inconclusos, e isso é bom porque comprova que jamais poderemos ser donos de uma verdade absoluta.

Ler criticamente é mais que decifrar palavras, decifrar é o primeiro passo, que deve ser seguido da compreensão, para só então dar lugar à interpretação, que seguida de um juízo de valor, caracteriza a ação crítica na leitura. Tal evento é realizado por um sujeito que tem consciência de sua ação no mundo.

Particularmente, essa prerrogativa humana de reflexionar, de questionar nos parece instigante. Portanto, o desejo de pesquisar sobre leitura crítica surgiu de inquietações enquanto professora de língua materna em relação às propostas de ensino de leitura na escola de ensino seriado. É comum escutarmos relatos de professores do Ensino Básico em relação à dificuldade encontrada pelos alunos para realizar atividades de compreensão leitora crítica de textos.

Numa sociedade predominantemente grafocêntrica, saber ler e ser capaz de elaborar seu próprio discurso é uma atividade essencial para esse sujeito que vive cercado de situações que exigem dele a prática da leitura. A escola tem um papel centralizador nesse processo de aprendizagem. O ambiente escolar é promotor dessas habilidades necessárias para a realização plena da leitura. Portanto, acreditamos que o ensino de leitura na escola deve visar à formação do aluno enquanto cidadão, mais que isso, deve levá-lo a exercer essa cidadania de forma consciente e crítica, o que significa dizer proporcionar-lhe ferramentas que o levem a ser sujeito da sua história e agente de mudanças. A leitura é uma ferramenta essencial para que essas habilidades sejam desenvolvidas, concebemo-la como ponte entre ignorância e sabedoria, uma vez que se torna imprescindível para a aquisição de novos conhecimentos.

Essa inquietação foi ponto relevante na tomada de decisão de fazer nossa pesquisa em Linguística Aplicada, em especial, trabalhando com compreensão leitora. Ao decidirmos pesquisar sobre leitura, verificamos que muito já se havia escrito sobre esse tema, destacamos Allende e Condemarín (1987), Smith (1989), Kleiman (2008a), Bamberger (1991), Foucambert (1994), Morais (1994), dentre tanto outros.

Apesar de tudo que já se pesquisou e publicou, verificamos ainda ser comum encontrarem-se, na sala de aula, práticas de leitura bastante reducionistas, limitando o exercício de ler à simples decifração de palavras. Urge a necessidade de se implementar nas salas de aulas uma práxis pedagógica que verdadeiramente trabalhe com leitura na sua acepção plena. Nas palavras de Foucambert (1994), faz-se necessário uma visão de leitura como formulação de juízo sobre a escrita, um ato de questionar e explorar o texto na busca de respostas textuais e contextuais que geram uma ação crítica do sujeito no mundo.

E agir no mundo é também assumir a condição de ser humano, ou seja, de ser agente no mundo. Como disse Charaudeau (2009), a linguagem é poder. Poder que, segundo o autor, não surge fruto do acaso, é fruto da construção do próprio homem e constitui-se na força que lhe permite agir através dos tempos.

Devemos isso à nossa racionalidade, somos capazes de interagir e agir sobre o meio. A linguagem é o nosso grande diferencial, não simplesmente emitimos sons desprovidos de sentido lógico, nós falamos, nós nos comunicamos, nós nos relacionamos. Parece claro que a capacidade de raciocinar e de fazer uso da linguagem

são premissas humanas. No entanto, ao contrário do que pensavam os inatistas, a linguagem não é uma realidade autônoma. Não há como negar as premissas sociais desse evento.

Segundo Fiorin (1988), a linguagem, além de ser uma instituição social, é um veículo de ideologias, é mediadora entre os homens e a natureza e entre os homens e os outros homens. Esse componente social, essencial na construção do discurso crítico pode materializar-se por meio da leitura dos textos e nas relações interpessoais.

Dessa maneira, pode-se entender que o discurso crítico, assim como a linguagem, é formado pelo componente biológico, somado ao seu componente social. O discurso pode ser entendido então como a combinação de elementos linguísticos utilizados pelo falante para exprimir suas ideias. É esse discurso que permite ao ser humano falar do seu mundo subjetivo e do seu mundo exterior, possibilitando o agir sobre esse mundo externo, no qual está inserido.

O discurso tem sua estrutura, entendida por Fiorin como tendo no seu interior uma sintaxe e uma semântica. À sintaxe discursiva cabe a estruturação propriamente dita do discurso (o uso ou não da primeira pessoa, discurso direto ou indireto etc), essa é a parte considerada consciente do discurso, autônoma em relação às formações sociais. A sintaxe semântica, por sua vez, caracteriza-se pelas determinações inconscientes, que são os elementos obtidos a partir das inter-relações, assimilados também por cada indivíduo ao longo da sua formação educacional (FIORIN, op.cit).

Partindo da premissa de que nenhum discurso surge do nada, não se pode negar as influências recebidas pelo aluno, ao longo de sua existência, que contribuirão para a formação de sua opinião. Entra, então, outro componente importantíssimo na formação do discurso, a ideologia, conceituada por Fiorin (idem) como sendo constituída pela realidade e constituinte da mesma. A ideologia não se mostra como um conjunto de ideias, que surge do nada ou de uma mente privilegiada.

Se a ideologia é um reflexo das estruturas sociais, o signo como componente formador da enunciação também é ideológico. Para Bakhtin (1997b) há uma indissolubilidade entre o signo e a situação social, de maneira que temos a língua sendo determinada pela ideologia e o pensamento sendo influenciado pela linguagem, que, como já foi dito, recebe influências da ideologia, forma-se uma espécie de ciranda, na

qual o elemento principal parece ser a ideologia. Psiquismo e ideologia são componentes chave da análise filosófica da linguagem bakhtiniana. De acordo com o autor, ambos estão em interação dialética constante.

É nesse sentido que Ferreiro (1993), afirma ser o conhecimento uma construção social capaz de proporcionar novas significações e descobertas dentro da sociedade. Portanto, o trabalho em sala de aula, pelos alunos, com textos que abordem situações reais se apresenta de grande importância para a formação do educando. Levando, pois, em consideração o pensamento de Ferreiro (idem), optamos por temas que evidenciassem os fatos bastante enfocados na atualidade, a saber, política e meio ambiente. Cremos que a inserção de gêneros na sala de aula possibilita a discussão dessas temáticas. Dominá-los, como afirmou Marcuschi (2002), significa dominar mais que uma forma linguística; é, pois, uma forma de realizar linguisticamente objetivos específicos em situações sociais particulares.

Dessa maneira, depois de escolhidas as temáticas, pensamos em um gênero textual, que a denúncia dos eventos anteriormente explicitados se constituísse uma característica peculiar. A charge, sob nossa óptica, preenche esse quesito. Nas palavras de Teixeira (2005), a linguagem chágica é estruturada mediante seu desenho de reflexão e crítica social. E através da proposta dela de leitura dos fatos, afirma o autor, ela não se propõe simplesmente a registrar o real, mas a significá-lo. Por isso, julgamos bastante relevante trabalhar a charge em sala de aula.

Pretendemos, pois, refletir, a partir da leitura de charges, sobre a compreensão leitora crítica dos alunos do 3º ano do Ensino Médio, no sentido de, através da leitura desse gênero, perscrutar a análise feita pelos alunos-leitores.

A partir da premissa de que a formação do aluno cidadão dá-se através do fomento de uma educação promotora do raciocínio crítico, que o habilita a pensar e a posicionar-se frente a problemas de natureza política, econômica e social, cremos que uma pesquisa que se propõe a reflexionar sobre essa prerrogativa humana de ser capaz de pensar e agir criticamente nos parece bastante instigante.

Sendo assim, uma vez que nos propusemos pesquisar a leitura crítica, optamos pelo gênero charge por considerá-lo ideal para nossa pesquisa, primeiro por considerar o

teor crítico que lhe subjaz material rico para interpretação dos leitores; segundo porque esse gênero aborda temáticas referentes ao cotidiano.

Percebemos também que a maioria das tentativas de reflexão sobre o nível crítico de compreensão leitora são desenvolvidas para gêneros marcados pela linguagem verbal, por isso nos pareceu interessante refletir sobre uma análise crítica de um gênero multimodal, marcado pela sintonia entre linguagem verbal e linguagem não-verbal.

A partir da construção do nosso objeto, várias questões povoaram nossa pesquisa. Nossa questão básica foi: a análise crítica feita pelos alunos-leitores das charges jornalísticas propostas se evidenciará mediante a elaboração de tese e construção de argumentos, que refletirá o posicionamento desse leitor frente à crítica subjacente às charges? Nossa hipótese básica seria que a leitura crítica se evidenciaria mediante o domínio de um repertório de informações compatíveis com a temática de cada charge, de maneira a propiciar ao leitor o desvelamento do discurso crítico subjacente à linguagem multimodal da charge, marcada pelas semioses verbais e não-verbais, culminando no posicionamento crítico (a favor do/ ou contra o proposto) mediante a elaboração de tese e criação de argumentos que o embasem.

Assim, também se constitui uma questão de pesquisa saber, a partir do caráter marcadamente multimodal da charge, como essas marcas de expressividades verbais e não-verbais influenciam na interpretação e efetivação do discurso crítico dos leitores? Seriam essas marcas expressivas fatores dominantes na elaboração da análise crítica? Nossa hipótese seria que, dentre as marcas de expressividade no gênero charge, as imagens, por serem mais salientes, se mostrariam como fortes recursos expressivos na construção do sentido da charge e, por conseguinte, forte corroboradoras na tessitura do posicionamento crítico.

Atrelada à questão de como se processará essa análise crítica, surge outra questão: a gênese do posicionamento crítico do leitor está embasada em *pressupostos semânticos* (marcas expressivas presentes nas charges), em *ideias subtendidas* (inferências autorizadas a partir da interpretação das charges) ou em *premissas subjacentes* (ideias construídas a partir do conhecimento de mundo do leitor)? Nossa hipótese seria que, a análise crítica dos leitores apresentaria marcas significativas dos recursos expressivos (verbais e não verbais) presentes nas charges, portanto os pressupostos semânticos seriam os indícios mais frequentes na construção da tese e dos argumentos.

Ainda reflexionando sobre como se estabelece essa análise das charges, que comporta todo esse cabedal de questões já expostas; pareceu-nos vital descrever como ela se delinea. Diante disso, buscamos o aporte teórico da semiolinguística para respondermos a seguinte indagação: levando em consideração a hipótese de que a análise crítica se estabelece a partir da elaboração de uma tese e de argumentos que a embasem, como se apresenta a encenação argumentativa que evidencia o posicionamento do leitor frente a essa crítica que subjaz à charge? Nossa hipótese seria que a encenação argumentativa delinear-se-ia a partir da *proposta* de mundo apresentada pelo chargista, sujeito argumentante, que provocaria no leitor, sujeito alvo, uma tomada de posição (a favor e não contra), acrítica que subjaz à charge.

E, por fim, levando também em consideração o posicionamento de Charaudeau (2009) pelo qual o autor deixa claro que o ato linguageiro é um fenômeno social, buscamos resposta para a seguinte questão: considerando que as práticas sociais atuam como agentes influenciadores na gênese do conhecimento de mundo que possibilita ao leitor o pressuposto para posicionar-se criticamente; a partir de uma escala de valores (pouca, média e muita), qual o grau de influência exercido por essas práticas sociais mediante interação com familiares, colegas e por meio da mídia no processo de construção do posicionamento crítico? Nossa hipótese seria que, ao considerar o conhecimento de mundo indispensável para a interpretação das charges, o grupo a ser avaliado com maior influência seria a mídia, dada a forte influência que julgamos que esta exerça na construção do conhecimento enciclopédico.

Sendo assim, pretendemos com a nossa pesquisa o seguinte objetivo geral:

- Analisar a compreensão leitora crítica de alunos do 3º Ano Médio, de escolas públicas de Fortaleza, perscrutando o posicionamento desses sujeitos frente ao gênero charge jornalística, tomando por base as relações estabelecidas entre a linguagem verbal e a não-verbal e o conteúdo temático do referido gênero.

Traçamos os seguintes objetivos específicos:

- Investigar, através dos elementos semióticos (verbal e não-verbal), a apreensão do discurso crítico e seus recursos expressivos, além de

examinar a influência desses elementos na construção de sentido na charge.

- Investigar, em relação à análise das charges, a gênese dos posicionamentos críticos dos leitores, se é embasada em *pressupostos semânticos, ideias subtendidas* ou *premissas subjacentes*.
- Verificar, à luz da semiolinguística, a encenação argumentativa, considerando, primeiro, como o chargista (sujeito argumentante) elabora sua proposta sobre o mundo evidenciada na crítica que subjaz à charge; segundo, considerando como o leitor (sujeito alvo) analisa essa crítica e se ele estabelece um posicionamento (a favor / ou contra) em relação ao proposto na charge.
- Investigar, a partir de uma escala de valores (pouca, média e muita), qual o grau de influência exercido pelas práticas sociais mediante interação com familiares, colegas e por meio da mídia no processo de construção do posicionamento crítico.

Diante desses objetivos, nossa pesquisa divide-se nas seções que apresentamos a seguir.

Na primeira seção, fazemos abordagem sobre a compreensão leitora, em particular sobre a compreensão leitora crítica. Inicialmente, abordamos a leitura em sala de aula. Supomos interessante traçar esse paralelo, uma vez que nosso leitor pertence a esse universo de ensino. Que práticas de leituras permeiam o universo escolar? Muitas vezes, infelizmente, ainda são práticas de leitura descontextualizadas da realidade social do aluno. Também julgamos essencial nesse capítulo apresentarmos a concepção de texto e de língua que norteará nossa pesquisa. Além de julgarmos interessante também a abordagem de um tópico sobre os gêneros do discurso que se constitui como organização social, na medida em que a língua é um fato social e a linguagem uma ferramenta responsável pela interação humana. Finalizamos a seção discorrendo sobre as contribuições da semiolinguística e do estudo sobre o senso crítico especificamente para a elaboração dos nossos parâmetros de análise.

A segunda seção é dedicada à charge. Dentre as várias questões que permeiam esse gênero, discutimos sua natureza híbrida, marcada por uma dupla semiose, a linguagem verbal e a linguagem não-verbal, além de analisar o caráter jocoso que é

peculiar a esse gênero, atrelado a seu forte teor de temporalidade e intertextualidade. Todas essas nuances contribuem para a identidade do gênero charge, que passeando entre os domínios discursivos da linguagem jornalística e humorística, cumpre o seu papel de crítica social.

Na terceira seção apresentamos a proposta de análise semiolinguística do discurso. Dentre os vários aspectos que povoam essa teoria, destacamos os sujeitos da linguagem e o contrato comunicativo que rege o ato comunicativo. Refletimos também sobre o *sentido de língua* e o *sentido de discurso* que nortearam nossa categorização a respeito dos níveis de compreensão leitora. O *modo de encenação argumentativo*, que, embasa a análise do posicionamento crítico dos leitores, também é abordado nessa seção.

À quarta seção foi reservada a descrição da metodologia da nossa pesquisa, caracterizando o *corpus*, os participantes. Além disso, descrevemos o processo de coleta e análise dos dados.

A quinta seção é destinada à análise dos dados. Iniciamos com a contextualização e a análise das charges do instrumental e, a seguir, subdividimos a seção em três partes: a primeira, constituída da análise da compreensão leitora dos sujeitos a partir da leitura das charges; a segunda, na qual, sob à luz da semiolinguística, analisamos a leitura crítica; a terceira, em que avaliamos a influência das interrelações na constituição do conhecimento de mundo, pressuposto para a interpretação da charge.

Na última seção, tecemos comentários a cerca dos resultados da nossa pesquisa e ao final, listamos todas as obras que fundamentaram a nossa pesquisa e, logo depois, anexamos o instrumental de pesquisa, por meio do qual obtemos os dados que tornou possível a nossa análise, além dos instrumentais, cujas respostas foram exemplificadas na seção de análise dos dados.

Pausamos a caminhada, apenas porque ao concluirmos nossa dissertação ficamos a certeza de que há, ainda, um longo caminho a ser percorrido rumo ao completo desvelamento da Leitura Crítica. Esperamos, no entanto, que nossas constatações suscitem mais discussões sobre esse processo de compreensão e sobre a leitura do texto chágico, que, com o tom zombeteiro e crítico, cumpre o papel de denunciar os fatos diários através do texto imagético do chargista.

1. LEITURA CRÍTICA: FUNDAMENTOS E CATEGORIZAÇÕES.

O verbo ler não suporta imperativos.
Daniel Pennac

Faz parte do senso comum acreditar que ler significa emitir sons. Certamente essa postura deve-se à concepção tradicional de leitura que, por muito tempo, permeou alguns universos escolares. Todavia, a leitura não se limita à simples decifração, pois, emitir sons não significa, necessariamente, ler. O ato de ler exige compreensão. Sendo assim, o pré-requisito para a leitura é a compreensão e não a emissão de sons.

Se ler exige compreensão, então se faz necessário antes de falar de leitura, abordar-se a questão da compreensão. Mais uma vez voltamos ao universo escolar e cremos que é importante abordá-lo, uma vez que os sujeitos da nossa pesquisa estão inseridos nesse contexto.

Também faz parte do senso comum acreditar que, se aluno tem um livro didático, já tem o suficiente para aprender. Isso não é verdade, é necessário que a escola disponibilize para o aluno uma estrutura adequada para a aprendizagem. Mas, infelizmente, sabemos a dificuldade que o professor enfrenta para ministrar suas aulas, muitas vezes o recurso de que dispõe é somente o livro didático, por isso, o acesso à leitura acaba se restringindo apenas a esse suporte. É bem verdade que, hoje, com o advento da Internet, o professor já pode dispor de outros materiais didáticos. No entanto, nem todas as escolas têm conectividade à Internet e o acesso (à Internet banda larga) de uso doméstico ainda não é uma realidade na maioria dos lares brasileiros.

Situações de ordem política à parte, voltemos para a utilização do livro didático em sala e, conseqüentemente, em como a leitura se manifesta na escola. A aula de leitura se resume a um pretexto para resolução dos questionários propostos pelo livro, questionário que não oferece dificuldade de resolução quando se limita a perguntas superficiais, as quais não exigem do leitor, uma formulação de juízo de valor, uma contra-argumentação, um posicionamento crítico.

Não podemos afirmar que predomina em todas as escolas o trabalho com a leitura dissociado da sua função social, tampouco pretendemos afirmar que o livro didático sempre é o principal mediador de aprendizagem em qualquer instância escolar. Mas não há como refutar o fato de ser a leitura, nesse ambiente, restrita, muitas vezes, a esse suporte.

Não causa nenhuma admiração o fato de os alunos apresentarem dificuldades em relação à interpretação de textos. A base para esse processo ocorre na alfabetização e deve se estender aos anos subsequentes, período no qual o aluno deve ser progressivamente estimulado à leitura para que a atividade passe a significar satisfação e não martírio. Na medida em que for adquirindo conhecimentos, ele estará habilitado a ler textos mais complexos e, conseqüentemente, a interpretá-los.

Araújo (2001) afirma que sua pesquisa foi impulsionada pelas suas inquietudes como professora de Língua Portuguesa em escola pública. Quando no exercício da atividade relacionada à leitura, observava que os textos utilizados para as práticas de leitura eram desvinculados da realidade do aluno, na maioria das vezes, eram artificiais e nada diziam às experiências, aos anseios e desejos dos alunos, principalmente daqueles que vinham de classes mais pobres, que tinham pouca exposição à escrita. Ao se deparar com textos dessa natureza, o aluno não se sentirá motivado para a leitura, fato este que contribuirá negativamente na sua formação enquanto leitor proficiente. Araújo (op.cit), citando Indursky e Zinn (1985, p.17)¹, diz que a leitura proposta pela escola “é uma leitura mecânica, padronizada, linear; realizada apenas em nível de identificação. O aluno lê apenas para reter conhecimentos, sem conferir sentido ao que lê, sem questionar e sem posicionar-se”. Abordagens dessa natureza, desvinculadas da realidade social do aluno, não contemplam as propostas de ensino dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1998).

Para Kleiman (2008b), a leitura dos textos didáticos é apresentada para o aluno-leitor de maneira que as informações não são buscadas no texto, elas são sempre dadas, o que significa dizer que o aluno não lê, o aluno recebe, ou seja, ele espera a transmissão da informação, sendo assim não há espaços para equívocos, mas também não há espaço para reflexão. Não há propriamente uma leitura do livro didático, pois, “no processo não há seletividade mediante a reconstrução de relações implícitas, não há inferências, não há integração: há apenas a identificação de explícitos e o estabelecimento de correspondências formais” (KLEIMAN, idem, p. 174). Para a autora, a solução não está em reformular o texto didático, mas em ensinar o aluno a ler. E para que isso seja possível, faz-se necessário focar determinados tipos de textos, os

¹ INDURSKY, F. e ZINN, M. A. K. Leitura e como suporte para a produção textual. In: **Trabalho em Linguística Aplicada**, nº 5-6, p. 77-96.

quais chama de *textos legíveis*, a saber, textos que permitam o envolvimento do aluno como sujeito que infere, reflete, avalia.

Sabemos da importância do ensino de gêneros atrelado à questão da leitura em sala de aula, a abordagem de ensino daqueles reflete diretamente na aprendizagem desta. Outros autores há que reconhecem o valor de se atrelar a leitura aos gêneros textuais. Para Bazerman (2006, p. 10), a questão reside justamente na maneira como a escola encara o ensino de gêneros na sala de aula, apenas como uma pedagogia formal, o que torna o ensino dissociado de práticas cotidianas ao aluno, uma vez que,

o ensino de uma disciplina abstrata, separada de seus usos, pode parecer uma subjugação sistemas de ordem impostos, em vez de a provisão de ferramentas úteis para a vida que os estudantes podem adquirir para seus propósitos pessoais.

É preciso, ainda segundo Bazerman (idem, p.10), apropriar-se de gênero como um meio de agência, portanto, não pode ser ensinado “divorciado da ação e das situações dentro das quais aquelas ações são significativas e motivadoras”. Como podemos perceber, a maneira de abordar o ensino do gênero é bastante significativa podendo corroborar para o sucesso ou fracasso do ensino de leitura na sala de aula. A leitura proposta pela escola apresenta uma série de problemas. O maior deles parece ser a questão de inibir a manifestação do pensamento crítico, na medida em que prioriza interpretações superficiais dos textos analisados em sala de aula.

A postura do professor em sala de aula está atrelada à concepção de leitura que esse profissional assume em sua práxis pedagógica. A leitura pode ser entendida sob diversos aspectos. A abordagem tradicionalista, que, por vezes, ainda, permeia o universo escolar entende leitura a partir da concepção estruturalista da linguagem. A leitura é vista então como “um processo instantâneo de decodificação de letras e sons, e a associação destes com o significado” (KATO, 1990, p. 62).

Ressaltamos, todavia, que diversos autores, dentre eles, Allende & Condemarín (1987), Kato (1998), Kleiman (2008b), Marcuschi (2008), afirmam ser o processo da compreensão leitora complexo. Fica-nos, então, a indagação: é complexo sob qual aspecto? Complexo porque exige várias habilidades do leitor, tais como as cognitivas e as linguísticas ou é complexo porque se tem que levar em consideração, além das habilidades referidas, o meio no qual o leitor está inserido, seu conhecimento de mundo? Enfim, o que torna a atividade de compreensão leitora complexa? No intuito

de responder a essa questão, discorreremos sobre leitura e, por conseguinte, sobre compreensão leitora.

Compreender não é uma ação apenas linguística ou cognitiva. É muito mais uma forma de inserção no mundo e um modo de agir sobre o mundo de uma cultura e uma sociedade (MARCUSCHI, *idem*, p. 230).

Adotamos a concepção de leitura defendida por Kleiman (2008b, p. 10):

[...] uma prática social que remete a outros textos e outras leituras. Em outras palavras, ao lermos um texto, qualquer texto, colocamos em ação todo o nosso sistema de valores, crenças e atitudes que refletem o grupo social em que se deu nossa socialização primária, isto é, o grupo social em que fomos criados.

As definições de leitura e de competência leitora mudaram ao longo dos anos, paralelamente às mudanças sociais, econômicas e culturais. Mudou também o conceito de aprendizagem e em especial a aprendizagem que se dá por toda a vida. Ler não se resume a uma capacidade que se adquire no início da vida escolar. Ler é um processo que inclui uma série de conhecimentos, de estratégias que o ser humano vai construindo ao longo dos anos, mediante as interrelações em sociedade. É nessa perspectiva que a *competência leitora* para o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA) é definida, como “a capacidade de compreender, utilizar e analisar textos escritos para obter os objetivos do leitor, desenvolver seus conhecimentos e possibilidades de participar em sociedade” (OECD/PISA, 2006, p. 48).

Concordamos com essa visão, que supera a ideia tradicional de entender a competência leitora como um mero processo de decifração. Competência leitora está para além da simples capacidade de compreender informações literais de um texto, seja ele escrito ou falado. O PISA leva em consideração também a importância leitora como ferramenta indispensável na execução das metas dos sujeitos para sua participação na sociedade como um cidadão ativo.

1.1. Construindo sentidos: língua, texto e leitor.

Toda discussão que aborde texto, discurso e seus interlocutores deve levar em consideração a concepção de língua. Concebemos a língua sob os aspectos sociais propostos por Bakhtin. O ponto central dos estudos bakhtinianos gira em torno do caráter social da língua. Em seus primeiros estudos, fica claro que ele concebe a língua

como interação social. Em sua obra *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, deixou claro que a base de seus estudos é a enunciação como realidade da língua e como estrutura socioideológica, “uma análise fecunda das formas do conjunto de enunciações como unidades reais na cadeia verbal só é possível de uma perspectiva da enunciação individual como um fenômeno puramente sociológico” (BAKHTIN, 1997b, p. 126).

Sendo assim, Bakhtin enfatizou justamente o estudo da enunciação, do caráter individual, ao contrário dos estudos da linguística estruturalista, que eram voltados para uma ideia de língua abstrata, sincrônica e homogênea. Portanto,

a verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas lingüísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico da sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua (BAKHTIN, idem, p. 123)

Adotadas as concepções bakhtinianas de linguagem, refutamos o conceito de texto como produto acabado, para ao qual o leitor recorre somente para retirar as informações ali contidas, como se o texto fosse um grande “depósito” de informações, e como se a compreensão se limitasse à procura delas através de um processo mecânico de leitura e de resolução de perguntas.

O texto assim entendido apenas serve como pretexto para aplicação de atividades, muitas vezes descontextualizadas, nas quais o leitor assume o papel passivo de mero respondedor de perguntas. Situações dessa natureza ocorrem quando atividades são expostas de maneira aleatória, e o texto acaba sendo apenas um suporte para que sejam explorados simplesmente aspectos gramaticais da língua, por exemplo. Para se construir um contexto de aprendizagem mediante interação, o aluno deve não só conhecer a natureza da tarefa a ser realizada como, os objetivos a serem alcançados devem ser definidos de comum acordo entre a criança e o adulto, o que significa dizer que o leitor deve estar plenamente convencido da importância e da relevância da atividade (KLEIMAN, 2008b).

O texto então deve ser entendido como “um evento comunicativo em processo permanente de elaboração ao longo de sua história e das diversas recepções pelos diversos leitores” (MASCUSCHI, 2008, p. 241). O texto então é uma proposta de sentido que está aberta a várias alternativas de compreensão. No entanto, vale ressaltar a observação feita pelo autor, ao afirmar que essa concepção não significa dizer que o

texto é uma *caixinha de surpresas* da qual poderia sair qualquer coisa; ou seja, há limites para a compreensão textual, limites que são dados pelo que o autor chama de *princípios de compreensão*. Nessa perspectiva, a coerência de um texto é construída pelo leitor e, portanto, não se acha de forma completa e unívoca no texto.

Sendo assim, os conhecimentos individuais assumem extrema importância na interpretação textual, são considerados decisivos também por Marcuschi. No entanto, vale ressaltar mais uma vez que a interpretação textual deve ancorar-se no conteúdo do texto, caso contrário, ocorrem interpretações equivocadas, chamadas por Marcuschi de *falseamento*.

O texto é escrito pelo autor com a função primordial de ser lido. E ler é mais que passar os olhos por algo escrito. “Ler significa ser questionado pelo mundo e por si mesmo, significa que certas respostas podem ser encontradas na escrita, significa construir uma resposta que integra parte das novas informações ao que já se é” (FOUCAMBERT, 1994, p. 05). Nessa perspectiva, o leitor pode ser concebido como um ser autônomo que interage com o texto numa ação dialética, na qual o texto, ao mesmo tempo que provoca questionamentos, é também questionado pelo leitor.

Essa interação entre *autor, texto e leitor* é explicitada por Smith (1991). Para o autor, os leitores devem construir sentidos, tais sentidos se constroem através da interação entre o texto e o leitor, que traz consigo um conjunto de expectativa (em desenvolvimento e constantemente modificável) sobre o texto. Segundo Smith, o autor também dá sua contribuição, portanto, a construção de sentido é recíproca, tanto escritores, quanto leitores são cooperadores no processo de construção de sentido. Há um ponto no qual os dois interagem, esse ponto é o texto.

Ocorre que diversas vezes a concepção de textos com a qual o leitor se depara (em ambiente escolar), não contribui para esse posicionamento defendido por Smith (1991) e Foucambert (1998). Pelo contrário, algumas concepções contribuem para uma atitude passiva, tornando o aluno um pseudo-leitor (KLEIMAN, 2008a).

Essa visão escolar está atrelada a uma concepção de linguagem que foi construída sem se levar em consideração o contexto sócio-histórico e cultural, estabelecendo um modelo linguístico totalmente artificial e neutro, que, por se apresentar desprovido de caráter ideológico, também apresenta um modelo de leitura

didática que não propicia uma postura questionadora, pré-requisito para a leitura crítica (FIGUEIREDO, 2000).

Figueiredo (idem, p. 19) diz considerar urgente o questionamento do papel imposto ao aluno-leitor de mero respondedor de perguntas. Segundo a pesquisadora, o leitor deveria assumir outra postura diante do texto: a de leitor “perguntador” (aspas do texto original), pois assim poderia abordar o texto dinamicamente, levantando questionamentos antes, durante e após a leitura.

Entendemos, pois, que a leitura crítica, para se concretizar na sua plenitude, requer do leitor atitudes que reflitam o agir crítico. Como identificar então um sujeito crítico? Para Carraher (2008, p.12) um indivíduo que possui a capacidade de analisar e discutir problemas inteligente e racionalmente, sem formular, de forma automática, suas próprias opiniões nem aceitar, também automaticamente, opiniões alheias, é um indivíduo dotado de senso crítico. O autor ressalta o pensamento de Piaget, ao afirmar que a educação, além de formar pensadores criativos, deve ter por objetivo formar mentes que possam ser críticas, que possam verificar, ao invés de aceitar tudo que lhes é oferecido.

Portanto, a atitude de um leitor crítico é a de um sujeito curioso diante do texto e diante da vida. Essa curiosidade é conceituada por Carraher como *curiosidade intelectual*. O pensador crítico é aquele sujeito que vai em busca das respostas, mesmo que as perguntas não lhe tenham sido feitas. Isso ocorre porque o senso crítico se caracteriza por essa natureza questionadora.

Além dessa natureza instigadora, o pensador crítico se destaca dos demais por saber fazer uso da argumentação. Além de formular seu pensamento através de hipóteses pré-estabelecidas, ele também se mostra capaz de defender suas ideias através da argumentação psicológica, cuja finalidade é validar a sua proposta frente ao pensamento do seu interlocutor. Carraher explica que, para persuadir o outro, faz-se necessário, usar argumentos aos quais se sabe que o outro é sensível.

Carraher (idem) usa o termo cientista para denominar o indivíduo que faz uso do senso crítico, e o termo leigo para os demais. No entanto, não pensemos que o senso crítico é uma prerrogativa de seres exclusivos, predestinados psicologicamente para apresentarem tais características. Não, qualquer sujeito pode vir a fazer uso do senso

crítico. “Toda pessoa, além de ser um ser emocional, espiritual e social, é um ser racional, e essa característica supostamente engloba tanto leigos como cientistas, quer se trate de uma sociedade tradicional ou moderna” (CARRAHER, 2008, p. 12).

Sendo assim, após explicitarmos que seguimos os preceitos bakhtinianos na nossa pesquisa no que diz respeito à concepção de língua por nós adotada e, conseqüentemente, apresentarmos essa influência em nossas considerações a respeito do sentido de texto e de leitor, abordaremos no próximo subtópico questões atreladas aos gêneros textuais nessa perspectiva também social. Cremos ser interessante essa abordagem, uma vez que nosso instrumental de pesquisa foi elaborado com questões referentes ao gênero charge.

1.2. Gêneros textuais: organização social e signific(ação) crítica

O gênero constitui-se como organização social na medida em que a língua é um fato social, e a linguagem é a ferramenta responsável pela interação humana. Pressupõe-se que, para entendermos as origens das questões sobre a sistematização dos gêneros, devemos recorrer às práticas sociais de linguagem. Iniciemos com a palavra, que sendo núcleo das interações comunicativas, é definida como o “modo mais puro e sensível de relação social” (BAKHTIN, 1997b, p. 36) e nasce dessa interação entre os sujeitos. Bakhtin não desconhece a importância dos fatores, que ele chama de biográfico e biológico para a enunciação, mas postula que à medida que a enunciação se integra no sistema ideológico, tais fatores perdem sua primazia, por isso, para ele, a teoria da expressão subjacente ao subjetivismo individualista deve ser rejeitada.

Segundo Bakhtin (idem), a partir da ideia de que somos humanos, o centro organizador de toda nossa enunciação é exterior e, portanto, está situado no meio social que envolve o indivíduo. Somente o grito inarticulado de um animal procede do interior e apresenta-se, exclusivamente, como uma reação fisiológica pura e não marcada. Em relação à enunciação humana o autor diz que

pelo contrário, a enunciação humana mais primitiva, ainda realizada por um organismo individual, é, do ponto de vista do seu conteúdo, de sua significação, organizada fora do indivíduo pelas condições extra-orgânicas do meio social. A enunciação enquanto tal é um puro produto da interação social, quer se trate de um ato de fala determinado pela situação imediata ou pelo contexto mais amplo que constitui o conjunto das condições de vida de uma determinada comunidade lingüística (BAKHTIN, idem, p.121).

Portanto, é interessante também a ideia de que a sistematização dos gêneros acarrete uma economia cognitiva, pois na medida em que os gêneros representam as formas estáveis da enunciação e para que o locutor se comunique ele deva escolher um gênero do discurso assim, a interação entre os interlocutores será mais eficiente se ambos reconhecem e se submetem às prerrogativas que o gênero em questão exige. Bakhtin enfatiza que

aprendemos a moldar a nossa fala às formas do gênero e, ao ouvir a fala do outro, sabemos de imediato, bem nas primeiras palavras, pressentir-lhe o gênero, adivinhar-lhe o volume (a extensão aproximada do todo discursivo) [...] Se não existissem os gêneros do discurso e se não os dominássemos, se tivéssemos de construir cada um de nossos enunciados, a comunicação verbal seria quase impossível (BAKHTIN, 1997a, p. 302).

Atrelado ao fato de o gênero discursivo carregar em seu bojo a essência social, parece evidente o imbricamento entre os gêneros do discurso e o meio social através do qual as relações comunicativas se manifestam. Essa relação se concretiza a partir da absorção de temáticas que evidenciam o cotidiano. Salientamos que o gênero charge cumpre bem esse princípio, uma vez que o chargista elabora o seu texto baseado nos fatos que permeiam o seu entorno social. Ademais, a charge também oportuniza a possibilidade de problematizar a realidade, a partir de discussão de fatos diários.

Sendo assim, é importante trabalhar temáticas que problematizem a realidade, uma vez que atividades dessa natureza são necessárias, quando o ensino é visto como um instrumento de desenvolvimento da consciência crítica, pois dessa maneira o aluno terá a oportunidade de refletir e reconhecer as contradições sociais e as relações de poder existentes. Essa possível reflexão, através da leitura e do gênero charge, possibilita a esse sujeito construir sua própria visão de mundo e orientar sua atuação na sociedade (AMARAL, 2002).

Ao trabalharmos com uma temática que faz parte do universo dos leitores, estamos levando em consideração a concepção teórica que considera a linguagem absolutamente indissociável de seu contexto sociocultural, histórico e ideológico. A respeito do estudo de gênero, Bakhtin defende que

O menosprezo quanto à natureza do enunciado e a indiferença para com os detalhes dos aspectos genéricos do discurso levam, em qualquer área do estudo linguístico, ao formalismo e a uma excessiva abstração, desvirtuam o caráter histórico da investigação, enfraquecem o existente entre a linguagem e a vida. (1997, p.103)

Nas últimas décadas percebe-se, notadamente, o crescimento sobre as pesquisas acerca dos gêneros discursivos. Dentre esses referidos estudos, destacamos as pesquisas de Bazerman (2007, 2009) que abordam também o gênero no seu aspecto social, comprovando, assim, a influência bakhtiniana, uma vez que Bakhtin concebe os gêneros do discurso essencialmente sociais, baseado no pressuposto de que a apropriação da língua está condicionada a uma série de fatores de ordem discursiva e toda atividade humana está relacionada à utilização da língua. Sendo assim, para Bazerman (2009), os gêneros discursivos se constituem também em ação social, pois, de acordo com o autor, os gêneros estão relacionados a outros textos e gêneros que ocorrem em situações afins. “Juntos, os vários tipos de textos se acomodam em *conjuntos de gêneros* dentro de *sistemas de gêneros*, os quais fazem parte dos *sistemas de atividades humanas*” (grifo do autor) (BAZERMAN, *idem*, p. 22).

Dessa maneira, Bazerman (2009), seguindo preceitos bakhtinianos, respeitando, assim, o caráter social dos gêneros refletido nas interrelações humanas, afirma que eles são constituídos levando-se em consideração a premissa de que a ideia que logre êxito cria para seus leitores fatos sociais, os quais, a partir da premissa da linguagem, realizam atos de fala, que por sua vez se materializam através de formas textuais padronizadas, e, portanto, dotadas de particularidades específicas e moldadas de acordo com as necessidades sociais.

E por que essa ação pode ser considerada crítica? Porque exige do sujeito que faz uso do gênero uma atitude reflexiva. Na visão de Bazerman (*idem*) compreender os gêneros e o seu funcionamento dentro dos sistemas e nas circunstâncias em que foi produzido ajuda o autor a avaliar se foi possível satisfazer as necessidades da situação e assim apresentar-se de maneira compreensível e correspondente às expectativas dos interlocutores. Numa sala de aula, por exemplo, o professor que assumir essa atitude reflexiva estará corroborando para produzir oportunidades e expectativas de aprendizagem. Bazerman (*idem*) enfatiza que isso será possível porque, frequentemente, o trabalho do professor serve para definir gêneros e atividades.

1.3. Leitura e criticidade

Nessa subseção, voltamos a abordar propriamente o conceito de leitura crítica. Nele discutiremos sobre questões pertinentes a esse processo de compreensão. Leite

(2010, p. 38) ressalta que “a consciência crítica é marcada pela possibilidade de análise radical e abrangente da realidade, a qual é concebida pelas suas habilidades de mudança por meio da ação consciente dos homens”.

Sendo assim,

a pessoa criticamente letrada pode entender o significado socialmente construído embutido nos textos, como também os contextos político e econômico nos quais os textos estão inseridos. Em última instância, o letramento crítico pode levar a uma visão de mundo emancipadora e até a uma ação social transformadora. (MORREL, 2002)² *apud* (OLIVEIRA, idem, p. 22)

Quanto à criticidade, entendemos que seja ela um fenômeno mental que exige do indivíduo capacidade cognitiva para examinar, valorar, questionar através de argumentos no intuito de emitir um juízo de valor, um pensamento crítico. Tais eventos estão ligados a esquemas cognitivos internalizados, mas não individuais e únicos, como lembra Marcuschi (2008). Nossos critérios de valores, nossas percepções, crenças são frutos de nossas relações interpessoais. É nesse sentido que nossas percepções, são, em boa medida, guiadas e ativadas pelo nosso sistema sociocultural. A análise não se encontra no plano da emoção e sim no plano da percepção (MARCUSCHI, idem).

Para se fazer uma análise crítica, primeiro se compreende, e para se compreender primeiro se elaboram dados cognitivos. “Pensamos com categorias e esquemas e não com as sensações” (MARCUSCHI, idem, p.228). Citamos o exemplo proposto pelo autor para explicitar sua afirmação. Se perceber é reconhecer com categorias, ver algo ainda não significa perceber tal objeto. Expliquemos, não vemos uma cadeira, mas um objeto que é percebido pelas condições cognitivas internalizadas e só então tal objeto é reconhecido como cadeira. Só tomamos conhecimento de algo e o reconhecemos se possuímos categorias ou esquemas cognitivos para isso. Se um indivíduo nunca viu uma cadeira e nunca construiu a experiência de cadeira, ele não será capaz de reconhecê-la nem na sua condição de objeto físico, nem na condição de objeto cultural. Logo, será desconhecido para o indivíduo, que ela foi feita para sentar,

² MORREL, E. Toward a Critical Pedagogy of Popular of Popular Culture: Literacy Development Among Urban Youth. Online Version of Lori Norton-Meieris Media Literacy department published in: **The September 2002 issue of the Internacional Reading Association’s Journal of Adolescent & Adult Literacy**, 2002. Acessado em 17/11/2004.

por exemplo. E saber que a sua função é sentar não é um dado dos sentidos e sim uma elaboração cognitiva. E assim ocorre com todo processo de compreensão.

Logo, se nossos esquemas ou categorias não são elaborações individuais e sim coletivas, pensamento também defendido por Vygotsky, isso significa dizer que nosso conhecimento não é uma atividade individual, como postula a psicologia cognitiva de origem subjetivista, mas ao contrário se constrói no coletivo, é o que defende a abordagem sociointerativa da cognição (MARCUSCHI, *idem*).

As inter-relações são fruto dos eventos intermediados pela linguagem. A ideia de que a linguagem seria uma realidade autônoma, como pensavam os filósofos idealistas, já foi superada. Seguindo o raciocínio sociocognitivista, podemos dizer que as línguas não podem ser explicadas apenas por mecanismos formais autos-suficientes. Sendo assim, é de suma importância considerarem-se os processos de pensamento subjacentes à utilização de estruturas linguísticas e adequá-las às situações de uso nas quais são construídas (MARTELOTTA e PALOMANES, 2008).

No que diz respeito à questão da leitura crítica, há autores que dizem não haver um consenso do que seja este estágio de leitura. Figueiredo (2000) afirma que essa questão do que vem a ser leitura crítica não costuma ser tratada diretamente. O que resulta em visões distintas em relação à leitura, há pessoas que pensam ser a leitura sempre crítica, como também há pessoas que segmentam os tipos de leitura. Citando Figueiredo (1995), a autora afirma que a concepção de leitura dos professores de séries iniciais que participaram da referida pesquisa segmentavam a leitura em um primeiro estágio de decifração do texto; um segundo, de compreensão de leitura; e, por fim, um terceiro estágio que seria a leitura crítica, sendo esta reservada somente para as séries mais avançadas. Não concordamos com essa visão na qual leitura crítica é colocada como um estágio alcançado somente em níveis mais avançados de ensino.

Consideramos pertinente a conceituação de leitura crítica proposta por Oliveira (2006, p.23), para quem esse estágio de leitura “pode ser entendido como a avaliação da autenticidade e validade do texto, bem como a formulação de opinião acerca dele”.

Na nossa concepção, a leitura crítica se delineia como uma postura que deve ser adotada por parte do leitor, é uma tomada de decisão, atitude de posicionamento frente ao conteúdo que lhe é apresentado pelo texto. Para que tal postura seja assumida, fazem-

se necessárias algumas prerrogativas que foram explicitadas quando traçarmos perfil do sujeito crítico no subtópico 1.1 e mais adiante, nesse subtópico, serão mais uma vez ressaltadas.

Sendo assim, o pensamento crítico se realiza num contexto no qual a linguagem é vista como um fenômeno dialogal, e o texto passa a ser considerado um evento discursivo, dependente do conjunto de condições que conduzem o evento, através de um processo interativo constituído por elementos multifuncionais, para o qual convergem ações linguísticas, cognitivas e sociais (ALMEIDA, 1999).

Arelada à questão social está a ideologia, que, segundo Fiorin (1988, p. 28), é “um conjunto de ideias, representações que servem para justificar e explicar a ordem social, as condições de vida do homem e as relações que ele mantém com os outros homens”.

Dada a importância da ideologia, adotar uma postura de aparente neutralidade e fazer uso de linguagem artificial no contexto escolar contribui para o processo de reificação do leitor-aluno (ALMEIDA, op. cit). Ainda de acordo com a autora, o desenvolvimento da compreensão crítica exige ao mesmo tempo a ativação de processos mentais cognitivos múltiplos e complexos envolvidos na assimilação tanto de elementos linguísticos, quanto culturais e sócio-históricos usados na construção do sentido do texto.

Lembremos que a linguagem é “uma instituição social, veículo das ideologias, o instrumento de mediação entre os homens e a natureza, os homens e os outros” (FIORIN, op.cit, p. 06). Dessa maneira, ao manifestar o seu pensamento crítico, o leitor estará defendendo o seu posicionamento diante do fato que lhe foi exposto e, por conseguinte, subjacente ao seu discurso repousa uma ideologia.

Comungamos com a visão bakhtianiana de linguagem, portanto, nossa visão de leitura crítica, enquanto um evento discursivo que tem a sua gênese nas interrelações. A linguagem é fundamentada na importância dos fatos sociais e na questão do dialogismo, na perspectiva de que o locutor, de certa forma, é também um respondente. “A palavra dirige-se a um interlocutor: ela é função da pessoa desse interlocutor” (BAKHTIN, 1997b, p.112). Sendo assim,

essa orientação da palavra em função do interlocutor tem uma importância muito grande. Na realidade, toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte (BAKHTIN, *idem*, p.113).

Para Bakhtin (*idem*) todo discurso também traz no seu bojo uma ideologia. Já nasce com a pujança típica de toda manifestação de opinião. Desde cedo, as interrelações revelam nossa manifestação de valoração, porque, ao interagirmos, na visão do autor, não são palavras que pronunciamos ou simplesmente escutamos, “mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis etc. A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial” (*idem*, p. 95).

Entendemos, pois, que o discurso crítico, além de ser permeado por vozes de outrem está diretamente relacionado ao conhecimento enciclopédico do sujeito, conhecimento que não é adquirido somente em livros, mas que é também fruto das experiências sociais vivenciadas por meio dos atos languageiros.

Salientamos, pois, que a leitura crítica é marcada por aspectos que se concretizam socialmente, ou seja, não refletem simplesmente eventos mentais, mas eventos mentais de indivíduos inseridos em um ambiente cultural. Percebemos, portanto, um imbricamento entre linguagem, pensamento e experiência social.

Citamos agora autores que desenvolveram pesquisas nessa área cujo tema foi leitura crítica. Allende & Condemarán (1987), Kleiman & Morais (1999), Kurland (2000), Regis de Morais (2000), e Oliveira (2006). Com exceção da pesquisa de Oliveira (2006), que teve como objetivo a leitura crítica de textos visuais, nenhuma das outras pesquisas foram voltados especificamente para textos visuais ou para a charge, o que nos levou a adaptar as propostas pensadas, a priori, para gêneros constituídos de textos verbais marcados pela linguagem verbal.

Oliveira (*op. cit*, p.23) cita Bond e Wagner (1966)³ e Spache (1964)⁴ para exemplificar os procedimentos de uma leitura crítica:

³ BOND, G. L. & WAGNER, E. B. **Teaching Children to Read**. N.Y: Macmillan, 1966.

⁴ SPACHE, G. D. **Reading in the Elementary School**. Boston, MA: Alliy & Bacon, 1964.

ao lidar com questões controversas, é essencial que o leitor seja capaz de se posicionar criticamente. O leitor deve entender o significado implícito como também o explícito; deve avaliar a fonte de onde o texto provém; deve diferenciar fatos relevantes de irrelevantes, saber fazer previsão e antecipar fatos, testar hipóteses acerca do que lê; deve ser capaz de diferenciar tratamentos marcados pela tendenciosidade e preconceito; e, finalmente, *deve julgar, em suas conclusões*, se o autor privilegiou todos os fatos (grifo nosso).

Oliveira (idem) comenta que a criação desses parâmetros até pouco tempo eram exclusivos para textos monomodais, mas agora passou a abranger também outras modalidades comunicativas dentro de uma concepção multimídia de texto, na qual se trabalha com o linear e o não-linear, com sentenças e com imagens, considerando marcas tipográficas, mas também o uso de sons e movimento.

Criticar é avaliar usando critérios. O exercício da crítica é uma atividade complexa e multifacetada, que dialoga com diferentes vertentes. Deve ficar claro que ter senso crítico não significa ser mal humorado e ter espírito de contradição, tomar-se sempre a posição do contra. Se atentarmos para o vocábulo grego *Kriterion*, o ato de criticar significa justamente *avaliar, discernir e julgar mediante o uso de critérios* (REGIS DE MORAIS; 2000, grifo nosso).

Verificamos que ao discorrer sobre leitura crítica, os autores convergem para o ato de analisar e para o ato de julgar. Logo, para que o leitor realize uma análise crítica com êxito, deve fazer inferências, que serão fruto das pistas que o autor deixa em seu texto. A partir dessas inferências, o leitor levantará suposições. Nesse estágio, ele já deverá ter clara a opinião do chargista. Portanto, na sua análise, que lhe exigirá um posicionamento, para que possa emitir o julgamento, ele, leitor, deverá deixar claro se comunga com as ideias do autor ou as refuta; se comungar, seus argumentos serão de concordância, e ele produzirá um discurso de aliança, se não, seus argumentos serão de discordância e ele produzirá um discurso de resistência (CHARAUDEAU, 2009).

Baseando-nos na proposta de Kurland (2000), destacamos também algumas questões que devem ser levadas em consideração ao se analisar criticamente uma charge. Primeiro, *o leitor deve ter conhecimento da situação real que motivou a produção da charge*; segundo, *deve “desconfiar” para poder testificar a veracidade dos fatos apresentados na charge*; terceiro, *deve distinguir o que na charge é mesmo fato do que é acrescentado pela opinião (do autor)*; quarto, *deve verificar qual o*

propósito do autor: sob qual perspectiva a charge foi criada, sob a perspectiva de quem concorda com os fatos reais ou de quem discorda; quinto, *deve verificar qual a intenção do autor*: a charge visa somente ao entretenimento, ou visa à crítica?; sexto, *se há a crítica, deve observar se ela se mostra explícita ou implícita*.

Esses detalhes são de suma importância para uma análise, que deve ser sempre apurada, baseada em evidências e não em pensamentos vagos do leitor. O posicionar-se criticamente não significa necessariamente uma posição sempre contrária ao conteúdo analisado. Em sua análise, o leitor tem plena liberdade de concordar ou discordar das ideias do autor do texto, ambas as análises, no entanto, devem conter argumentos consistentes que deem suporte ao seu julgamento.

Concordamos com Kleiman e Morais (1999, p. 123) ao discorrerem sobre compreensão leitora e por fim sobre leitura crítica:

A percepção dos elementos que estariam inscritos no texto, nos recursos do texto, nos recursos linguístico-textuais utilizados pelo autor, é essencial para a atividade de compreensão, isto é, atividade que envolva a mobilização dos processos mentais que permitem relacionar o que está dito, a outros textos que já lemos. *Toda leitura crítica, aquela que desmascara os valores, saberes e práticas que são reproduzidos no texto, principalmente naqueles dos meios de comunicação de massa, parte da recuperação do sentido pretendido pelo autor. A leitura crítica tem um potencial emancipador contra a fragmentação e alienação, mas o leitor crítico é, por definição, um leitor, nunca um mero decifrador* (grifo nosso).

Destacamos também Allende e Condemarín (1987, p. 210) quando as autoras afirmam que chega um momento em que os textos são enfrentados por um leitor independente e crítico, capaz de “meter-se no texto” [grifo das autoras]. De acordo com as autoras, esse leitor aborda o texto de duas formas estratégicas. Primeiramente, busca reconstruir as situações, demonstrações, instruções etc, que estão subtendidas no texto, com o fim de construir a unidade e sentido do texto. Em seguida, o leitor deve aplicar ao texto um conjunto de códigos e subcódigos que maneja (não importando que seja diferente dos utilizados pelo autor) “fazendo o texto falar” [grifo das autoras], ou seja, o bom leitor é aquele que maneja o texto como uma linguagem. Os níveis de leitura são assim propostos pelas autoras:

O primeiro modo é o que se costuma chamar de compreensão literal do que “textualmente” é dito; é a compreensão do significado pela estrutura superficial ou aparente do texto. Esta superficialidade da compreensão não implica “má compreensão ou compreensão

negligente”, significa sim compreensão parcial de um dos elementos da estrutura textual. A compreensão básica é a que permite compreensões profundas. [...] O segundo modo pode ser considerado como compreensão da estrutura profunda ou dos conteúdos latentes do texto; pode-se também dizer que ele consiste na captação de sentidos virtuais ou, ainda, no domínio do texto como um sistema gerador de sentidos (grifo das autoras).

Observa-se que as atitudes esperadas de um leitor crítico não divergem de um autor para outro. Basicamente as ideias se repetem. É certo que a pessoa que faz uso do senso crítico constantemente levanta dúvidas sobre o que lhe é exposto, característica que não lhe deixa acreditar em tudo que o senso comum apresenta como verdade. A pessoa que faz uso do senso crítico é aquela que vai à busca da gênese das informações, para, assim, certificar-se da verdade dos fatos. Nas palavras de Carraher (2008, p. 14), “ela tende a ser produtora ao invés de apenas consumidora do conhecimento, não podendo aceitar passivamente a ideia dos outros.”

Sendo assim, o perfil do leitor crítico proposto por Alliende e Condemarín (op. cit, p. 210) é o do leitor independente, do leitor que realiza “uma série de abordagens no texto” (grifo das autoras). Às vezes, pode ocorrer de essas abordagens não serem suficientes para explicitar a estrutura superficial do texto. Então o leitor não será capaz de entender o que o autor quis dizer, somente são apreendidos do texto significados parciais e desestruturados. Outras vezes o leitor é capaz de entender tudo o que está no texto, mas, mesmo assim, continua sem entender o que o autor quer dizer. De acordo com as autoras, isso ocorre porque ele não sabe para onde *aponta* a estrutura superficial do texto que captou perfeitamente (grifo nosso).

Acreditamos ser imprescindível a esse leitor para que saiba (e seja capaz de) *nortear* a sua compreensão, o conhecimento do assunto proposto pelo texto, ou seja, o conhecimento enciclopédico do leitor é importantíssimo para a apreensão do significado do texto. A charge exige do seu leitor conhecimentos prévios do assunto por ela abordado, pois ela não se propõe a descrever uma situação na sua literalidade, mas a sugerir significações que só serão compreendidas na sua essência por este leitor capaz de desvendá-la, de decifrá-la.

1.4. Semiolinguística e senso crítico: saberes necessários para a análise da compreensão leitora crítica.

Nossas categorias de análise para a reflexão sobre o processo de compreensão leitora crítica foram fundamentadas a partir da análise semiolinguística do discurso proposta por Charaudeau (1999, 2001, 2007, 2009). Partimos desde o princípio do duplo processo de semiotização do mundo postulado pelo autor, composto pelo processo de *transformação* e pelo processo de *transação*, posteriormente melhor analisados no capítulo sobre a análise semiolinguística do discurso. O que nos parece mais importante agora é destacar os sujeitos que fazem parte desse processo e o contrato que rege o ato linguageiro entre os dois. Abordaremos nesse momento somente o processo de *transação* do qual fazem parte diretamente os sujeitos falantes. Explicitando a nossa pesquisa, descrevemos a cena enunciativa que serviu de base para a coleta do nosso *corpus*, temos o produtor da charge, o sujeito comunicante (EUc) e o leitor da charge (e também participante da pesquisa), sujeito interpretante (TUi).

A partir de agora discorreremos sobre os pressupostos que permeiam o ato linguageiro, visando desvelar o fenômeno interpretativo ocorrido na interface da produção da mensagem (charge) e a interação do leitor através da leitura, tecendo assim o fio argumentativo para a criação das nossas categorias de análise.

Para que esse processo de interpretação se concretize, ou seja, para que o ato linguageiro se estabeleça, faz-se necessário a observância de alguns princípios, os quais compõem o que Charaudeau (2007) chama de “postulado da intencionalidade”. São eles: *o princípio da alteridade*, que implica dizer que todo ato de linguagem é um fenômeno de troca entre dois sujeitos, no caso do ato linguageiro, o EUc (sujeito comunicante) e o TUi (sujeito interpretante), de acordo com esse princípio, os parceiros da linguagem estão engajados num processo recíproco (mas não simétrico) de reconhecimento do outro, é esse processo de reconhecimento mútuo que legitima o contrato de comunicação existente entre locutor e interlocutor. Outro *princípio é o da pertinência*, o que significa dizer que os sujeitos linguageiros devem ter conhecimento em comum que os capacite reconhecer os universos de referência que constituem o objeto da transação linguageira. Desse universo, fazem parte saberes sobre o mundo, sobre os valores psicológicos e sociais, sobre os comportamentos etc. Charaudeau (2007b) ressalta que esse princípio exige que o ato de linguagem seja apropriado a seu

contexto e à finalidade a qual motivou todo o processo de intercâmbio linguístico. Quanto ao *princípio de influência*, esse nos parece bem pertinente numa troca linguageira, portanto concordamos com Charaudeau (idem), quando afirma que todo sujeito que produz um ato de linguagem visa à influência sobre seu interlocutor. Por conseguinte, esse sujeito que recebe a influência do Euc (sujeito comunicante), sabedor dessa ação, reage de duas maneiras possíveis, ou assume uma atitude de concordância e aceita a proposição, ou assume uma atitude de discordância e, por conseguinte, adota um discurso de resistência, assumindo um posicionamento contrário ao estabelecido pelo EUC (sujeito comunicante). Por último temos o *princípio da regulação*, de fundamental importância para a concretização do ato de linguagem, como já salientamos, anteriormente, toda influência pode gerar uma contrainfluência, levando o TUi (sujeito interpretante) a assumir uma postura que difere da assumida pelo EUC (sujeito comunicante). Sendo assim, para que a troca linguageira não sofra nenhuma ruptura e prossiga até a sua conclusão, é necessário que ocorra o que Charaudeau chama de “regulação” do jogo de influências, ou seja, estratégias entram em jogo para se assegurar uma intercompreensão mínima, sem a qual não será possível a concretização do ato de linguagem..

Começamos pela distinção que Charaudeau (idem, p. 24) estabelece para a situação de comunicação e texto. “A situação é o que define o ato de linguagem em sua função e finalidade comunicativas”. No caso da charge, a situação de comunicação é caracterizada por uma situação de monolocalização, na qual os parceiros da troca linguageira, quer presentes ou não num mesmo espaço físico, estão ligados por uma troca postergada. O texto “é o resultado de um ato de linguagem, e de acordo com a situação de produção” (CHARAUDEAU, idem, p. 24). Sendo assim, no gênero chárstico se caracteriza por ser *monológico (monological)*, uma vez que a produção que caracteriza o texto *dialógico (dialogal)*, geralmente os parceiros estão fisicamente um na presença do outro.

Para Charaudeau (idem) o ato de linguagem é originário de uma situação concreta de troca. O nosso objeto de análise (produto da compreensão leitora dos sujeitos participantes da pesquisa) se insere nesse ato linguageiro, portanto, a importância de perscrutá-lo se faz presente. A referida situação de troca mencionada por Charaudeau (idem), dependente de uma *intencionalidade*, organiza-se ao mesmo tempo em um espaço de *restrições* e em um espaço de *estratégias*, produzindo significações a

partir de uma interdependência entre o espaço interno e o espaço externo⁵, gerando a proposta de um modelo de estruturado em três níveis: o nível *situacional*, que dá conta do espaço externo, responsável pelas restrições do ato da linguagem. Esse nível compreende também a *finalidade* da linguagem, a *identidade* dos parceiros da linguagem e o *domínio de saber* veiculado pelo objeto da troca. Além de abordar o dispositivo, que se constitui pelas circunstâncias materiais de troca.

Concordamos com o conceito semiolinguístico de discurso, que, de acordo com Machado (1999, p.46) consiste em “um jogo comunicativo”. O fundamental para nós agora é tecer os parâmetros que nortearão a análise do “material” advindo da interação desse jogo comunicativo, ou seja, definir as categorias de análise que deverão nortear nossa análise na categorização dos níveis de leitura apresentados pelos sujeitos participantes. Que postura assumirá o leitor (sujeito participante da pesquisa) frente às leituras que lhe foram sugeridas das duas charges, ambas abordando questões relacionadas à política nacional, que compõem o nosso instrumental?

Para Carraher (2008, prefácio) o senso crítico depende da maturidade intelectual, refere-se a habilidades já desenvolvidas a partir de leitura, de reflexão e da própria prática. Sendo assim, o autor elenca quais habilidades são peculiares ao sujeito crítico:

1. uma atitude de constante curiosidade intelectual e questionamento;
2. a habilidade de pensar logicamente;
3. a habilidade de perceber a estrutura de argumentos em linguagem natural;
4. a perspicácia, isto é, tendência a perceber além do que é dito explicitamente, descobrindo as idéias subtendidas e subjacentes;
5. consciência pragmática.

A leitura crítica é experienciada por esse sujeito sócio-histórico, dinâmico, consciente de suas ações; um sujeito, na visão bakhtiniana, constituído dialogicamente pela linguagem é o sujeito que faz uso de suas prerrogativas “de criticidade” para interagir com o meio. E interpelado permanentemente pelas ações socioideológicas, apresenta-se em constante mudança, em constante evolução.

O leitor crítico imbuído de suas prerrogativas assume atitude de descrença e questionamento diante das ideias preconcebidas. Nas palavras de Carraher,

⁵ Esses espaços estão explicitados no capítulo da fundamentação teórica dessa pesquisa, no tópico ato de linguagem: contrato comunicativo e sujeitos da linguagem.

a pessoa com senso crítico levanta dúvidas sobre aquilo em que se comumente acredita, explora rigorosamente alternativas através da reflexão e avaliação das evidências, com a curiosidade de quem nunca se contenta com seu atual estado de conhecimento. Assim ela tende a ser produtora ao invés de apenas consumidora do conhecimento, não podendo aceitar passivamente a ideia dos outros (2008, p.14).

Sendo assim, parece claro que a natureza do sujeito-leitor crítico se constitui na essência da argumentação⁶, pois a atividade argumentativa se desencadeia quando um ponto de vista é colocado em questão. Vejamos a questão sob três enfoques, propostos por Plantin (1998), a saber, o epistemológico, o linguístico e o psicológico:

Do ponto de vista epistemológico, duvidar equivale a estar em um estado de “suspensão do assentimento” acerca de uma proposição (seja ela rejeitada ou considerada como proposição). Do ponto de vista linguístico, essa suspensão do assentimento se manifesta no fato de o locutor não assumir a proposição que ele enuncia, na não-identificação do locutor com o enunciador. Do ponto de vista psicológico, a dúvida pode fazer acompanhar de um estado de desconforto psicológico de inquietação (PLATIN, idem, p. 63,64).

A argumentação é uma atividade custosa, tanto do ponto de vista cognitivo, como do ponto de vista interpessoal. Nós só nos engajamos numa atividade argumentativa porque nos vemos pressionados pela resistência do outro em não aceitar a nossa opinião exposta (PLATIN, idem).

De acordo com Carraher (op. cit) uma análise crítica não se resume, no entanto, ao ato de emitir uma opinião. Isso não significa dizer que a opinião do leitor não tenha importância, mas significa que, numa análise crítica, o sujeito deve fornecer evidências ao apresentar suas ideias.

Ao apresentar tais ideias, Carraher (op.cit.) diz que o sujeito estará apresentando argumentos, que podem ser classificados em fracos e fortes. Sendo assim, Carraher (op. cit. p. 05) define argumento como sendo “qualquer conjunto de afirmações que inclua, pelo menos, uma conclusão”. Quem o apresenta, segundo o autor, o faz para defender ou fundamentar sua conclusão. Um argumento pode ser apresentado apenas em uma frase, como pode também ser apresentado em um capítulo. Quem argumenta usa premissas, às vezes, chamadas de evidências, para poder defender ou fundamentar sua

⁶ A argumentação por nós aqui explicitada é o modelo dialogal, desenvolvido a partir Hamblin (1970) em uma perspectiva de lógica do diálogo. Apresentando-se, portanto, contra o pano de fundo do diálogo.

conclusão, que nós chamaremos de tese. Em um ato linguageiro, por exemplo, se o interlocutor levar em consideração tais evidências, pressupõe-se que estará de acordo com a proposta do locutor (CARRAHER, op. cit).

Uma análise crítica está para além da defesa de ideias convenientes e agradáveis e deve obedecer a quesitos como conhecimentos dos fatos, observação do “objeto” a ser analisado e uso do senso crítico. Falar em uso do senso crítico é um termo muito lato, por isso precisaremos saber em que esse senso crítico contribui para a leitura crítica.

Pensar criticamente, ou pensar fazendo uso do senso crítico, implica utilizar-se de um raciocínio lógico, logo, o leitor considerado crítico, por exemplo, “justifica suas conclusões, indicando os pressupostos dos quais ele partiu e como se chega destes pressupostos às conclusões” (CARRAHER, op. cit. p. 15). O autor ressalta que a lógica pensada pelo viés da filosofia é utilizada para tirar conclusões de premissas e para estudar tais procedimentos.

No entanto, uma análise crítica também vai além da lógica e deve ter como parâmetro a realidade, o que implica dizer que os argumentos elaborados na referida análise devem ser sólidos, ou seja, coerentes e baseados em premissas verdadeiras, ou pelo menos, plausíveis. E o que se pode aceitar como verdadeiro? Para responder a essa pergunta, o autor tece um raciocínio até chegar ao que ele chama de valor de verdade e validade. Para tanto, começa por diferir lógica dedutiva de lógica indutiva,

A expressão *lógica dedutiva* refere-se ao estudo de argumentos cujas conclusões são presumivelmente **necessárias**, no sentido de que, se aceitarmos as premissas como verdadeiras, as conclusões também teriam que ser consideradas verdadeiras. A *lógica indutiva* envolve argumentos cujas conclusões são consideradas plausíveis, prováveis, ou razoáveis, mas não necessárias (CARRAHER, op. cit, p. 58; grifo do autor).

O autor salienta que a lógica dedutiva tem sua gênese na lógica aristotélica e prende-se ao conteúdo exposto, ou seja, ao dito. No entanto, no momento em que se considera o implícito, ou seja, o não dito, entra-se na lógica indutiva, considerada pelo autor como sendo difícil e imprecisa. A maneira mais precisa de análise, sem dúvida, é a que leva em consideração a lógica dedutiva, mas nem sempre ela leva o leitor a conclusões válidas.

Por questão de simplificação e de tradição ao se raciocinar por meio da lógica dedutiva, usa-se um argumento-padrão com duas premissas e uma conclusão, chamada de silogismo. Para exemplificar, Carraher propõe um exemplo bem simples de argumento silogístico, e justifica dizendo que, na verdade, o princípio que rege o raciocínio de situações simples é o mesmo que se usa para entender situações mais complexas. Ele nos diz para considerar a afirmação: Todos os homens são mortais (primeira premissa). Waldemar é um homem. (segunda premissa); logo, Waldemar é mortal (conclusão).

E conclui, se a segunda premissa é mesmo verdadeira, então o argumento não tem falhas. Mas lembremos que nem sempre o que a lógica aponta ser possível é verdadeiro. E aqui reside a tênue distinção entre o que pode ser *verdade* e o que pode ser *validado*. *Verdade* e *validade*, chamadas também, respectivamente, de *verdade empírica* e *verdade lógica*. Carraher esclarece que podemos ter uma conclusão que é válida e verdadeira ao mesmo tempo, podemos ter uma conclusão que seja apenas válida, mas não verdadeira; ou podemos ter uma conclusão que seja verdadeira e não válida. Posteriormente exemplificaremos melhor.

Sendo assim, Carraher verifica que a lógica permite ao pensador crítico organizar suas ideias e ver com maior clareza como pode chegar às conclusões. No entanto, salienta que apesar dessas vantagens e diante do exposto no parágrafo anterior a lógica tem seus limites. Uma análise crítica, então, não se resume à possibilidade de se conseguir colocar um argumento de forma lógica ou se provar que isso é possível. Tampouco significa dizer que não há possibilidade de haver valor numa ideia, simplesmente porque ela não se submete a uma lógica rigorosa.

Portanto, para o autor o pensador crítico “precisa considerar a adequação das ideias que aceita como premissas [...]. Além do mais, o pensador precisa saber quais são, de fato, as premissas” (CARRAHER, op. cit, p. 77,78). O autor chama atenção para esse fato, porque, de acordo com ele, as comunicações deixam de mencionar muitas das ideias que são centrais para os argumentos que estão sendo desenvolvidos.

Por esta razão Carraher afirma que para se analisar criticamente um texto ou simplesmente nos comunicarmos no dia a dia, necessitamos transcender à lógica e penetrarmos de fato no que nos é apresentado, sem, no entanto, aceitarmos tais problemas tais quais nos são expostos. Para conseguir agir assim, é necessária uma

atitude que Carraher (op. cit. p. 78) chama de *perspicácia* e conceitua como sendo “enxergar além da superfície, questionar onde não há perguntas já formuladas e ver facetas que os outros não estão considerando”.

O que Carraher (op. cit) deixa bem claro é que o pensador crítico, fazendo uso de sua sensatez, não pode restringir sua atenção ao que é dito, mas, pelo contrário, diversas vezes será necessário penetrar para além da superfície das ideias, porque o âmago da questão, muitas vezes, repousa nos pressupostos, nos implícitos. Para uma análise crítica o autor propõe então a observância de três níveis de implícitos: *pressupostos semânticos, ideias subtendidas e premissas subjacentes*.

Os pressupostos semânticos são ideias não expressas explicitamente, mas que são facilmente reconhecíveis, pois estão contidas no próprio significado das palavras. Para tornar mais compreensível, o autor propõe dois exemplos, o primeiro foca bem a questão semântica da palavra: *Ubiratan é solteiro*. Para o autor, a palavra solteiro revela muitos implícitos, portanto, não é necessário, por exemplo, dizer que ele não é casado ou que não tem esposa. O mesmo ocorre com certas expressões idiomáticas, seu pressuposto semântico vai muito além do sentido literal. Pensemos na charge 2 do nosso instrumental de pesquisa, ela traz a expressão em negrito: “50 anos **dando o bolo no brasileiro**” (grifo nosso). Quando o chargista a utilizou, compreendemos que não se trata de uma linguagem literal.

As ideias subtendidas são aquelas que não são explícitas, mas que, pela própria dinâmica da comunicação e pela pragmática da linguagem, somos capazes de compreender. Por exemplo, a pergunta de um velho conhecido na rua: “como vai?”; é lógico que entendemos, que não precisamos elaborar um tratado para respondê-lo, mesmo que não estejamos tão bem assim.

As premissas subjacentes são ideias também necessárias para o entendimento apropriado do significado das comunicações, para descobri-las é necessário fazer uma análise daquilo em que o autor baseou seu raciocínio. De acordo com Carraher (op.cit), elas são difíceis de serem localizadas e, para desvelá-las, o importante é analisar o que não foi dito, ou seja, os implícitos.

Ser um leitor crítico ou mesmo um pensador crítico significa buscar o que não é evidente, é procurar respostas para perguntas que ainda nem foram feitas, ou seja, é

pensar com autonomia e criar sua própria trilha do percurso do conhecimento. Ao longo da nossa pesquisa, temos descoberto que *ser crítico* não significa saber tudo, nem tampouco significa não ter dúvidas. Pelo contrário, a atitude de um sujeito crítico o levará, por diversas vezes, ao caminho da dúvida e da procura de novas respostas, porque ele sempre estará em busca de novos questionamentos.

Ser crítico é ser um produtor de ideias. E como uma ideia é elaborada? De acordo com Carraher (op.cit, p. 101), nossas ideias não são frutos de uma experiência física, “nossas idéias não são percepções. Idéias podem ocorrer na ausência de objetos. Podemos pensar sobre a Justiça, a Matemática, eventos abstratos e do passado. Portanto, as idéias são mais afastadas da realidade física do que as percepções”. Sob a perspectiva do autor, nossas ideias são alicerçadas por conceitos, e “os conceitos são tijolos com os quais construímos nossas ideias, os elementos básicos com que elaboramos argumentos, tiramos conclusões, apresentamos os frutos de nossos pensamentos aos outros” (CARRAHER, op.cit, p. 101). Logo, a solidez de uma ideia depende da qualidade dos conceitos que a organizam.

Continuando nesse mesmo raciocínio, o autor apresenta uma crítica aos sujeitos que são levados pela ideia de que a realidade pode ser apreendida pelos sentidos; explicando melhor, suponhamos que alguém, diante de um episódio, diz acreditar em determinado fato porque o viu (acontecer). Carraher diz que o engano reside justamente nesse ponto, acreditar que *se viu*, ao invés de se aceitar que, na verdade, houve uma *interpretação dos acontecimentos*.

O senso crítico refuta o realismo ingênuo⁷ e, portanto, não concebe as ideias como sendo fatos, porque fatos não podem ser considerados problemáticos, tampouco podem ser questionados. Segundo Carraher (op.cit), o realismo ingênuo também leva o sujeito ao erro de pensar os conceitos como se fossem características reais de objetos e eventos. Essa atitude acarreta uma análise restrita, pois reduz sua habilidade de apreciar o mundo de maneira flexível e inteligente. Carraher parte do princípio de que uma análise crítica nasce para ser reflexionada, questionada. Só os indivíduos menos críticos encaram suas ideias e opiniões como fatos acima de qualquer discussão.

⁷ Na filosofia, o realismo ingênuo é uma doutrina segundo a qual perceberíamos as coisas como são de fato e o indivíduo teria contato direto com a realidade. Carraher utiliza o termo para se referir à atitude do leigo (termo que o autor usa para designar a pessoa que não assume a postura de pensador crítico) de encarar suas ideias como sendo descrições verdadeiras e não problemáticas da realidade.

Ao discorrer sobre a análise crítica, o autor afirma ser necessário refletir sobre a natureza dos fatos e a sua distinção de outros tipos de ideias. Reflitamos, pois, sobre as *questões de fato*, *questões de valores* e as *questões conceituais*.

Questões de fato são todas aquelas perguntas que possuem respostas corretas. Por exemplo, como o termo guerra é definido no dicionário Aurélio? Para obter tal resposta, basta recorrer ao dicionário. Então “**fatos** são respostas certas a questões de fato” (CARRAHER, op. cit. p. 120) (grifo do autor). Observa-se, pois, que questões de fato não são questionáveis, uma vez que já possuem uma resposta certa.

As questões de valores, frequentemente, são confundidas com questões de fatos. Isso ocorre, por exemplo, quando um locutor defende com muita clareza e inteligência seu ponto de vista, a ponto de parecer que a questão de valor “se transformou” numa questão de fato, ou seja, passou da valoração para o verdadeiro e incontestável. Isso é impossível para Carraher (op. cit. p. 120,121), por isso ele afirma que “fatos não são valores e valores não são fatos”. O que é bom ou mal não é uma questão de fato para o autor, que diz mais, para se valorar, deve-se tomar uma posição: bom ou ruim, desejável ou condenável, digno de elogios ou de crítica etc. Em suma, o locutor dirá como as coisas deveriam ser (na sua opinião) e isso não significa que elas o são de fato.

Por fim, abordemos as questões conceituais, que Carraher (op. cit. p.123) define como sendo “questões cuja solução depende de reflexões sobre a natureza das ideias e dos conceitos, levando-se em consideração as evidências disponíveis”. As respostas para tais questões não se encontram em livros, também salientamos que não há respostas objetivas para elas. Resolver questões conceituais, segundo Carraher, representa um dos maiores desafios existentes nas ciências e na filosofia. Por isso, na sua opinião, os educadores tratam o conhecimento como um *corpo de fatos* que cada aluno deveria aprender. Esse corpo de conhecimento já se apresenta como se os grandes problemas conceituais já estivessem resolvidos. A crítica do autor fica bem evidente ao afirmar que

o “bom aluno” não questiona as idéias básicas; ele assimila as respostas corretas. Ele aceita o quadro de referência dos livros e dos professores porque não conhece a existência de alternativas ou não se sente à vontade explorando outros pontos de vista não prestigiados pelos educadores. [...] Assim, o realismo ingênuo do aluno, freqüentemente, deixa de ser eliminado totalmente pelo sistema educacional (CARRAHER, op. cit., p. 124).

O leitor crítico na sua análise sobre as questões propostas nas duas charges levantará questionamentos concernentes às questões de valores e às questões conceituais. Não se espera, no entanto, que os alunos apresentem soluções para os problemas questionados nas charges, por que esse não é o objetivo de uma análise crítica. Mas espera-se que, enquanto leitor crítico, eles sejam capazes de assumir o seu espaço de interlocutor (de sujeito interpretante) que diante da situação evidenciada pela charge e de posse de conhecimentos dos fatos que motivaram a sua produção, assumam uma atitude de interpretação e posicionamento ao refletir sobre sua leitura.

O conhecimento dos fatos é um pressuposto para a realização da leitura crítica, ninguém pode avaliar aquilo para o qual não tem conhecimento. A observação do objeto implica um método que segundo Carraher (op. cit) faz com que o sujeito crítico se sobressaia em relação aos demais, pois, a partir desse ato, ele tende a reconhecer falhas ou equívocos na sua própria análise.

Portanto, a partir da análise semiolinguística do discurso proposta por Charaudeau (2009), para quem os sujeitos protagonistas dos atos linguageiros são de natureza psicossocial, posicionamento que comunga com a visão de Carraher, buscamos, então subsídios para a nossa proposta de análise.

Através da semiolinguística, que define *sentido de língua* e *sentido de discurso*, obtemos os subsídios linguísticos para categorizar os níveis de leitura e as *marcas linguísticas* encontradas nas análises das charges feitas pelos sujeitos participantes da pesquisa.

Quadro 1: Síntese das categorias de leitura

CATEGORIAS DE LEITURA	Leitura Literal	Leitura Plena	
		Leitura Interpretativa	Leitura Crítica
NÍVEL DE ENTENDIMENTO	Compreensivo	Interpretativo	Compreensivo, interpretativo e crítico
RELAÇÃO ENTRE SUJEITO COMUNICANTE E SUJEITO INTERPRETANTE NO ATO DA LEITURA	Leitor se apresenta como capaz de compreender os elementos básicos de um texto. Compreensão com base nos aspectos visuais (explícitos) – linguagem verbal e linguagem não-verbal.	Leitor se apresenta como sendo capaz de compreender os elementos básicos de um texto. Além de reconhecer os conceitos que subjazem à superfície textual. Compreensão que associa a interpretação de aspectos visuais (marcas explícitas) e aspectos não visuais (marcas implícitas) tanto no que se refere à linguagem verbal, quanto à não-verbal.	Leitor se apresenta como sendo capaz de compreender os elementos básicos de um texto. Além de reconhecer os conceitos que subjazem à superfície textual. Compreensão que associa a interpretação de aspectos visuais (marcas explícitas) e aspectos não visuais (marcas implícitas) tanto no que se refere à linguagem verbal, quanto à não-verbal. Atrelado ao juízo de valor emitido pelo leitor ao realizar a análise.

2. O ESPETÁCULO DA CHARGE: SUBVERSÃO E REFLEXÃO CRÍTICA

E que seja tida por nós como falsa toda verdade
que não acolheu nenhuma gargalhada.

Friederich Nietzsche

Não há como negar a forte influência da imagem na vida hodierna, são jogos eletrônicos, publicidade, entretenimento, dentre outras alternativas que a vida moderna nos oferece. Não obstante essa avalanche de material pictórico, a utilização pedagógica da imagem ainda está aquém da utilização social, ou seja, a imagem faz parte da vida dos alunos, mas na sala de aula, muitas vezes, não se faz presente. A esse respeito Oliveira (2000, p.20) comenta que

sem dúvida, em termos curriculares, o conceito tradicional de texto linear ainda é o dominante, tanto nos conteúdos curriculares quanto entre o próprio alunado, onde o letramento ainda está predominantemente centrado na conceituação tradicional de texto. Por outro lado, a imagem, em sala de aula, costuma ser aceita como a representação simples e estática da realidade. Seu status é secundário, ou seja, o aluno ao ler o texto acadêmico encara o linear como texto e a imagem como apenas apêndice ilustrativo.

Sendo assim, faz-se necessário que a escola reveja a importância da inserção de gêneros multissemióticos na sala de aula, além de propor uma abordagem correta para utilização desses gêneros, enquanto ferramenta didática, no processo de letramento crítico do aluno. Nesse sentido, Rojo (2008) salienta também a importância dos letramentos multissemióticos na formação leitora do aluno, afirma que os textos contemporâneos ampliam a noção de letramento para o campo da imagem, música e outras variedades de signos que estão para além da escrita alfabética.

A charge, enquanto um gênero multimodal, marcado pelas linguagens verbal e não-verbal, exige um conhecimento mais apurado do seu pretense leitor, além do conhecimento de mundo necessário para interpretá-la, faz-se necessário ainda o conhecimento de outros meios semióticos de uso da linguagem, adquirido através do letramento visual, que, de acordo com Moita-Lopes e Rojo (2004, p.38), “tem transformado o letramento tradicional (da letra) em um tipo de letramento insuficiente para dar conta dar conta daqueles necessários para agir na vida contemporânea”.

Considerando que o gênero charge traz pouca ou, às vezes, nenhuma informação linguística (texto verbal), Romualdo (2000) afirma que a charge, enquanto mensagem icônica, não será recebida nem decifrada se o leitor não possuir informações necessárias

para interpretá-la. Dessa maneira a charge pode ser compreendida como “um texto visual humorístico que critica uma personagem, fato ou acontecimento político específico. Por focalizar uma realidade específica, ela se prende mais ao momento, tendo, portanto, uma limitação temporal” (ROMUALDO, 2000, p.21).

Oliveira (2006) acredita que falta aos alunos uma percepção mais aguçada, que a pesquisadora chama de uma “sintonia fina”, no olhar, para ler as imagens de forma mais sensível, de modo a propiciar a interpretação dos textos visuais. No entanto, independente do gênero textual abordado, acreditamos que a busca pela leitura crítica deve ser o objetivo principal numa tarefa que vise à compreensão leitora. “A necessidade da prática crítica vem se revelando uma das facetas da resposta que buscamos e tem se mostrado exigência da moderna pedagogia em todos os níveis de ensino” (OLIVEIRA, idem, p. 21).

2.1. Charge: suporte e mídia.

A charge para Teixeira (2005, p.12) “é um instrumento de reflexão e fonte de pesquisa, [...] um produto cultural produzido sob condições históricas definidas, num tempo e espaço socialmente determinados”. Esse gênero se utiliza do jornal como suporte, o qual, por não ter um custo tão alto, acreditamos que seja de fácil acesso. Portanto, entendemos que, pelo acesso ao jornal, há a possibilidade de os leitores demonstrarem conhecimento prévio sobre o gênero por nós escolhido para a elaboração da pesquisa.

Nesse suporte, a charge ocupa o espaço reservado à opinião, espaço que se divide entre a charge e outro gênero, também dessa natureza, o artigo de opinião. Por ser a charge um gênero de natureza icônica e de linguagem verbal sintetizada, acreditamos que os leitores de jornal a leem com certa frequência, mesmo que superficialmente. A charge aborda assuntos diversos, mas, frequentemente, a encontramos tratando de situações de natureza política. Para Teixeira (idem), a charge, após um longo processo de amadurecimento, funciona como um instrumento de intervenção política.

Sendo assim, cremos que o jornal, quiçá, o suporte mais acessível da charge, seja o espaço ideal para a charge expressar a sua forma e significar o seu conteúdo. Nas palavras de Teixeira (idem, p. 13), “sua função é temperar a monotonia e a severa

objetividade do texto com a permissividade de um discurso que diz o que o verbo não pode, não deve, não ousa expressar”. O autor chama a atenção para o fato de ser para o jornal a objetividade e a imparcialidade premissas básicas da manutenção de sua credibilidade junto ao leitor, paradoxalmente, surpreende a valorização jornalística da charge, em meio a essa estrutura rígida de códigos éticos de comunicação. Diz o autor em relação à produção da charge, “ela não produz *outra* notícia, mas a *mesma*, com subjetividade e parcialidade” [grifos do autor].

Portanto, a charge assume uma postura (ou leitura) mais crítica da realidade em relação à notícia que lhe serve de inspiração, uma vez que esta busca a neutralidade, enquanto aquela transgride de modo zombeteiro essa neutralidade. Essa visão crítica é uma visão subjetiva da realidade porque é a visão particular do chargista sobre os fatos. Em toda charge subjaz uma ideologia, assim como toda a página de opinião: editorial, artigo de opinião, frases etc.

Sendo assim, por emitir esse juízo de valor, a charge é comparada ao gênero editorial. Teixeira (idem, p. 13) diz que este é um espaço de opinião, nobre e solene, reservado para o próprio jornal, “circunscrito no grafismo de sua geografia interna, onde cabe à ‘verdade’, ou pelo menos, à verdade do jornal, vir à tona por trás da notícia” (grifo do autor). A charge compartilha desse mesmo espaço, mas se apresenta como “um ‘editorial às avessas’ além de qualquer imparcialidade e objetividade, mas sobretudo, contra a seriedade que marca o tom da escrita normativa do jornal” (TEIXEIRA, idem, p.14, grifo do autor).

Sendo a imparcialidade uma peculiaridade não só do gênero chárstico, essa “subversão” se mostra também em outros gêneros do discurso. Concordamos com Teixeira (idem, p. 14) quando este afirma que “não há acesso ao mundo que não seja mediado pela subjetividade, não há ‘notícia’ que não reflita a posição social daquele que a veicula” (grifo do autor).

Dessa maneira, parece claro que o tom parcial da charge é esperado porque a charge é fruto da interpretação do chargista, que, ao ler as notícias, as reescreve sob o seu olhar crítico. A charge é, pois, uma releitura do cotidiano, se aceitarmos que esse cotidiano é retratado no jornal através das notícias diárias.

Por ser constituinte do jornal, suporte mais comum, mas também por ser divulgada nas versões eletrônicas desses jornais ou em *sites* na Internet, a charge se apresenta também como um gênero midiático. Cremos que gêneros multimidiáticos podem cumprir um papel importante no processo de formação leitora do aluno, uma vez que a mídia, por meio da televisão, rádio, Internet, materiais impressos etc, está, a cada dia, mais presente na vida dos alunos. Portanto, julgamos que gêneros cujo suporte sejam de natureza midiática, dado o atrativo que muitos deles oferecem, apresentam melhor aceitação por parte dos leitores.

Por sua grande abrangência, é incontestável o poder de informação da mídia na sociedade brasileira. Portanto, a ideia de transformá-la em uma ferramenta pedagógica para as aulas de leituras é viável e proveitosa. Concordamos com Charaudeau (2007a) que, ao comentar sobre o papel da mídia e o lugar que ela deve ocupar nas comunidades escolares e de formação profissional, afirma que a mídia, então, deve ser estabelecida de maneira que contribua para a formação de um cidadão consciente e crítico com relação às mensagens que o rodeiam.

A respeito do mundo das mídias, Charaudeau (2007a, p. 17) afirma que é um mundo que tem a pretensão de se definir contra o poder e contra a manipulação. “[...] Entretanto, o cidadão aparece com frequência como refém dela, tanto pela maneira como é representado, quanto pelos efeitos passionais provocados, efeitos que se acham muito distantes de qualquer pretensão à informação”.

2.2. Humores na charge sob o olhar irônico do chargista.

A charge traz em seu bojo a marca da interdiscursividade, pois, passeando entre o discurso jornalístico e o discurso humorístico, ela assume características de ambos. É o tom jocoso que a torna diferente e, portanto, sedutora. Mais que isso, a torna transgressora, segundo Teixeira (2005). Uma transgressão que é boa tanto para o jornal, quanto para o leitor. É uma estratégia que proporciona a ambos uma subversão diária, “uma ‘travessura’ acima de controles e regras, além do tédio, da mesmice e da chatice do dia-a-dia. [...] A ‘loucura’ da charge equilibra o ‘excesso’ de razão que marca o jornal, em particular, e a comunicação contemporânea, em geral” (TEIXEIRA, 2005, p. 14).

Essa loucura que se apresenta na charge proporciona ao leitor uma espécie de catarse, de acordo com Freud (1996, [1905]), o autor afirma que o prazer proporcionado pela charge reside, justamente, na possibilidade de libertar nossos instintos reprimidos através de desígnios psíquicos necessários à vida civilizada e à cultura. Em seu ensaio sobre o chiste, Freud afirma que esse prazer é decorrente de uma quebra em nossas inibições, fazendo-nos ter acesso à fonte de gozo, normalmente, negadas.

Começa como jogo de derivar prazer do livre uso das palavras e pensamentos. Tão logo o fortalecimento da razão ponha fim ao jogo com as palavras, como sendo sem sentido, ou ao jogo com os pensamentos, como sendo absurdo, muda-se esse em gracejo para que possa reter essas fontes de prazer e ser capaz de obter novo prazer pela liberação do *nonsense* (FREUD, 1996 [1905], p. 160).

No entanto, a generalização de que todo humor é crítico, é rebatida por Possenti (1998). Para o autor, nem sempre o humor é progressista e, portanto, revolucionário. Os chistes, por exemplo, são citados pelo autor como sendo, às vezes, veículo de ações reacionárias, tais como, preconceito racial, machismo etc. Nem sempre há ideia de efeito moral implícita no discurso humorista. No entanto, o humor político tende a ser sempre crítico. O humor político é, muitas vezes, o humor retratado pela charge.

De acordo ainda com Possenti (idem, p. 117), o humor na imprensa pode ser subdividido segundo critérios que meçam sua ligação maior ou menor com as notícias em destaque. Esta divisão resulta em duas situações distintas:

a) o humor dos chargistas de plantão, cujo papel é de alguma forma retornar a matéria de capa ou de primeira página, o que não significa que devem seguir a ideologia do veículo de imprensa; b) o que poderíamos chamar de humor de autor. O primeiro tipo tem compromisso com o conteúdo do periódico; os outros têm autonomia maior e publicam de certa forma o que querem.

2.3. Charge jornalística: entre polifonia e intertextualidade.

Antes de abordarmos a questão da polifonia e da intertextualidade, discutiremos algumas ideias bakhtinianas que nos levarão ao centro dessa questão. Começamos, pois, com a questão da palavra. De acordo com Bakhtin (1997a), não pensamos a palavra de maneira isolada, não pensamos nela, enquanto unidade da língua, nem simplesmente no significado intrínseco dela, pensamos, sim, no enunciado já acabado e com sentido concreto, ou seja, o conteúdo desse enunciado. Isso se deve ao fato de que, quando vamos escolher uma palavra para o nosso discurso, partimos da intenção que permeia

todo o nosso enunciado, e essa atitude intencional é toda ela *expressiva*. Para que entendamos o que Bakhtin quis dizer com *expressividade*, temos que retornar à questão da significação da palavra dentro do sistema da língua (onde reside a neutralidade lexicográfica) e a distinção que o autor faz dela dentro do enunciado, ou seja, no discurso (onde reside a expressividade). A emoção e o juízo de valor, por exemplo, são alheios à palavra enquanto parte constituinte da língua, tais sentimentos nascem dentro do enunciado, a partir da utilização ativa da palavra no enunciado concreto. A palavra é então colocada para o interlocutor sob três aspectos:

como palavra neutra da língua e que não pertence a ninguém; como palavra do outro pertencente aos outros e que preenche o eco dos enunciados alheios; e, finalmente, como palavra minha, pois, na medida em que uso essa palavra numa determinada situação, com uma intenção discursiva, ela já se impregnou de minha expressividade (BAKHTIN, *idem*, p. 313).

A polifonia nasce desse processo de interação verbal, em que o locutor na sua experiência individual evolui à medida que interage com seu interlocutor assimilando os enunciados individuais deste. E, por isso, Bakhtin (*idem*, p.318) afirma que, desde que examinemos o enunciado com apuro, levando em consideração as condições concretas de comunicação verbal, “descobriremos as palavras do outro ocultas ou semiocultas, e com graus diferentes de alteridade”.

Embora não tenha sido o primeiro a cunhar o termo intertextualidade, há indícios desse fenômeno nos estudos bakhtinianos. Em Bakhtin (1988, p. 100), o autor apresenta a ideia de que a língua, a partir da consciência que reside nela, não se resume a um sistema abstrato normativo, e sim em uma “opinião plurilíngue concreta do mundo”. Nesse sentido é que “cada palavra evoca um contexto ou contextos, nos quais ela viveu sua vida socialmente tensa; toda palavra é povoada de intenções”.

Dentre as muitas pesquisas cujo objeto se volta também para a intertextualidade, destacamos Bazerman (2006). O autor comunga com as ideias bakhtinianas, em particular, percebemos uma semelhança na concepção de intertextualidade e na importância da palavra, enquanto núcleo das interações comunicativas e enquanto o fio que constroi a tessitura do texto. O autor, utilizando-se de uma metáfora, define a relação palavra / intertextualidade:

Nós criamos nossos textos a partir do oceano de textos anteriores que estão à nossa volta e do oceano de linguagem em que vivemos. [...]

Enquanto escritores, às vezes, queremos salientar o lugar onde obtemos tais palavras e, outras vezes, não. Enquanto leitores, às vezes, reconhecemos de forma consciente de onde vêm não só as palavras, mas também os modos como elas estão sendo usadas; outras vezes, a origem apenas sugere uma influência inconsciente. [...] O oceano de palavras está sempre à volta de todos os textos (BAZERMAN, 2006, p. 88).

Analisando o gênero charge, constatamos que esse oceano de palavras também povoa o seu processo de criação. O fazer chágico renasce a cada dia juntamente com as notícias que lhe servem de inspiração. Pagliosa (2005) afirma que o universo discursivo do jornal é bem variado, tornando-se comum, por exemplo, a existência de vários textos que abordem um mesmo assunto. A autora se refere aos assuntos abordados no jornal como discurso da realidade e diz que a charge entra na configuração desse discurso. A intertextualidade é, pois, recuperada quando o leitor associa a charge aos demais textos do periódico. Essa intertextualidade se configura de diversas maneiras, podendo ser classificadas em “verbais, visuais, verbais e visuais ao mesmo tempo” (PAGLIOSA, idem, p.84).

A intertextualidade se faz presente na charge através da notícia do dia em que a charge é elaborada, principalmente com as que compõem a primeira página do jornal. Outros intertextos também podem permear o universo chágico, tais como notícias veiculadas pela mídia em geral, não necessariamente veiculadas no jornal em que a charge foi publicada. A charge 1 exemplifica bem essa relação intertextual, uma vez que aborda o desmoronamento do morro do Bumba em Niterói e os escândalos do mensalão de Brasília.

Pode ocorrer também pela inserção de datas comemorativas, ou simplesmente pelo emprego de expressões linguísticas de uso recorrente, como ocorre na charge 2 do instrumental. O chargista faz alusão ao aniversário de Brasília e se utiliza da expressão “dar o bolo” para evidenciar através da ambiguidade que a frase sugere a crítica à situação de descaso e roubalheira na capital federal.

A intertextualidade é sem dúvida um fenômeno bastante difundido, resalta Bazerman (2006, p. 92), mesmo assim, o autor afirma que não há nenhum “vocabulário analítico padrão comum” que abrace esse fenômeno e suas tipologias. A partir desse pressuposto ele define a intertextualidade como “as relações explícitas e implícitas que um texto ou enunciado estabelecem com os textos que lhe são antecedentes,

contemporâneos ou futuros (em potencial)” e propõe seis níveis de intertextualidade, sobre os quais discorreremos a seguir.

O autor, no primeiro, alude à remissão de textos anteriores, em que se usa o valor nominal nas citações. No segundo nível, a intertextualidade se faz presente através da remissão de textos anteriores através da recuperação de dramas sociais explícitos.

O terceiro nível ocorre quando o intertexto se apresenta através de declarações explícitas, que são usadas como apoio, por exemplo, uma citação de uma enciclopédia, feita para clarificar o assunto discutido em questão. Já no quarto nível os intertextos aparecem de forma menos explícita, apoiados em crenças.

O quinto nível apresenta uma intertextualidade num sentido lato, o texto, a partir do uso de certos tipos de linguagem, de estilo, de gênero, “evoca mundo sociais particulares onde essa linguagem ou essas formas linguísticas são utilizadas, normalmente com o propósito de identificá-lo como parte daquele mundo” (BAZERMAN, *idem*, p. 94).

A charge, por exemplo, evoca determinadas linguagens, como traços diferenciados nos desenhos, diversas maneiras de se fazer uso da linguagem verbal (dentro de balões, escrita à mão, rabiscada etc), a maneira como esses recursos dialogam contribuem para a identidade do gênero chárstico, que, passeando entre os domínios discursivos da linguagem jornalística e humorística, cumpre o seu papel de crítica social.

No sexto nível, o autor chama a atenção para o fato de o texto, a todo momento, recorrer à linguagem disponível no momento histórico. Nesse nível podem ser reconhecidas técnicas, que Bazerman chama de técnicas de *representação intertextual*, através das quais se representam as palavras e os enunciados dos outros. Bazerman apresenta também o que ele denomina de distância ou *alcance intertextual*, que seria a distância que o intertexto percorre através de suas interrelações⁸. Se esse percurso se der num mesmo domínio discursivo, temos uma intertextualidade denominada intra-arquivo, como por exemplo, um livro de crítica literária que faz citação de outro livro,

⁸ O autor cita outras situações nas quais se verificam diálogos entre textos até citar, por exemplo, o que ele chama de *intermedialidade*, “quando o meio ou a referência se movem de uma mídia para outra, tal como uma conversa, um filme ou uma música é mencionado em um texto escrito” (BAZERMAN, 2006, p.97).

também relacionado ao mesmo gênero. Mas esse percurso pode ser mais longo, exemplo desse fato é o uso do intertexto⁹: *dando o bolo*, utilizado na charge 2 do instrumental (anexos) para criticar os parlamentares corruptos. A intertextualidade dá-se nos dois níveis discursivos, o linguístico, já mencionado, e o não-verbal, quando as duas “conchas” do Congresso assumem a forma de pizza. Por último, é apresentado o movimento através de contextos – *a recontextualização* – que ocorre quando as palavras são utilizadas em um novo contexto, ou seja, são recontextualizadas e assumem outro sentido nesse novo texto.

Bazerman elenca alguns exemplos, dentre os quais comentamos o tipo de intertextualidade que se dá em alguns gêneros específicos, a qual o autor chama de *modelos típicos e esperados de intertextualidade*, para exemplificar cita John Swales (1990)¹⁰, que em sua pesquisa sobre a introdução de artigos científicos, mostra que os autores citam a literatura prévia para confirmar que há um problema e para mostrar o que ele já sabe sobre o assunto, por fim apresenta uma proposta de trabalho ainda não abordada nos estudos anteriores.

Cavalcanti (2008) chama a atenção para esse processo de recontextualização. Segundo a autora, quando surgem casos assim, Tal processo precisa ser inferido. No gênero charge é bastante comum esse recurso e é nele que muitas vezes reside o humor e a ironia.

2.4. A charge jornalística e o dialogismo bakhtiniano

O ser humano é um ser social, eis a premissa bakhtiniana para estabelecer o dialogismo. Para o autor, o diálogo real é a forma mais simples e clássica da comunicação verbal. É a alternância dos locutores que determina a fronteira entre os enunciados, que, além de aparecer claramente nos diálogos, também aparece com a mesma nitidez nas outras esferas da comunicação verbal. A partir desse pressuposto, Bakhtin estende essa ideia para os demais gêneros.

As fronteiras do enunciado serão sempre as mesmas, elas independem da complexidade da construção. Nesse sentido, afirma Bakhtin (1997a) que mesmo as obras de construção complexa e as obras especializadas que pertencem aos vários

⁹ Fazendo menção à asserção: dar o bolo, que significa enganar .

¹⁰ SWALES, J. **Genre Analysis**: English in academic and research settings. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

gêneros das ciências e das artes, apesar de tudo o que as distingue do diálogo, são unidades de comunicação verbal que também são delimitadas pela alternância dos sujeitos falantes e as fronteiras que, mesmo guardando sua clareza externa, adquire uma característica interna e particular. Para Bakhtin, isso é possível porque o sujeito falante, que nesse caso é o autor da obra, manifesta sua individualidade em cada elemento estilístico que a compõe. É esse cunho de individualidade de aposto à obra que cria as fronteiras internas específicas. Serão elas que, no processo de comunicação verbal, farão distinguir cada obra das demais com as quais se relacionam dentro de uma esfera cultural. E como réplica do diálogo, ela também busca a resposta do seu interlocutor, para tanto, adota várias estratégias, tais como, “busca exercer influência didática sobre o leitor, convencê-lo, suscitar sua apreensão crítica, influir sobre êmulos e continuadores etc” (BAKHTIN, 1997a, p. 298).

Sendo assim, como o índice substancial do enunciado é, segundo Bakhtin (1997a), o fato de dirigir-se ao interlocutor, quando o chargista cria o seu texto chárstico ele também busca a resposta do outro, a sua atenção e a sua cumplicidade. É interessante a maneira como Teixeira (2005) descreve a relação da charge com o seu leitor, como uma relação de sedução, diferente, segundo o autor, de todas as demais por exemplo, não se observa uma charge como se lê um jornal, se assiste a um filme ou se lê um romance. “Não, a charge muda aquele que a observa, transformando-o num cúmplice de significações que só tem sentido no interior dessa relação de mútuo consentimento e plena aceitação”. A charge, assumindo uma espécie de personificação, exige fidelidade do leitor, em contrapartida, essa fidelidade está intimamente ligada a que ela oferece para o leitor. Nas palavras de Teixeira (idem, p. 12,13):

É esse jogo sutil entre o interdito e o permissivo – o defloramento do sujeito – que mantém sua cumplicidade e mútuo interesse: o desenvolvimento de uma verdade conhecida, ainda que oculta na banalidade do oral, e que a charge revela com a finalidade de torná-la, assim, disponível, transparente.

Bakhtin (1997a, p. 321) afirma que a composição e principalmente o estilo do enunciado dependem da imagem que o locutor faz do seu interlocutor. Perguntas como: a quem se dirige o enunciado? Como o locutor (ou o escritor) – no caso da charge, o chargista – percebe e imagina seu destinatário? Qual é a força da influência deste destinatário sobre o enunciado? “Cada um dos gêneros do discurso, em cada uma das

áreas da comunicação verbal, tem sua concepção padrão do destinatário que o determina como gênero”.

A composição do enunciado dá-se de maneira dialética, pois, à medida que produzimos o nosso texto, esperamos já uma atitude responsiva do nosso interlocutor. No entanto, tendemos, no momento mesmo de criação, a imaginar a possível resposta do nosso interlocutor. Presumida a resposta, ela já influencia na nossa produção, porque já estaremos criando mecanismos para nos precaver das objeções e das restrições que acabaram de ser previstas.

3. ANÁLISE SEMIOLINGUÍSTICA DO DISCURSO

Uma sentença só tem sentido na corrente da vida.
Wittgenstein

Segundo Charaudeau (2009, p. 07), a linguagem é mais que simples regras gramaticais. Ela é antes “uma atividade humana que se desdobra no teatro da vida social e cuja encenação resulta de vários componentes, cada um exigindo um “savoir-faire, o que é chamado de *competência*” (grifo do autor). São três as competências: a *competência situacional*, a *competência semiolinguística* e a *competência semântica*.

A *competência situacional* diz respeito à situação de comunicação, deve-se levar em consideração também a finalidade de cada situação e a identidades dos sujeitos envolvidos na interação dos atos de linguagem; a *competência semiolinguística* consiste em saber organizar a encenação do ato de linguagem; e a *competência semântica* consiste em dar sentido para a língua, apoiado em crenças que povoam a sociedade, levando em consideração os dados que compõem a situação de comunicação e os mecanismos de encenação do discurso. Esse conjunto de competências forma o que se chama de *competências discursivas*.

Charaudeau (idem) afirma que a linguagem, dependendo da concepção e posicionamento teórico que se assuma, pode ser concebida de duas maneiras distintas. A primeira consiste em denominar o ato de linguagem como produzido por um locutor-interlocutor ideal, em uma circunstância de comunicação neutra. Em decorrência dessa visão temos a concepção da linguagem como objeto transparente. Isso significa dizer que a linguagem encerra seu sentido em si mesma e que significa apenas o seu explícito, sem fazer alusão a concepções sociais que interfeririam na interpretação do enunciado. Logo, quando temos um enunciado do tipo: “*Faz calor*”, não teremos uma significação diferente de *está quente*.

Em contrapartida temos outra concepção para a linguagem, diferente da primeira. Esta consiste em denominar o ato de linguagem como sendo fruto de locutor-interlocutor moldado por um dado contexto sócio-histórico. Logo, nessa concepção o ato de linguagem não é considerado transparente, tampouco a linguagem se encerra em si mesma. O ato linguageiro não se efetua somente mediante uma única intencionalidade, além da intenção do emissor, se leva em consideração também o que diz o próprio ato de linguagem sobre a inter-relação emissor-receptor. Nesse caso, há de

se considerar que um ato de linguagem deve ser compreendido dentro de um contexto sócio-histórico definido. O ato de linguagem sugere também diversas leituras, o que nos leva a considerá-lo como um objeto duplo, ou seja, “composto por um explícito (o que é manifestado) e por um implícito (lugar dos sentidos múltiplos que dependem das circunstâncias de comunicação)” (CHARAUDEAU, *idem*, p. 17).

A concepção de linguagem como objeto transparente, através do método chamado de atividade de abstração, investiga por *o que* fala a linguagem, enquanto a concepção de linguagem como objeto não transparente, através do método de atividade de elucidação, investiga *como* nos fala a linguagem. Segundo o autor, essas duas atitudes antinômicas são necessárias ao campo semiolinguístico. Elas devem ser integradas em uma mesma problemática, a concepção do ato de linguagem.

Sendo assim, o ato de linguagem é concebido da seguinte maneira: um conjunto de atos significadores falam ao mundo através das condições e da própria instância de sua transmissão. Então o objeto do conhecimento é *do que* fala a linguagem através do *como* fala a linguagem (CHARAUDEAU, *idem*). Há um imbricamento entre os dois, um constitui o outro.

A significação do mundo não é dada a priori, mas deve ser interpretada. Essa interpretação dá-se através de estratégias humanas de significação. Charaudeau (*idem*, p. 21) explica:

Uma análise semiolinguística do discurso é *semiótica* pelo fato de que se interessa por um objeto que só se constitui em uma intertextualidade. Esta última depende dos sujeitos da linguagem, que procuram extrair os possíveis significantes. [...] e é uma análise *linguística* pelo fato de que o instrumento que utiliza para interrogar esse objeto é construído ao fim de um trabalho de conceituação estrutural dos fatos languageiros (grifo nosso).

Sendo assim, a análise do discurso proposta por Charaudeau preocupa-se com o discurso numa perspectiva em que se levam em consideração as condições de produção do enunciado. Consequentemente, será dada uma ênfase à situação em torno do enunciado, ou seja, do ato comunicativo. No entanto, o ponto diferenciador da teoria de Charaudeau é seu viés semiolinguístico, que ele explicita como: o termo *semio-*, de semiosis, evoca a relação forma-sentido (em distintos sistemas semiológicos), partindo de um sujeito intencional, com um projeto de influência social num determinado quadro de ação; já o termo *-linguística* faz menção à matéria languageira, com sua dupla

articulação (fonológica/morfológica), atrelada à sua particularidade combinatória (sintagmática-paradigmática nos vários níveis), responsável por um tipo de semiotização do mundo, que difere de outras linguagens.

Para Aragão (2007), a análise semiolinguística do discurso objetiva reconhecer, através das situações de comunicação, o máximo de sentido transmitido, por meio de marcas explícitas e implícitas do texto. Por isso, busca-se analisar as habilidades exigidas para a apreensão do discurso. Para tanto, procura-se relacionar os aspectos linguísticos a outros de ordem psicosociológica, a partir de fenômenos que a autora chama de *ação* e *influência*. Por meio da ação, é concretizado o ato de linguagem, ato que visa alguma influência sobre o interlocutor, através dessa ação cria-se a interação.

3.1. Dupla dimensão do fenômeno linguageiro

Charaudeau (2009) apresenta o ato da linguagem como sendo um ato inter-enunciativo. Lembremos primeiro que o autor concebe o fenômeno linguageiro sob duas dimensões: a dimensão *Explícita* e a dimensão *Implícita*, lembrando que didaticamente se separam esses dois fenômenos, mas na prática eles são indissociáveis.

Tomemos o exemplo: “*Fecha a porta*”. Primeiramente o analisemos sob os aspectos explícitos, que Charaudeau (idem) relaciona com a atividade estrutural da linguagem (simbolização referencial). Ele admite que é possível encontrar sentido para essa frase, mesmo fora de sentido, se, simplesmente, a reconhecermos como diferente de “*Abra a porta*”, “*Fecha a janela*”, por exemplo, que são frases alternativas à primeira. E podem ser criadas infinitas outras frases, nomeadas pelo autor como *paráfrases estruturais*, através de operações de permutação que estabelecem relações de oposição (paradigmas) e de combinação (sintagmas) entre os signos. Sua produção, na linguagem, leva ao reconhecimento de um jogo morfossemântico, que seria responsável pela construção de sentido, quando remetido à realidade que nos rodeia, ele é nomeado de atividade referencial e conceituada de atividade de simbolização.

Agora analisemos esse mesmo exemplo: “*Fecha a porta*”, sob o viés implícito, que Charaudeau associa à atividade serial da linguagem (significação). Um grande diferencial na análise começa por se levar em conta as *circunstâncias de produção* dessa frase, ou seja, deve-se levar em consideração a *intencionalidade* do sujeito falante. Se ele proferiu esse enunciado, há um motivo particular para essa ação de

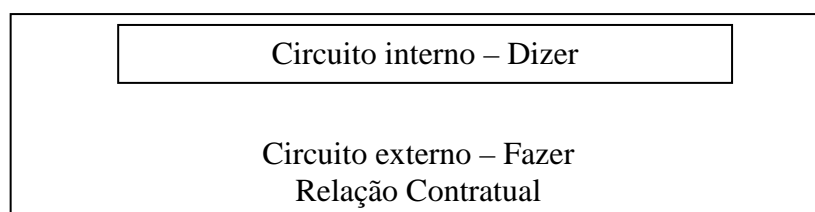
proferir. Como sujeito interpretante, poderíamos rapidamente imaginar diversas possibilidades pelas quais o sujeito falante foi levado a proferir a frase. Podemos supor que “o falante tinha um segredo para contar” (1), ou ainda que “estava com frio” (2), ou quem sabe “havia algum barulho que o incomodava” (3). A hipótese correta será encontrada à medida que tenhamos conhecimento das *circunstâncias discursivas*. Logo, frases dessa natureza (que evidenciam um sentido implícito) variam de acordo com as circunstâncias discursivas e são chamadas *paráfrases seriais*. Esse fato, a exemplo do anterior, também remete a um jogo, nesse caso, de remissões constantes de algo que está para além do sentido explícito e que se encontra tanto antes quanto depois do ato de fala mencionado. Esse jogo é construtor de uma significação, ou seja, de uma totalidade discursiva, que, por sua vez, remete à linguagem a condição de, em si mesma, realizar signos. No entanto, esses signos não significarão mais por si mesmos, e sim por essa totalidade discursiva (que os ultrapassa), nomeada por Charaudeau de *Significação*.

Charaudeau (2001, p. 28) constata o imbricamento, no ato da linguagem, entre os âmbitos social e o linguístico e define o que ele chama de *dizer e fazer*:

O fazer é o lugar da instância situacional que se auto-define pelo espaço que ocupam os responsáveis desse ato [...]. O fazer é o lugar da instância discursiva que se auto-define como encenação da qual participam seres da palavra [...]. Esta dupla realidade do fazer e o dizer nos leva a considerar que o ato de linguagem é uma totalidade que se compõe de um circuito externo (fazer) e de um circuito interno (dizer), indissociáveis um do outro.

O esquema do ato de linguagem adaptado de Charaudeau (2001, p. 29), no qual o *fazer* e o *dizer* encontram-se, respectivamente, no circuito interno e externo é apresentado assim:

Quadro 2: Esquema do **Fazer-Situacional**



Charaudeau, (2001, p. 29)

O contrato comunicativo é apresentado por Aragão (2007, p. 21) como correspondendo “à atividade comunicativa sistematizada de uma situação específica,

construída na e pela linguagem”. Para que tal contrato seja bem sucedido, Charaudeau (2009) afirma que o sujeito comunicante deve fazer uso de estratégias.

O contrato é composto pelos espaços externos e internos do discurso (didaticamente separados, uma vez que na realidade eles são interdependentes). A partir desses espaços Charaudeau (2007b, p. 18) estrutura três níveis, anteriormente já explicitados: o situacional (no qual se estabelece a finalidade, o assunto, identidade dos parceiros, domínio do saber e circunstâncias de troca), o comunicacional (que diz respeito à maneira de se comunicar) e o discursivo (no qual está relacionada a questão da legitimidade e da credibilidade do sujeito comunicante).

Aragão (2007) chama a atenção para a constância que esses contratos apresentam, de modo que é possível agrupar os textos, a partir de critérios de semelhança e/ou diferenças. O gênero charge, por exemplo, está, segundo a autora, enquadrado em uma tipologia maior que é a de textos midiáticos.

O contrato comunicativo, que se constitui mediante os atos languageiros, apresenta um caráter inter-enunciativo. Charaudeau (2009, p.44) chama a atenção também para a questão da *circunstância do discurso*, o contrato comunicativo, igualmente os atos de linguagens dependem dos saberes dos interlocutores. Esses saberes estão diretamente ligados à dupla dimensão do fenômeno languageiro (explícito/implícito).

Há uma interdependência entre os espaços interno e externo. Isso se deve ao fato de os sujeitos, além do conhecimento linguístico, levarem para o texto seus conhecimentos sociais. Então para elucidar determinadas compreensões há a necessidade de usar determinadas representações, chamadas por Charaudeau (2009) de representações coletivas. São saberes que não se encontram em grandes livros, mas que nos são dados pelo fato de pertencermos a uma determinada comunidade social e partilharmos com seus membros os mais variados tipos de experiências (física, intelectual, efetiva etc).

É nesse aspecto que um enunciado pode revelar a identidade dos seus sujeitos bem como as condições de produção e recepção desse ato languageiro. Charaudeau (1999, p.30) afirma que

todo ato de enunciação (considerado sob o ponto de vista do locutor ou do interlocutor) tem por origem um sujeito de linguagem que se

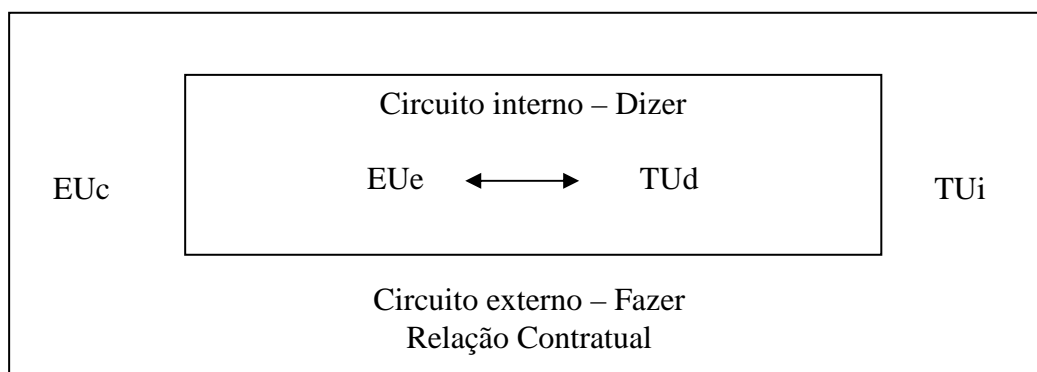
encontra em uma dupla relação de intersubjetividade ao outro e de subjetividade a si. Assim, podemos dizer, como os filósofos da linguagem, que o ato de linguagem traz a marca da intencionalidade.

Entendemos, pois, que o ato de linguagem não deve ser simplesmente entendido como um ato de um emissor mandar uma mensagem para um receptor, mas deve ser compreendida numa relação dialética entre seus interlocutores. Explicitando melhor, temos, Charaudeau concebe a relação entre os agentes do ato linguageiro sob duas etapas, a saber, a etapa de produção (na qual há um EU que produz para um TU) e a etapa de interpretação (na qual há EU' que anuncia para um TU' que interpreta). A partir dessa ideia, Charaudeau (2009) define os sujeitos participantes da linguagem, já mencionados na primeira seção ao definimos o “postulado da intencionalidade”, proposto por Charaudeau. Os pares de sujeitos participantes do ato linguageiro são o EUe (sujeito enunciador) / EUc (sujeito comunicante) e o TUd (sujeito destinatário) / TUi (sujeito interpretante).

De acordo com Aragão (2007, p. 22) o desdobramento desses sujeitos (produtor e receptor) é de fundamental importância para o entendimento do ato linguageiro. “Trata-se, portanto, dos sujeito-comunicante e sujeito interpretante, atuantes do mundo real, o mundo do FAZER e dos sujeito enunciador e sujeito destinatário, atuantes do mundo da palavra, o mundo do DIZER.

Essa separação corrobora para o entendimento e complementação do quadro do DIZER e do FAZER, uma vez que agora podemos conhecer seus atores. Vejamos agora o quadro completo proposto por Charaudeau (2009, p.52 – adaptado):

Quadro 3: Esquema do **Fazer-Situacional** – Sujeitos da linguagem



Charaudeau, (2009, p. 52)

Primeiramente, abordaremos o TUD e o TUi: O TUD, que por sua vez é fabricado pelo EUE, que tem sobre o TUD completo domínio. Já o TUi age fora do ato de comunicação produzido pelo EUE, e é o responsável pelo processo de interpretação. O TUi só depende de si mesmo e se institui no momento exato em que começa o processo de interpretação. Sendo assim, o TUi estará sempre presente em um ato de linguagem e não no processo de produção, dele pertencem o EUE que se dirige ao TUD. Resumindo a atuação dos TUD e TUi, Charaudeau (2009, p. 46) diz que “o TUi tem por tarefa, em ato interpretativo, recuperar a imagem do TUD que o EUE apresentou e, ao fazer isso, deve aceitar (identificação) ou recusar (não-identificação) o estatuto do TUD fabricado pelo EUE”.

A atuação do EUE e o EUC dá-se da seguinte maneira: o EUE é sempre o ser que fala dentro do enunciado, visto pela perspectiva da produção o EUE é a imagem projetada pelo EUC. Levando em consideração o processo da interpretação, “o EUE é uma imagem de enunciador construída pelo sujeito construída pelo TUi como uma hipótese (processo de intenção)” (CHARAUDEAU, 2009, p. 48).

3.2. Sentido de língua e sentido de discurso

Charaudeau (1999) propõe dois estágios de níveis de leitura: *a compreensiva* e *a interpretativa*. De acordo com o autor, o texto é reconhecido em primeiro momento pelas suas marcas formais, o que evidencia a fórmula *forma-sentido*. Ao se propor protagonizar um ato de linguagem, o sujeito comunicante (Euc) deve utilizar o seu conhecimento de mundo para ir além do conteúdo que deseja transmitir através das marcas linguísticas. Cabe ao sujeito transformar seu conteúdo em *sentido-forma*.

O *sentido de língua* (ou sentido linguístico) compreende o sentido literal e explícito propiciado pelos elementos de coesão de palavras, expressões e frases (CHARAUDEAU, idem). Os elementos para compreensão estão presentes no próprio texto, são elementos que compõem a tecitura do texto.

O sentido literal é explícito, ou seja, esse reconhecimento de marcas formais do texto é acessível a qualquer tipo de leitor. Ao processo que Charaudeau denomina *compreensão*, o sujeito-interpretante (TUi) identifica a coesão contextual, para a partir dela reconhecer os possíveis sentidos de língua. “Trata-se, portanto, de uma categorização semântico-linguística das operações de identificação, qualificação, ação e causação” (ARAGÃO, 2007, p. 24).

Já o sentido de discurso (ou sentido discursivo) caracteriza-se pelo reconhecimento do sentido indireto, implícito mais verossímil, que se encontra no contexto, ou seja, no mundo significado pelo sujeito-comunicante (EUc). Esse sentido é apreendido através da atividade de inferência. Sendo assim, o sentido de discurso depende das circunstâncias de enunciação e dos destinatários aos quais é dirigido (1999, p.27).

Quem recebe a mensagem é levado a compreender e a interpretar os enunciados que a compõem de distintas maneiras. Sendo assim, pode-se aceitar que a totalidade significante de um texto é inapreensível. Em relação ao processo de *interpretação* proposto por Charaudeau, podemos afirmar que o sujeito-interpretante necessita reconhecer o sentido indireto que se encontra no contexto, ou seja, no mundo significado pelo sujeito-comunicante (Euc).

O discurso terá seu sentido problematizado após todas essas operações realizadas, inclusive a de inferência, e, então, a comunicação é finalizada. Charaudeau (1995)¹¹ *apud* Aragão (2007, p. 25) conceitua os processos de compreensão e interpretação assim:

o ato de interpretação consiste em colocar esse sentido de língua em relação com as condições que presidem à finalização pragmática do ato de comunicação. Assim, [...] de um lado, um mundo comumente significado (compreensão), por outro lado, um mundo diversamente significado (interpretação), sendo que cada sujeito receptor é um agente dessa diversidade.

Para Charaudeau (1999, p. 31) “o sentido discursivo se constrói como resultante de duas forças: uma centrífuga, que remete às condições extralingüísticas da enunciação, e uma outra, centrípeta, que organiza o sentido em uma sistematicidade intralingüística” (1999, p. 31).

Percebe-se claramente que subjaz ao sentido discursivo a interação de sujeitos psicossociais típico da própria dinâmica dos atos languageiros, que se opõe à ideia de neutralidade linguística e, por conseguinte, refuta também a ideia dos sujeitos ideais.

Sendo assim, adaptando os dois níveis de leitura, compreensiva e interpretativa, propostos por Charaudeau (1995) *apud* Aragão (2007) remetemos ao quadro 1 disposto na primeira seção, no qual categorizaremos os seguintes níveis de compreensão: *leitura*

¹¹ CHARAUDEAU, P. **Les conditions de compréhension du sens de discours**. In: I Encontro franco-brasileiro de análise do Discurso. Rio de Janeiro: Faculdade de Letras, UFRJ, 1995.

literal e leitura plena, a qual subdividiremos em: *leitura plena-interpretativa* e *leitura plena-crítica*.

Chamaremos compreensão leitora literal a que se caracteriza pela compreensão com base apenas nos aspectos explícitos (linguagem verbal e não-verbal) do texto chárstico.

3.3. Semiotização do mundo

De acordo com Charaudeau (2007b, p. 41), o sentido não é um fato apriorístico, antes ele é construído pela ação linguageira do homem em suas inter-relações. Sendo assim o sentido só é perceptível através das formas. “Toda forma remete a sentido, todo sentido remete a forma, numa relação de solidariedade recíproca. O sentido se constrói ao término de um duplo processo de semiotização: de *transformação* e de *transação*” [grifo do autor].

Trata-se, pois, de como se dá a transformação do mundo real para o mundo linguístico. Charaudeau (idem) explica o processo da seguinte maneira: o processo de transformação consiste em transformar o *mundo a significar* (que é o mundo real) em um *mundo significado*. Aragão (2007, p.26) afirma tratar-se de um mundo construído (e significado) através das relações sociais vivenciadas pelos sujeitos sociais que de alguma maneira irão interferir no meio linguístico. “Quando o indivíduo se apropria desse mundo, transfere, em determinado nível, sua subjetividade para o *mundo significado* que a cada enunciação é ressignificado” (grifo da autora).

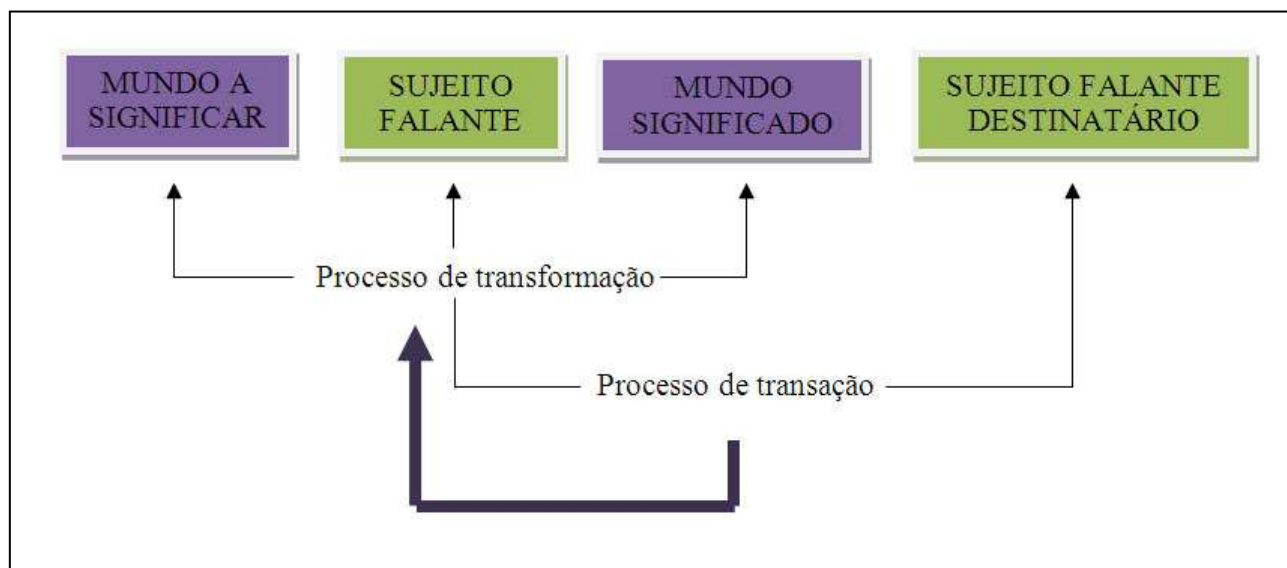
No processo de *transformação* se insere o planejamento e produção da charge, enquanto no processo de *transação* dá-se a inter-relação do ato linguageiro. Para a nossa pesquisa interessa-nos esse segundo momento, por objetivarmos refletir sobre a interpretação desses sujeitos psicossociais ao interagirem com a produção do chargista.

No processo de *transformação* estão inseridas categorias que identificam os seres do mundo (nomeando-os). Aplicam-se a esses seres determinadas propriedades (qualificando-os) e se descreve ações nas quais esses seres estão engajados (narrando-as), fornecem-se argumentos explicitando os motivos das ações (argumentando). Já o processo de *transação* consiste em o sujeito, que realiza o ato de linguagem, dá significado psicossocial do seu ato, ou seja, atribuir-lhe um objetivo em função de certos parâmetros, tais como as hipóteses sobre a *identidade* do outro, o *efeito* que se pretende causar no interlocutor, o tipo de *relação* que se pretende instaurar e o tipo de

regulação que se prevê em função dos parâmetros que precedem (CHARAUDEAU, 2007b).

O autor chama a atenção para o fato de ser o processo de *transação* que comanda o processo de *transformação*. A visualização desse processo é proposta por Charaudeau, (idem, p.17):

Quadro 4: Processo de transação e de transformação do mundo.



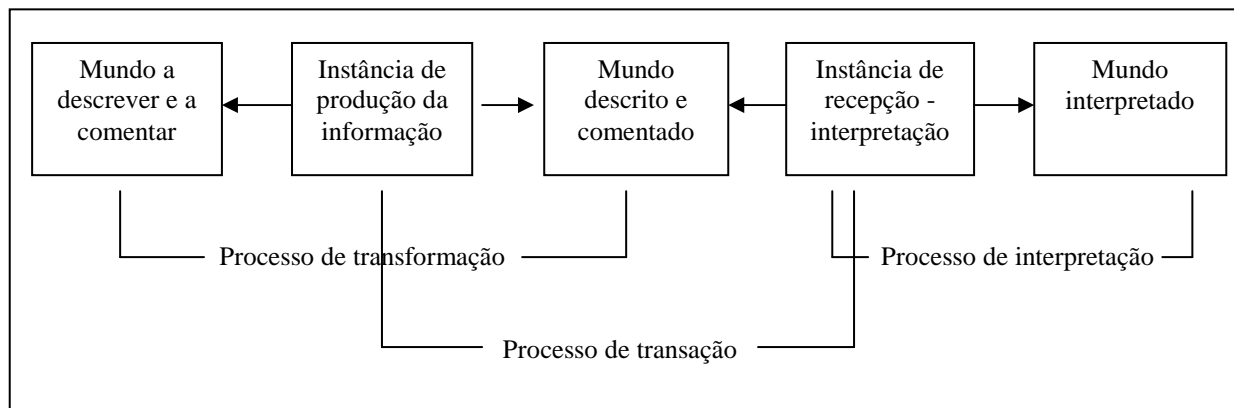
Charaudeau, (2007b, p.17)

De acordo com Charaudeau (2007a, p. 42) a finalidade do homem, ao se comunicar, não é a de simplesmente recortar, descrever, estruturar o mundo; ele interage através da fala, porque dessa interação depende a sua própria existência, uma vez que a consciência de si passa pela tomada de consciência da existência do sujeito interlocutor “falando com o outro – isto é, falando o outro e se falando a si mesmo – que comenta o mundo, ou seja, descreve e estrutura o mundo”. A partir dessa ideia, o autor propõe um esquema para o discurso informativo, pautado nessa premissa de descrever e comentar o mundo.

Ainda comentando a ideia de (re)significação do mundo, citamos Teixeira (2005), que afirma ser a charge uma maneira de o chargista recontar a história, não simplesmente registrando o real, mas (re)significando-o. Cremos que esse discurso informativo, o qual o mundo a significar (considerado o mundo real a ser descrito e comentado) posteriormente mundo significado (já (re)significado, descrito e

comentado), pode ser adaptados ao fazer chargico, levando-se em consideração as peculiaridades da criação desse gênero. O esquema é assim descrito:

Quadro 5: Esquema de descrição do discurso informativo



Charaudeau, 2007a, p. 23.

O quadro propõe uma reflexão sobre como se d a produção, que parte do mundo real, a ser descrito e comentado, para o mundo textual. Atrelado a esse processo de transação que culmina na significação do mundo, a partir da instância de recepção, está o processo de interpretação que o leitor realiza ao se deparar com a leitura do texto.

Partimos do pressuposto de que a charge, presente no domínio discursivo jornalístico, cumpre um papel tanto informativo, quanto argumentativo. Portanto, nesse gênero pode estar presente mais de um modo de organização do discurso. Se pensarmos pelo viés informativo, podemos dizer que a charge descreve uma situação específica, a critério da intenção do chargista; nessa perspectiva, teríamos o modo de organização do discurso descritivo. Pensando sob a tica argumentativa e também subjetiva, porque marca o juízo de valor do seu produtor, podemos afirmar que estará presente o modo de organização do discurso argumentativo. A fala de Aroeira¹² *apud* Valente (2001, p. 152) corrobora com nosso posicionamento:

a parte que eu acho mais importante é o que essa charge vai significar, vai realmente ser. Todos os trabalhos dos chargistas são claramente engajados ideologicamente, todos são contra o neoliberalismo, contra as privatizações, contra o Fernando Henrique, contra a polícia do Rio, contra o governador Garotinho, contra tudo o que pisa no nosso p diariamente, o que acontece no Brasil todos os dias.

¹² Aroeira, que  chargista do Jornal *O Globo*, referiu-se em sua fala ao contexto sócio-histórico em que Fernando Henrique Cardoso presidia o Brasil e Garotinho governava o Rio de Janeiro.

Sendo assim, a partir do momento em que o chargista produz a sua charge, busca o engajamento do leitor para a sua verdade enunciada. Desta feita, no afã de persuadir o leitor à sua verdade sobre os fatos que o instigaram à produção da charge é que compreendemos que prevalecerá nesse processo o modo de organização argumentativo do discurso. Isso revela, na charge, a importância do *como se diz* e não simplesmente o *que se diz*:

a gente tem que agir rápido, a gente pega os jornais, dá uma lida, já descobre quem é o personagem e sai fazendo a caricatura sem nem pensar o que realmente vai fazer com ele. Isso é comum acontecer. Daí o Ique, com essa prática, com a mão coçando, desenha o tempo inteiro, também estou desenhando. Mas a gente faz porque quer realmente dizer alguma coisa, [...] Nós temos conteúdo, exploramos os significados e usamos muito essa brincadeira dos trocadilhos, dos opostos. Eu uso mais texto do que o Ique, um cara que gosta de fazer trocadilho só no desenho (AROEIRA *apud* VALENTE, 2001, p.151).

O contrato comunicativo estabelecido entre os interlocutores contribui para apresentação e compreensão do projeto de fala da charge. Aragão (p. 05)¹³ comenta que para a análise Semiolinguística do Discurso, o sujeito interpretante é mais que um simples expectador, ele é, portanto, responsável pela construção de um novo texto, no momento em que interage com as informações transmitidas pelo sujeito comunicante e ativa seu conhecimento de mundo nesse processo de construção de sentido.

Ressaltamos, pois, que a contribuição da semiolinguística para a nossa pesquisa reside justamente em nos subsidiar conhecimento para refletirmos sobre essa etapa interpretativa no processo de leitura das charges.

Para tanto, discorreremos sobre a encenação argumentativa no intuito de estabelecermos a base para consolidarmos o quadro argumentativo que compõe nosso instrumental de pesquisa e posteriormente analisarmos a compreensão leitora crítica dos sujeitos interpretantes das charges.

3.4. A lógica e a encenação argumentativas.

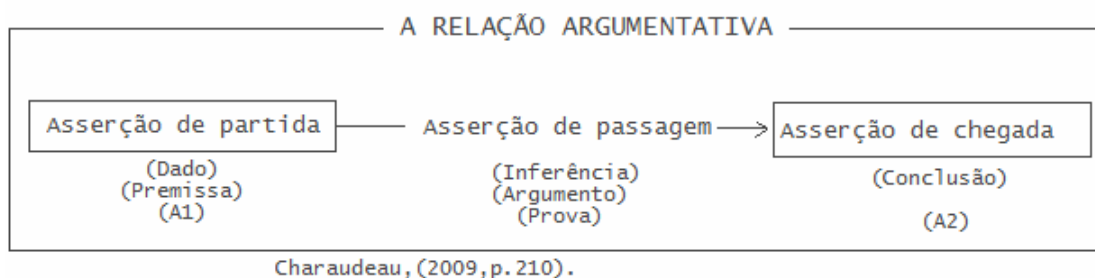
Charaudeau (2009) destaca que nem toda assertiva é necessariamente argumentativa, portanto afirma que toda assertiva pode ser argumentativa desde que esteja inscrita num dispositivo argumentativo.

¹³ Charge e cartum: uma perspectiva semiolinguística do discurso. Disponível em: http://www.filologia.org.br/ileel/artigos/artigo_087.pdf. Acesso em: 06/09/2010

As assertivas devem se encadear de modo a constituir parte do processo argumentativo, que Charaudeau chama de *proposta*¹⁴. No entanto, ainda se faz necessário que se cumpram mais dois requisitos: primeiro, que o sujeito que argumenta tome posição pela veracidade da proposta (tese) quer seja ele o autor ou não, a proposta deve estar atrelada a uma proposição; segundo, que bastar somente que se faça a *proposição*, é necessário que se garanta uma argumentação; por isso o sujeito argumentante deve dizer por que está de acordo ou não com a proposta (tese), caso seja ele mesmo o autor da proposta (tese) deve fornecer a prova da sua proposta (tese), desenvolvendo o que Charaudeau (idem) chama de *persuasão*. Eis, pois, a composição do dispositivo argumentativo: *proposta* (tese), *proposição* e *persuasão*.

Charaudeau sintetiza os componentes da lógica argumentativa através da relação argumentativa proposta no esquema que segue:

Quadro 6: Esquema da relação argumentativa.



Sendo assim, toda relação argumentativa se constitui de, pelo menos, três elementos: uma asserção de partida (dado, premissa), uma asserção de chegada (conclusão, resultado) e uma ou várias asserções de passagem que permitem passar de uma a outra (inferência, prova, argumento).

Charaudeau (idem) explica que a passagem de A1 para A2 se dá de modo lógico e de maneira relativamente estreita. A inferência que garante a referida passagem entre premissa e conclusão estabelece um vínculo modal que se situa no domínio do *possível*, do *necessário* ou do *provável*. Seguindo nesse processo do nascedouro do raciocínio argumentativo, percebemos que os diferentes componentes da lógica argumentativa combinam-se entre si para dar lugar a modos de raciocínio. A esse modos de raciocínio, Charaudeau (idem) chama de razão demonstrativa. O autor elenca cinco modos de

¹⁴ A proposta corresponde ao que, em algumas abordagens da argumentação, se chama de tese.

raciocínio, a saber, a *dedução*, a *explicação*, a *associação*, a *escolha alternativa* e a *concessão restritiva*.

A *dedução* parte do princípio de que a passagem de A1 a A2 dá-se através de uma inferência. Nesse processo, há uma subdivisão dos tipos de deduções: a *dedução por silogismo*, que consiste no modo de encadeamento consequência implicativa (se... então, logo, portanto) pertencente ao vínculo modal do necessário; a *dedução pragmática*, que se baseia no encadeamento consequência explicativa (logo, portanto, e) e também pertencente ao vínculo modal do necessário; a *dedução por cálculo*, que se baseia no encadeamento consequência implicativa (se...Então); a *dedução condicional* que se baseia nos modos de encadeamento consequência e conjunção (Se... então, e), pode pertencer ao eixo modal do necessário ou do possível, tem escopo de hipótese, que pode se combinar com uma generalização ou uma particularização.

A *explicação* é simétrica à dedução, parte-se de A1 para chegar a uma conclusão A2, sendo que na explicação A2 é a origem, o motivo, a razão e até a causa. Então, A1 representa a consequência de A2, sendo assim, na explicação, A1 e A2 encontram-se numa relação de causalidade que é orientada da consequência para a causa. A subdivisão obedece à mesma do raciocínio dedutivo, fazendo as devidas ressalvas. A explicação por silogismo dá-se pelo modo de encadeamento causal (x, porque...), assim como a explicação pragmática e a explicação por cálculo. Charaudeau (idem) ressalta que a explicação hipotética não é simétrica à dedução, e o será se precisamente tratar-se de um raciocínio hipotético, uma vez que se trata de colocar que a causa é o objeto de uma suposição.

A *associação* é um modo de raciocínio que pode utilizar a Conjunção, a Causa ou a Consequência como encadeamento, cuja característica consiste em colocar A1 e A2 em uma relação de contrário ou identidade. A *associação dos contrários* se estabelece através do modo de raciocínio que consiste em trabalhar com o paradoxo. Charaudeau (idem) comenta que esse modo de raciocínio deveria ser eliminado como procedimento de argumentação, uma vez que não atende ao princípio da não contradição. Encontra-se mais esse tipo de argumentação em textos que cuja finalidade é mais de sedução do que persuasão, como por exemplo, nos textos publicitários. A associação do idêntico consiste em trabalhar com a tautologia, mais uma vez Charaudeau (idem) salienta que esse procedimento de raciocínio argumentativo também

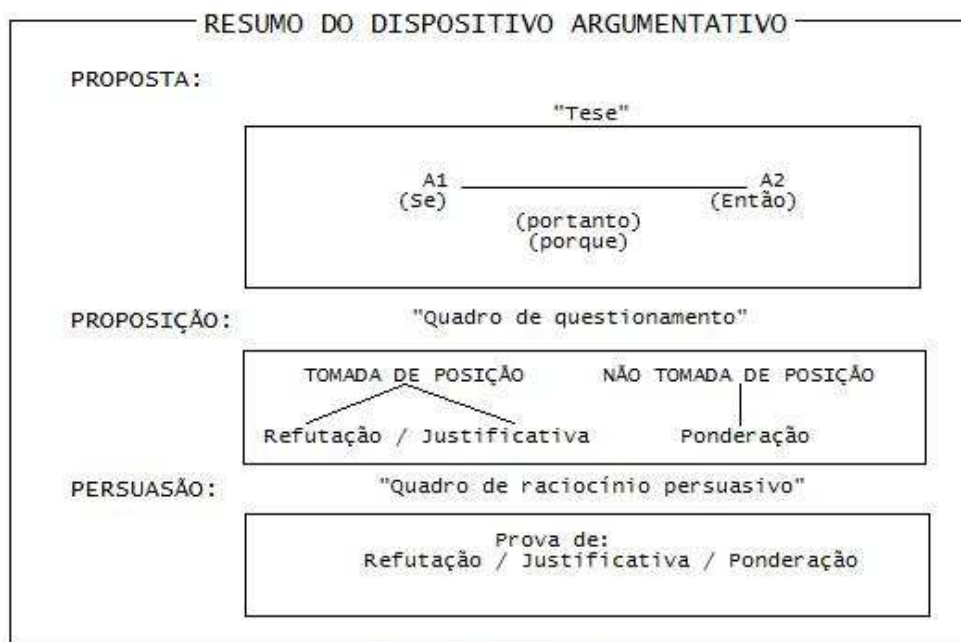
deveria ser eliminado, uma vez que resulta em uma redundância. No entanto, também é um recurso utilizado pelos anúncios publicitários.

A *escolha alternativa* é um modo de raciocínio que se insere no raciocínio dedutivo e explicativo. Ocorre quando duas relações argumentativas são colocadas de maneira opostas. ($A1 \rightarrow A2$ e $A'1 \rightarrow A'2$), ou se escolhe entre uma das duas, ou se mostra a incompatibilidade de ambas.

A *concessão restritiva* é um modo de raciocínio que se insere na dedução. Nesse raciocínio, aceita-se A1 como sendo verdadeira mediante uma concessão, e ao mesmo tempo retifica a relação argumentativa.

Sendo assim, explicitados os elementos da lógica argumentativa, passemos aos demais componentes da encenação argumentativa. Mediante um contrato de comunicação, o sujeito argumentante interage com seu interlocutor emitindo sua proposta sobre o mundo, essa por sua vez, inscreve-se num quadro de questionamento que possa gerar um ato de persuasão. O quadro abaixo resume a encenação argumentativa.

Quadro 7: Encenação argumentativa



charaudeau, 2009, p.225.

Como pode ser visualizado no quadro, o processo argumentativo se inicia com a elaboração da proposta, que será questionada quanto a sua veracidade pelo sujeito argumentante ao tomar seu posicionamento a favor ou contra a referida proposta, através da proposição. O processo argumentativo se completa quando o sujeito diz o porquê do seu posicionamento, nesse momento se argumenta e se constroi a prova da veracidade da proposta, mediante o ato de persuasão (CHARAUDEAU, idem).

Para justificar sua tomada de posição e para atingir da melhor maneira seu propósito persuasivo, Charaudeau (idem) ressalta que o sujeito utiliza determinados procedimentos que o autor chama de procedimentos: semânticos, discursivos e de composição. Os procedimentos semânticos se baseiam nos valores dos argumentos. Os procedimentos discursivos se utilizam de categorias linguísticas para criar efeitos de discurso. Já os procedimentos de composição ocorrem quando a situação de comunicação permite organizar o conjunto da argumentação. O autor resume esses procedimentos no quadro abaixo.

Quadro 8: Resumo dos procedimentos da encenação argumentativa

1 – Os procedimentos semânticos	(a) Os domínios de avaliação	- de Verdade - Ético - Estético - Hedônico - Pragmático
	(b) Os valores	- domínios da Verdade, do estético, do ético, do Pragmático, do Hedônico
2 – Os procedimentos discursivos	(a) A definição	- de um ser - de um comportamento
	(b) A comparação	- por semelhança / dessemelhança (igualdade, proporção, extensão) - objetiva / subjetiva
	(c) A descrição narrativa	
	(d) A citação	- de um dizer - de uma experiência - de um saber

3 – Os procedimentos de composição	(e) A acumulação	
	(f) O questionamento	- incitação a fazer - proposta de uma escolha - verificação de uma saber - provocação - denegação
	(a) A composição linear	- etapas - vai-e-vem - tempos fortes
	(b) A composição classificatória	- resumos, quadros, figuras

Charaudeau (2009, p. 225)

4. METODOLOGIA

Este capítulo visa caracterizar o *corpus*, bem como apresentar os procedimentos de análise que fundamentam essa dissertação.

4.1. Base metodológica e caracterização do *corpus*

Esta pesquisa, de caráter qualitativo, evidencia-se mediante a reflexão sobre o processo de compreensão leitora de alunos do 3º ano do Ensino Médio a partir da leitura de charges jornalísticas. Visamos perscrutar o posicionamento desses sujeitos frente ao gênero charge, tomando por base relações estabelecidas entre a linguagem verbal e a não-verbal e o conteúdo temático.

Nossos dados foram obtidos por meio da aplicação de um questionário. Utilizamos o processo indutivo na análise das respostas, pelo qual chegamos a algumas generalizações e conclusões relativas ao processo de compreensão leitora e ao posicionamento crítico dos alunos.

O *corpus* deste trabalho é constituído das análises dos alunos-leitores, mediante resposta de instrumental, referentes a duas charges. A charge 1 foi publicada no jornal *Agora São Paulo* (SP) no dia 15 de abril de 2010; e a charge 2, no *Jornal da Manhã* (PR), publicada no dia 25 de abril de 2010. Ambas foram postadas no site “A charge on-line” no mesmo dia de suas publicações. Salientamos, pois, que a versão à qual tivemos acesso foi a digital.

Utilizamos três critérios para a seleção das charges: i) que as temáticas fossem semelhantes; ii) que o assunto abordado tivesse ampla divulgação na mídia; iii) que a linguagem verbal e não-verbal estivessem presentes nas charges.

A temática abordada por ambas está relacionada a fatos que ocorriam no país no período da produção de ambas, a saber, a primeira charge aborda o desmoronamento do morro do Bumba, ocorrido em Niterói (RJ). Já a segunda, retrata o escândalo ocorrido em Brasília em 2010 e o associa ao aniversário de 50 anos de Brasília (DF). A escolha dessas duas charges, em particular, deve-se à exigência de atender ao pressuposto de que os interlocutores, sujeitos participantes da pesquisa, ao lê-las, reconhecessem a temática como fazendo parte de seu conhecimento de mundo. Acreditamos ter atendido

a esse requisito, uma vez que ambos os episódios retratados nas charges tiveram repercussão nacional e foram amplamente divulgados na mídia.

Em relação ao critério das linguagens verbal e não-verbal, anteriormente mencionado, salientamos que na charge 1 há o predomínio da linguagem verbal e na charge 2 da linguagem não-verbal. Objetivamos, através desse critério cotejar a influência da linguagem verbal e da não-verbal na construção de sentido no processo de compreensão das charges.

Dessa maneira, como propõe Charaudeau (2009) na teoria semiolinguística, o sujeito comunicante (EUc) – produtor de cada charge¹⁵ - utiliza elementos sócio-políticos para elaboração da charge, e o sujeito interpretante (TUi) – leitor da charge –, dispondo desses mesmos elementos, os utiliza para decifrá-la. Fica evidente, portanto, o caráter temporal característico do gênero charge. Atrelada, sempre, a um espaço e tempo determinados, a charge traz em seu bojo uma crítica à proposta sobre o mundo por ela retratado. No caso específico das duas charges usadas no instrumental de análise, a crítica se materializa através do humor e da ironia.

A charge, por se tratar de um gênero argumentativo, deve, de acordo com Charaudeau (2009) cumprir alguns quesitos, dos quais iniciamos com a própria proposta de argumentação do autor, para o qual a argumentação não se limita a uma sequência de frases e proposições ligadas por conectores lógicos, o caráter argumentativo do discurso encontra-se mais frequentemente no que está implícito. Sendo assim, para que se constitua o discurso argumentativo, Charaudeau (2009) postula que deve existir: uma proposta sobre o mundo que provoque um questionamento em alguém, quanto a autolegitimidade. Um sujeito que se engaje em relação a esse questionamento (convicção) e desenvolva um raciocínio para tentar uma verdade (quer seja própria ou universal), quer se trate de uma simples aceitabilidade ou de uma legitimidade quanto a essa proposta.

4.2. Participantes

Levando em consideração nosso objetivo geral, de refletir sobre o processo de compreensão leitora crítica a partir da leitura de charges, optamos por selecionar alunos que estão concluindo o ensino básico, primeiro, por julgar que ao finalizar essa etapa de

¹⁵ Charge 1: Cláudio e charge 2: J. Robson.

escolarização, eles já tenham realizado leitura de diversos gêneros, inclusive o gênero chárstico, e, portanto, estarão aptos a realizar a atividade de interpretação por nós proposta; segundo, porque nesse último ano, intitulado também pré-vestibular, os alunos são levados a se inteirarem de informações atuais, há determinadas escolas que ministram aulas específicas, através da disciplina *atualidades*, para a turma de 3º ano; é um momento destinado ao debate de assuntos tratados pela mídia. Sendo assim, espera-se que esse público tenha conhecimento do assunto das charges, uma vez que as temáticas das charges giram em torno de assuntos bastante difundidos pela mídia.

Todos os participantes responderam uma sondagem em relação ao acesso à charge, frequência de leitura, suporte e proficiência de leitura da charge.

Gráfico 1 - Acesso ao gênero Charge

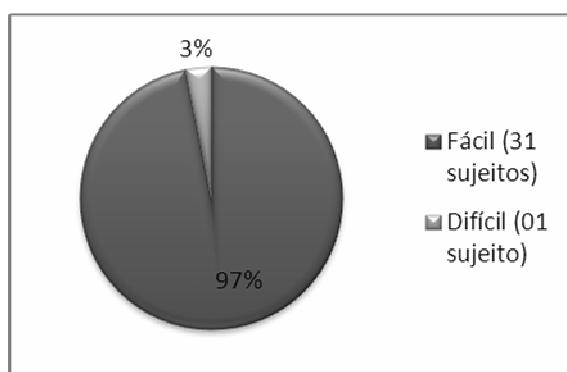


Gráfico 2 - Frequência com que leem charges

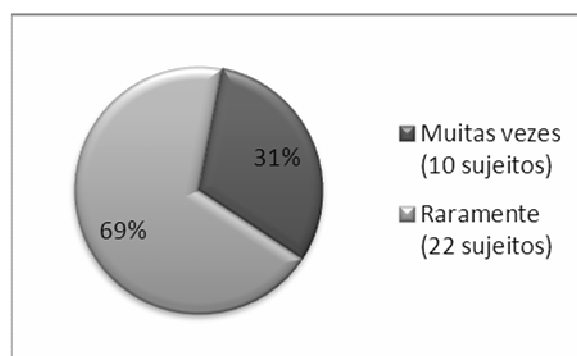


Gráfico 3 - Tipo de suporte onde leem as charges

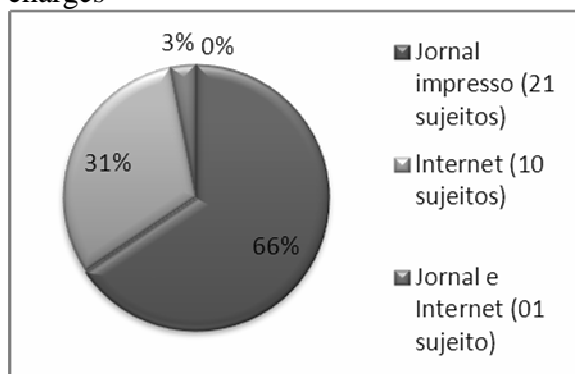
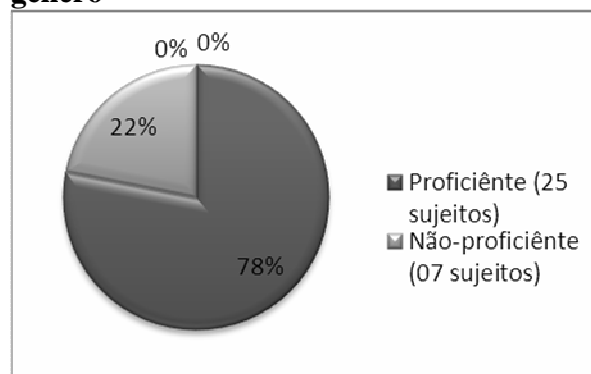


Gráfico 4 - Tipo de leitor em relação ao gênero



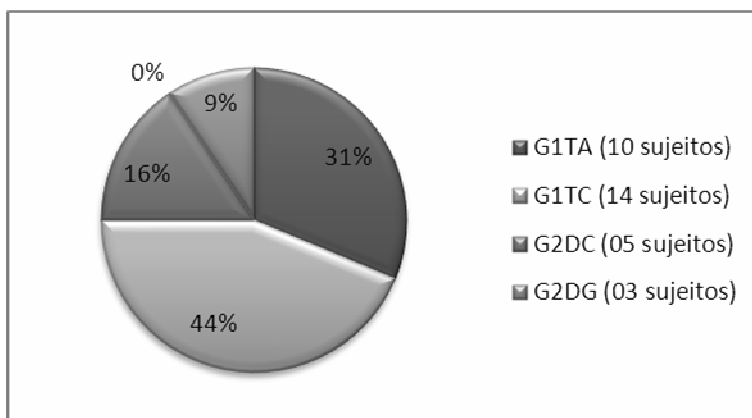
4.3. Divisão e caracterização dos grupos de análises.

Para formar grupos a partir dos quais analisaríamos os dados, utilizamos alguns critérios. Inicialmente identificamos existirem dois grandes grupos. No grupo 1 (G1) reunimos todos os participantes que, em suas respostas, elaboraram uma tese; no grupo 2 (G2), os que não elaboraram qualquer tese. Em seguida subdividimos cada um desses grupos em dois. Dentro do G1 encontramos leitores com *elaboração de tese e argumentação de ideias* ao qual chamamos de G1TA; outro, por leitores *com elaboração de tese e comentário das charges*, ou seja, não construíram um fio argumentativo, apenas comentaram determinadas questões apresentadas na charge. Referimo-nos a esse grupo como G1TC. Temos, então, respectivamente, o G1TA e o G1TC, sendo o (T) e o (A) uma referência a tese e argumentos; e o (T) e o (C), uma referência a tese e comentários. Cada leitor desse grupo recebeu uma numeração cardinal. Então, por exemplo, a citação G1TA-01, significa leitor 1 do grupo 1 que elaborou tese e argumentos.

Caracterizando o segundo grupo, temos, primeiro, o grupo que descreve e, eventualmente, interpreta as charges do instrumental, intitulado G2DC, no qual, (D) e (C) significam, respectivamente, descrição e charge; segundo, o grupo que descreve o gênero charge (G2DG), no qual, (D) e (G) significam, respectivamente, descrição e gênero. O processo de desintificação do participante é similar ao do grupo 1.

A nossa amostragem totaliza 32 sujeitos, sendo que ao G1TA pertencem 10 sujeitos; ao G1TC 14 sujeitos; ao G2DC, 5 sujeitos; e ao G2DG, 3 sujeitos.

Gráfico 5: síntese da divisão dos grupos de análise



4.4. Procedimento de coleta e análise dos dados

A primeira etapa da nossa análise foi marcada pela elaboração e pré-testagem do nosso instrumental. Após muitas tentativas, finalmente escolhemos duas charges, que na nossa concepção suscitariam questionamentos e reflexão crítica, dado o teor polêmico que envolvia aspectos sociais e políticos do assunto por ambas abordadas.

Nossa amostra se compõe a partir da aplicação de um questionário respondido por alunos do 3º ano do Ensino Médio de uma escola pública. O referido questionário está subdividido em duas partes, sendo a primeira parte composta por uma questão aberta; e a segunda, composta por questões objetivas, para as quais, quando necessário, solicitam-se justificativas.

O questionário foi aplicado em uma única etapa. Primeiramente, todos receberam as charges da pesquisa e após alguns minutos foram instruídos a resolver a única questão da primeira parte. A medida em que iam finalizando a primeira atividade, cada aluno seguia para a etapa seguinte. Ressaltamos que, antes de realizar as atividades descritas anteriormente, todos os alunos responderam a uma sondagem que tinha por objetivo traçar um perfil dele enquanto sujeito da pesquisa e leitor do gênero charge. Os aspectos abordados foram: a) acessibilidade da charge; b) frequência de leitura do gênero charge; c) suporte onde buscam a charge; d) proficiência leitora no gênero.

Achamos pertinente ressaltarmos, mais uma vez, que o propósito da nossa pesquisa não é a análise do gênero charge, nosso foco será na segunda etapa do processo de semiotização do mundo proposto pela semiolinguística, intitulado *transação*, já devidamente explanado no capítulo sobre a semiolinguística. Deter-nos-emos nas ações dos sujeitos psicossociais: o chargista (e sua produção: a charge) e o leitor (sujeito interpretante). Mais especificamente no leitor, pois levaremos em consideração os posicionamentos desses sujeitos em relação aos conteúdos veiculados pelas charges e aos eventos que motivaram a produção do chargista.

Para que fosse possível a defesa de uma ideia, ou seja, para que se realizasse a leitura crítica, haveria que se cumprir um quesito essencial: *apreender o teor crítico das charges*. Para tanto, temos dois pressupostos fundamentais: i) conhecimento de mundo que possibilite ao leitor: a) a compreensão do assunto abordado na charge; b) o entendimento do contexto de produção das charges; ii) proficiência na leitura do gênero.

A análise será mais refinada na medida em que ele (leitor) for desvelando todos os *não-ditos* (*os implícitos*). Logo, entra em jogo outro quesito: *perspicácia para ir além do dito explicitamente*. Nas palavras de Carraher (op.cit.), deve-se penetrar na superfície das ideias para, então, buscarem-se *pressupostos implícitos*.

Nossa análise dividir-se-á em três etapas; a primeira embasada nos estudos de Carraher (op.cit) sobre o senso crítico; a segunda, nos estudos semiolinguísticos do discurso de Charaudeau (2009) e a terceira, na qual reflexionaremos sobre a influência das inter-relações na constituição do conhecimento de mundo dos leitores. Salientamos que antes da análise, temos uma parte introdutória, na qual analisamos as charges do instrumental. Cremos que essa etapa preliminar é de grande relevância para a compressão das referidas charges e posterior análise das respostas dos leitores ao instrumental de pesquisa.

Para a primeira parte, elencamos dois parâmetros, através dos quais refletiremos sobre a compreensão leitora dos sujeitos participantes da pesquisa em relação à leitura das charges. São parâmetros que se interligam e se complementam:

1. *Penetrar no cerne da análise*, aprofundando-se na apreciação, mediante os seguintes passos:

i) reconhecer a relação intersemiótica (linguagens verbal e não-verbal) na construção do sentido em cada charge;

ii) identificar os recursos expressivos na elaboração da crítica em ambas as linguagens (verbal e não-verbal), tais como: a) linguagem figurada (metáfora, metonímia, ironia); b) comparação; c) polissemia; d) ambiguidade; e) intertextualidade; f) caricaturas e imagens.

iii) saber a quem (ou a que) se dirige a crítica na charge;

iv) avaliar a coerência de posicionamento do locutor para, a partir dela, se posicionar;

v) apreender o diálogo entre as duas charges, identificando o ponto de intersecção entre ambas, apresentando uma justificativa plausível.

2. *Fazer uso da consciência pragmática*, o que significa dizer que, mediante o uso da linguagem e, a partir, de sua leitura, o leitor expõe suas ideias a respeito do que lhe foi solicitado, “construindo” o fio argumentativo da sua análise a partir da elaboração de uma assertiva, chamada por nós de tese; a referida tese evidenciaria o posicionamento do sujeito no texto, explicitando sua voz dentro da compreensão leitora.

Foi propósito nosso também averiguar que recursos o leitor utiliza para defender a sua tese.

Sendo assim sintetizamos o que esperamos encontrar nas compreensões dos leitores para considerá-la crítica:

- i. posicionamento dentro da análise, evidenciado pela elaboração de uma tese;
- ii. fundamentação e defesa da tese;

Ao analisar a tese e as ideias que a fundamentam, atentaremos para suas origens, procedimento que chamaremos de *gênese do posicionamento crítico*, verificaremos, pois, se o fio argumentativo é: a) elaborado a partir de um pressuposto semântico - baseado no conhecimento do significado das palavras; b) elaborado a partir da descoberta de uma ideia subtendida - baseado no conhecimento do leitor sobre o uso da linguagem em contextos específicos; c) elaborado a partir de uma premissa subjacente - baseado na experiência do leitor - não implícito e nem explícito no texto.

Nessa primeira etapa, classificamos a leitura dos leitores em literal e plena¹⁶, a qual se subdivide em leitura interpretativa e leitura crítica.

A segunda parte da nossa pesquisa constitui-se apenas das compreensões leitoras classificadas, na primeira etapa, como sendo leitura crítica. Sob a luz da semiolinguística, analisaremos, através da encenação argumentativa, primeiro, as relações argumentativas sob a óptica do chargista; segundo, sob a óptica do leitor. Pretendemos, ainda, refletir sobre o modo de raciocínio que permitiu o leitor formular sua tese (proposta), que se insere na chamada *razão demonstrativa*; para posteriormente analisarmos esse modo de raciocínio sob o viés da *razão persuasiva*.

Por concebermos a linguagem como um fenômeno social, também atentaremos para outro aspecto, que chamaremos de “influências à voz do leitor”. Nessa terceira parte finalizamos nossa análise refletindo sobre os agentes influenciadores que atuam na constituição do conhecimento de mundo de cada leitor.

¹⁶ Ambas embasadas em Charaudeau (2001), que faz a distinção entre compreensão e interpretação, correspondendo na nossa categorização, respectivamente, ao processo de leitura que contempla a leitura literal e a leitura plena.

5. ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo são analisados os dados da nossa pesquisa. Antes de examinarmos as respostas dos leitores, optamos por analisar inicialmente as duas charges do instrumental primeiramente tomando por base quatro critérios: referência da produção chárstica, objetivo da produção, intersemiose (verbal e não-verbal) na construção do sentido do gênero e recursos estilísticos de produção crítica. Finalizaremos a análise das charges considerando o aporte teórico da semiolinguística, a produção da charge e construção da crítica sob o viés do chargista, enquanto sujeito enunciador e sujeito comunicador, apresentando a encenação e a relação argumentativa presentes nas charges.

Este capítulo de análise constitui-se de três partes. Após essa etapa preliminar, iniciamos a primeira parte da análise dos dados, na qual classificamos as compreensões leitoras dos alunos, em relação à leitura das referidas charges, considerando, conforme já explicitado anteriormente, as categorias *leitura literal* e *leitura plena*; ambas com suas respectivas subcategorizações. *Leitura literal*, subcategorizada em: a) *leitura tangencial*, quando o leitor comenta as características do gênero e apenas tangencia os aspectos abordados na charge do instrumental; b) *leitura compreensiva*, quando o leitor descreve as charges do instrumental e apresenta interpretação incipiente. *Leitura plena*, subcategorizada em: a) *leitura interpretativa*, quando o leitor interpreta o texto (nos seus aspectos multisemióticos: verbal e não-verbal), sendo capaz de perceber a crítica subjacente peculiar ao gênero chárstico, emitindo seu ponto de vista através de uma tese (proposta); b) *leitura crítica*, quando o leitor, além de interpretar a charge, enuncia seu posicionamento e o faz através de uma rede de argumentos que embasam seu julgamento.

A etapa subsequente, segunda parte da análise, está atrelada diretamente às referidas classificações da etapa anterior, sendo selecionadas somente as compreensões consideradas críticas, para que, sob a luz da semiolinguística, sejam analisadas.

Na terceira e última parte da análise refletiremos sobre as influências exercidas pelas inter-relações na constituição do conhecimento de mundo dos leitores.

I. Contexto de produção e análise das charges

A charge 1 retrata o desmoronamento ocorrido em Niterói, no Morro do Bumba, após fortes chuvas na cidade, no dia 07 de abril de 2010. A partir do dia 08, uma série de notícias começaram a ser publicadas sobre essa catástrofe que abalou o Brasil. A charge 2 faz alusão ao aniversário de 50 anos de Brasília, comemorado durante todo o dia de 21 de abril de 2010, na Esplanada dos Ministérios. A festa contou com diversas atividades e com a participação de inúmeras personalidades, incluindo também cantores e outros artistas brasilienses.

Charge 1



Esta charge do Claudio foi feita originalmente para o *Agora S. Paulo* (SP)
Disponível em: Jornal de charges - O melhor do humor gráfico brasileiro na Internet - ano XIV - www.acharge.com.br/doano.htm
Publicada em 15/04/2010. Acesso em 15/04/2010

A charge apresenta três planos; no primeiro destaca-se um personagem idoso e as caricaturas do presidente Lula e do governador Arruda com sua mulher. No segundo, temos um amontoado de lixo e malas do mensalão. Em terceiro, a imagem do Palácio do Planalto e do Congresso Nacional.

Referência: Desmoronamento do morro do Bumba e denúncia do mensalão de Brasília.

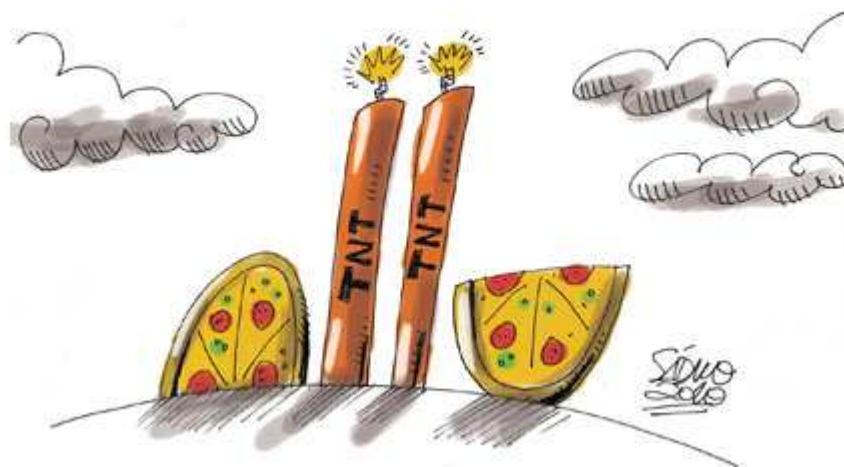
Objetivo: Criticar e ironizar a impunidade que impera do Distrito Federal, onde constantemente surgem denúncias sobre casos de corrupção, mas, na maioria das vezes, os políticos não são julgados nos rigores da lei.

Relação intersemiótica¹⁷ na construção do sentido na charge: O verbal é essencial para o entendimento da charge, predominante no texto e apresenta-se através de diálogo, nos balões, e escrito nas malas que aparecem em um plano abaixo ao dos sujeitos. A linguagem não-verbal, embora colocada ao fundo (imagem do Palácio do Planalto e do Congresso Nacional), contribui sobremaneira para a contextualização da ação verbal e para a leitura crítica da charge.

Recursos utilizados pelo autor: A indagação do senhor usada para questionar um fato ocorrido (tragédia do morro do Bumba). Essa indagação, na verdade, é um pretexto para o chargista, na fala do presidente, denunciar a corrupção no Distrito Federal (DF). Na linguagem verbal, isso fica implícito na fala do presidente e com a confirmação do governador Arruda, exemplo claro de que a informação procede, uma vez que, nesse período, ele respondia a denúncias no caso “mensalão de Brasília” e, no entanto, passeia livremente. A imagem apropria-se das caricaturas do presidente Lula e do Arruda, governador de Brasília. Ressaltamos ainda que a corrupção é associada ao *lixo*, evidência comprovada através da linguagem não-verbal, que também deixa claro, através do desenho das malas, que, realmente, o lixo é o próprio alicerce de Brasília, ou seja, a capital federal se sustenta sobre o lixo.

¹⁷ Termos como transdisciplinaridade e intersemiotividade são neologismos que surgem nessa era pós-moderna para comprovar esse constante processo de (re) significação dos conceitos. Transdisciplinaridade denota uma certa relação de reciprocidade entre as diversas áreas de conhecimento, as quais, mais fechadas em seu próprio universo de pesquisa, dividem experiências e investigações entre si, a Linguística Aplicada, por exemplo, vem assumindo esse caráter epistemológico transdisciplinar. Já a intersemiotividade evidencia a mescla de diversos tipos de signos que marcam a comunicação hodierna. A linguagem utilizada na Internet é um bom exemplo desse encontro de signos (verbal e não-verbal), na qual a linguagem verbal interage com os diversos recursos dispostos na rede, de maneira que, cada vez mais, a comunicação assume um caráter híbrido. Na nossa pesquisa adotamos o termo intersemiose ou intersemiotividade como um fenômeno de encontro de linguagens (verbal e não-verbal), peculiar à charge.

Charge 2

BRASÍLIA – 50 ANOS “DANDO O BOLO” NO BRASILEIRO

Esta charge do J. Robson foi feita originalmente para o *Jornal da Manhã* (PR)
 Disponível em: Jornal de charges - O melhor do humor gráfico brasileiro na Internet - ano XIV - www.acharge.com.br/doano.htm
 Publicada em 25/04/2010. Acesso em 25/04/2010.

Referência: Comemoração do aniversário de 50 anos de Brasília.

Objetivo: Criticar, através do humor e da ironia, a comemoração do aniversário de Brasília.

Relação intersemiótica na construção do sentido na charge: Predomina a linguagem não-verbal. O congresso nacional é representado pela imagem de duas bombas e pela imagem de duas metades de pizza, que fazem alusão à Câmara dos deputados e ao Senado. No entanto, a linguagem verbal, que aparece nos escritos TNT e no título são de fundamental importância para o entendimento da crítica proposta pelo chargista. Podemos afirmar que há a presença da metonímia, uma vez que a palavra Brasília é citada não necessariamente como a capital federal, mas, nesse caso, é tomada, também, pelos políticos que a compõem.

Recursos utilizados pelo autor: O verbal utiliza-se do termo polissêmico bolo, que ao mesmo tempo lembra o bolo de aniversário e a expressão dar o bolo¹⁸. Já a sigla TNT, que representa o composto químico trinitrotolueno, é um componente explosivo à base de tolueno e ácidos, muito conhecido pela sua potente ação explosiva. As bombas fazem

¹⁸ Segundo o Aurélio (2004 [eletrônico]) significa faltar um a compromisso. No caso do texto, faz alusão ao fato de Brasília (entenda-se os políticos), supostamente, de acordo com o chargista nunca ter cumprido com suas obrigações de fiéis representantes do interesse dos cidadãos brasileiros.

alusão à expressão estourar, que significa vir à tona. Muito utilizada quando a imprensa noticia um caso de corrupção: “estoura mais um caso de corrupção em Brasília”. Observe-se o detalhe das bombas, através da cor amarelada percebemos que o pavio de ambas está aceso, o que significa dizer que estão prestes a estourar. Essa é a estratégia utilizada pelo chargista para deixar subtendida a dinâmica da capital federal, sempre estourando escândalos, inclusive no aniversário, pois “Há 50 anos” deixa implícito essa constância. A pizza remete à impunidade, visto já ter se tornado uma lexia a expressão “acabar em pizza”¹⁹.

Portanto, fica evidente que o teor crítico da charge só será desvelado e, por conseguinte, compreendido, se o leitor atentar para todos esses detalhes, usados como recursos expressivos, que subjazem às linguagens verbal e não-verbal.

II. Encenação e relação argumentativas das charges: a ótica dos chargistas

A encenação argumentativa que se desenha no instrumental é composta por duas charges, ambas reveladoras de propostas sobre o mundo, ambas já descritas no início desse capítulo.

Quadro 9: CHARGE 1: Encenação argumentativa

Proposta (tese)	Em Brasília, vive-se em cima de um lixão. Não dá problema viver em Brasília.
A proposição (desenvolvimento do ato persuasivo destinado a provar a veracidade da proposta)	É perigoso viver em cima de lixão?
A persuasão (justificativa)	Ideia estabelecida pelo chargista para produzir a prova da sua proposta (tese).

Na charge 1, o chargista elabora sua proposta (tese) ferindo a lógica esperada, ou seja, que se afirmasse que seria perigoso viver em Brasília, uma vez que a cidade se encontra em cima de um lixão. A pergunta que é feita na charge e que dá origem à proposta é uma tentativa de levar o leitor a refletir sobre a condição do Distrito Federal e o porquê da resposta do presidente ser negativa. No momento em que o chargista se

¹⁹ Segundo o Aurélio (op.cit. [eletrônico]) significa não resultar em nada.

propõe denunciar a roubalheira e a impunidade na capital federal, ele também prepara indícios para produzir a prova da sua proposta através do raciocínio persuasivo de que o caráter não prejudicial da ação de viver-se em cima de um lixão é decorrente da impunidade na capital federal. Isso fica explícito através da linguagem verbal pela fala do governador Arruda (um dos envolvidos no escândalo): “Verdade!”, confirmando a afirmação do presidente Lula. Assim como também fica explícita a mesma ideia através da linguagem não-verbal, pois a imagem revela o governador passeando acompanhado de sua mulher, despreocupadamente.

Relação argumentativa

Em Brasília, vive-se em cima de um lixão.

A1: Dado, premissa

Não dá problema viver em Brasília.

A2: Conclusão.

Asserção de passagem:

(inferência): Num lugar onde impera a impunidade, não há que se preocupar com escândalos, tampouco com a Justiça.

Prova-argumento: O governador Arruda é um dos envolvidos no caso do mensalão de Brasília e, no entanto, passeia livremente.

Quadro 10: CHARGE 2: Encenação argumentativa.

Proposta (tese)	Brasília completa 50 anos. São 50 anos “dando o bolo” no brasileiro.
A proposição (desenvolvimento do ato persuasivo destinado a provar a veracidade da proposta)	O desenvolvimento do ato persuasivo se dá através da linguagem não-verbal, pois como recurso o chargista usa como cenário o Palácio do Planalto e o Congresso Nacional.
A persuasão (justificativa)	Ideia estabelecida pelo chargista para produzir a prova da sua proposta (tese).

Na charge 2, o chargista, fazendo uso de elementos semióticos verbais e não-verbais, satiriza o aniversário de Brasília e o símbolo político da capital federal, o Congresso Nacional. Ao mesmo tempo em que a proposta (tese) é evidenciada no título da charge, o chargista estabelece, através da linguagem não-verbal, subsídios que

comprovam sua afirmação. Podemos pensar em uma refutação à *proposta* do tipo: “Não, não é verdade que foram 50 anos de corrupção e impunidade, porque sabemos que há também políticos honestos”. No entanto, essa refutação não nega a *proposta* do chargista, porque, ao fazer alusão ao Congresso Nacional, utilizando bombas e pizza, ele não se propõe a negar a existência de políticos honestos. O que pretende deixar claro, e essa é a prova-argumento da sua proposta, é que escândalos estouram constantemente em Brasília, advindos de práticas ilícitas, e, o mais comum é que as investigações não sejam suficientes para punir os culpados, que acabam por não serem condenados. No final, somente o cidadão brasileiro honesto sai perdendo.

Relação argumentativa

Brasília completa 50 anos	São 50 anos “dando o bolo” no brasileiro.
A1: Dado, premissa	A2: Conclusão

Asserção de passagem:

(inferência): A história de Brasília é marcada pela corrupção e pela resignação do povo brasileiro, que acaba sendo o maior prejudicado nesse esquema de corrupção.

Prova-argumento: Mais um escândalo está prestes a “estourar”, basta atentarmos para as bombas acesas, indicando a perpetuação de escândalos e de impunidades.

Em ambas as charges, a linguagem não-verbal é o ponto principal do raciocínio que conduz o fio argumentativo do chargista. É interessante observar que o fazer argumentativo no gênero em questão tende a ocorrer, frequentemente, de maneira implícita. Ao se referir a situações dessa natureza, Charaudeau (2009) diz que nem sempre combinações frásticas comportam marcas explícitas de operação lógica, ademais, ressalta que o aspecto argumentativo de um discurso encontra-se, muitas vezes, no que está implícito. Dessa maneira, para que o leitor seja capaz de desvelar os referidos argumentos, faz-se necessário atentar para as pistas imagéticas fornecidas pela linguagem não-verbal.

O diálogo entre as charges se dá mediante a crítica construída pelos chargistas. Na charge 1, constata-se, ironicamente, que Brasília é a capital da roubalheira e da mentira, como propõe o leitor G1TA-5. Enquanto a charge 2 confirma, satirizando, a verdade revelada de que, dia após dia, os políticos cometem crimes de corrupção, mas

permanecem no poder, restando ao povo brasileiro uma resignação forçada de quem gostaria (mas não acredita) de que um dia tudo não “acabasse em pizza”.

Inter(relação argumentativa)

Rouba-se em Brasília, mas ninguém é punido.

Por isso os brasileiros vivem “recebendo o bolo”.

Charge 1 - A1: Dado, premissa

Charge 2 - A2: Conclusão

Asserção de passagem:

(inferência) - Os casos de impunidade em Brasília se arrastam por anos, e a conivência do poder público com a corrupção agrava esse processo de desrespeito ao povo brasileiro.

Prova-argumento: O ciclo de corrupção não cessa. Mais um escândalo está prestes a estourar, é só aguardar!

PARTE I: PROCESSO DE COMPREENSÃO DOS LEITORES

Nessa primeira parte, discorremos sobre os níveis de compreensão apresentados pelos leitores. Embora, a leitura não se efetive de maneira fragmentada, primeiro aspectos visuais e depois aspectos verbais, ou o contrário; didaticamente, separaremos, na nossa explanação, os aspectos verbais dos imagéticos.

Mesmo que não adotemos o posicionamento de que cada estágio de leitura ocorra isoladamente e que cada um represente uma sequência de dificuldade ascendente, por uma questão meramente didática, optamos por iniciar a análise a partir da *leitura literal*, seguida posteriormente da *leitura plena*.

5.1. Leitura literal

Caracterizamos como *leitura literal* aquela em que o leitor se detém aos aspectos explícitos no texto e se reserva a comentá-los mediante uma descrição dos eventos abordados na charge.

Quadro 11: síntese da Leitura Literal

CATEGORIA DE LEITURA		Leitura literal	
NÍVEL DE ENTENDIMENTO		Compreensivo	
CARACTERIZAÇÃO DA LEITURA			
LINGUAGEM VERBAL Reconhecimento dos aspectos formais à superfície textual.		LINGUAGEM NÃO-VERBAL Reconhecimento dos aspectos salientes nas imagens.	
RELAÇÃO ENTRE SUJEITO E SUJEITO INTERPRETANTE NO ATO DA LEITURA		Leitor se apresenta como capaz de compreender os elementos básicos de um texto. Compreensão com base nos aspectos visuais (explícitos) – linguagem verbal e linguagem não-verbal.	
LINGUAGEM			
VERBAL		NÃO-VERBAL	
Recursos	Referentes	Recursos	Referentes
Charge 1 1. Diálogos: pergunta, resposta e confirmação da resposta. 2. Manchete	Charge 1 1. Tragédia no morro do Bumba e corrupção em Brasília 2. Tragédia no Morro do Bumba	Charge 1 1. Personagens 2. caricatura	Charge 1 1. Idoso e esposa do governador Arruda 2. Lula e Arruda
Charge 2 1. Título 2. sigla (TNT)	Charge 2 1. Aniversário de Brasília 2. Bomba	Charge 2 1. alusão (desenho de bombas e pizzas)	Charge 2 1. Congresso Nacional

O grupo 2 realizou a leitura literal, com um diferencial, o G2DG abordou o gênero charge, apenas tangenciando aspectos destacados nas charges do instrumental, evento que categorizamos como *leitura tangencial*; enquanto o G2DC descreveu, especificamente, as charges do instrumental apresentando uma interpretação incipiente, categorizada como *leitura compreensiva*.

Na análise observamos pontos comuns na construção de sentido na charge.

a) Relação intersemiótica (linguagem verbal e não-verbal) na construção de sentido na charge.

Nesse tópico discorreremos sobre a relevância das linguagens verbal e não-verbal no processo de compreensão das charges.

Gráfico 6: CHARGE 1 (G2) - Síntese dos elementos semióticos mais relevantes

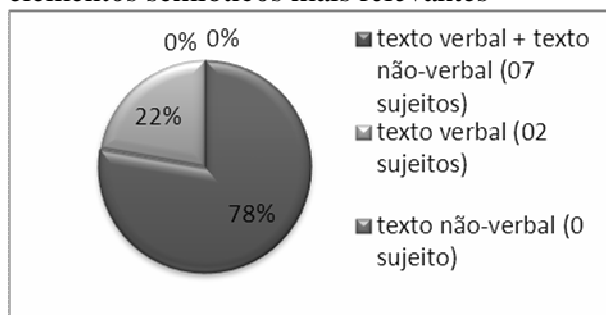
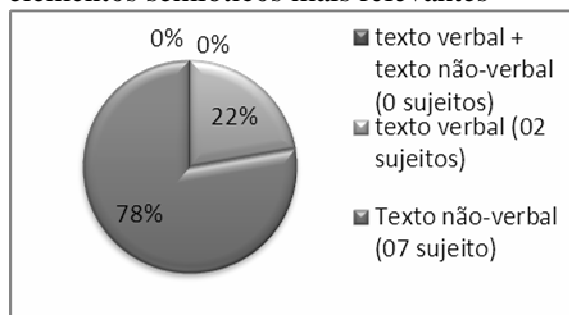


Gráfico 7: CHARGE 2 (G2) - síntese dos elementos semióticos mais relevantes



É interessante perceber que a importância que os textos verbal e não-verbal assumem para a charge 1 representa a mesma proporção da importância do texto não-verbal para a charge 2. O imbricamento entre as duas semioses é percebido pelos leitores, por isso a maioria opta por afirmar que as duas são igualmente importantes para a apreensão de sentido da charge 1. “Se não houvesse texto verbal na 1ª charge, daria para entender, mas o acréscimo do texto ajuda a ironizar o fato” (G2DG-8). “Texto verbal, pois há palavras, mas exige a compreensão do lixo do mensalão” (G2DC-5).

Na primeira charge, apenas 2 leitores afirmaram que somente o texto verbal era relevante para a compreensão da charge. “Há um diálogo interno entre as personagens” (G2DG-7). “Na primeira (charge) ele (o chargista) produz um linguajar irônico que permite ao leitor compreender o contexto” (G2DC-1) (acréscimo nosso). De fato, a fala dos leitores volta-se para a linguagem verbal, mesmo que seus comentários se mostrem incipientes.

Na charge 2, o que prevalece para o entendimento dos leitores é a linguagem não-verbal. “Haveria um fácil entendimento sem um texto” (G2DG-8). “(O entendimento vem) através da forma em que ele (o chargista) estrutura os ícones” (G2DC-1) (acréscimos nosso). Os dois leitores, que afirmaram ser o texto verbal mais relevante, mencionaram o título como um indício da temática.

b) Apreensão do discurso crítico e dos seus recursos expressivos

Os recursos utilizados pelos chargistas para provocar crítica são os mais variados. Apesar de se mostrarem pouco atentos aos implícitos das charges, é possível perceber que há leitores no grupo 2 que identificaram as metáforas PIZZA é IMPUNIDADE e LIXO é CORRUPÇÃO conforme se comprova, respectivamente, nas

respostas de G2DC-4 e G2DC-3: “A reunião que acontece em Brasília, sempre gera bomba para o povo, dando problemas, mais tudo, em Brasília, acaba em pizza, por isso o senado está com dois TNT (que são as bombas para o povo) e uma pizza porque tudo acaba em pizza” (G2DC-4). “Do mesmo modo que no Rio de Janeiro a tragédia matou muitas pessoas, mais cedo ou mais tarde todo o ‘lixo’ de Brasília, a sujeira, a corrupção também pode desabar e ‘matar’ muitos brasileiros, com aumento da inflação, por exemplo” (ênfase do leitor) – (G2DC-3).

Como já era de se esperar, também há leitores que comentam a expressão: *dando o bolo*, atrelando-a aos escândalos e à impunidade: “Em minha opinião pelo que acontece em Brasília, fraudes, escândalos, que nunca punem os acusados. Sabendo disso o autor trata-o como uma bomba que sempre explode, ‘termina tudo sempre em pizza’” [ênfase do leitor] G2DC-1.

c) Analisando criticamente a convergência das charges

Nesse tópico e no próximo, referente às leituras interpretativa e crítica, nos propomos a refletir sobre a percepção dos leitores em identificar o ponto de convergência entre as charges. Percebemos que ambas abordam a problemática social na mesma perspectiva crítica. Ademais, os chargistas usam como recurso expressivo para a crítica a ironia, que na charge 1 se acentua na fala do presidente e na charge 2 se acentua no título. O descaso que a quebra da lógica²⁰ na charge 1 revela comunga com a constatação de que há 50 anos Brasília dá “o bolo” no brasileiro.

O ponto chave na charge 1 é justamente esse estranhamento que a resposta do presidente sugere. E o interessante é que, se observarmos, o presidente não parece desconhecer que viver em cima de lixo é perigoso, pelo contrário, a fala deixa transparecer que até pode ser verdade, mas, em Brasília, não! A crítica do chargista reside justamente nesse ponto. E é justamente ela que faz a ponte com a segunda charge, em que claramente se percebe o cenário de corrupção e impunidade que impera no Distrito Federal.

²⁰ Partindo de uma resposta lógica à pergunta da personagem temos a premissa: viver em cima do lixo é perigoso. Numa segunda premissa temos Brasília “vive” em cima do lixo; logo, a conclusão lógica seria: é perigo viver em Brasília. No entanto, a resposta do presidente Lula revela o contrário.

Sendo assim, consideramos essencial para a análise crítica que o leitor, além de reconhecer a temática e o teor crítico da charge, também compreenda esse ponto de intersecção de ambas, apresentando uma justificativa que comprove seu entendimento.

Salientamos que o G2DG descreveu o gênero charge sem tecer comentários específicos às charges do instrumental, portanto, não será possível analisar nem um dado desse grupo nesse tópico.

Todos os leitores do D2DC foram capazes de reconhecer a temática em ambas as charges. Destacamos algumas justificativas, que giraram em torno das questões de corrupção e impunidade (em anexo). Metade dos leitores desse grupo escolheram a opção que destaca a questão das tragédias, *tragédias ambientais e morais marcam os 50 anos de Brasília*: “A primeira charge relaciona o problema no Rio, o desmoronamento no morro do Bumba, que foi construído sobre o lixo, com Brasília, o lixo sob eles representaria os problemas esquecidos por eles. E na segunda, o Planalto Central está representado por pizzas (também o esquecimentos de problemas, mas de uma forma diferente, por perdão e vista grossa à problemas políticos) e duas dinamites, que representam um novo problema prestes a aparecer” (G2DG-8). “As charges se relacionam, pois na primeira, o “lixo” enterrado representa os problemas e escândalos ocorridos em Brasília e na segunda, o Planalto Central está sendo representado como uma pizza e explosivos, que significa que os problemas antigos dos brasileiros são esquecidos e vão surgindo cada vez mais complicações e escândalos” (G2DG-6).

A outra metade optou por dar ênfase à questão da impunidade, *tragédia no morro e escândalo no mensalão: tudo acaba em pizza*. “Escolhi essa opção porque há uma intersecção entre as duas charges, onde na qual a segunda charge mostra que o escândalo e a tragédia acabam em pizza, ou seja, não se resolve nada sobre o assunto” (G2DC-5). “Porque no jornal do Senhor há ‘tragédia no morro’ envolvendo todo o roubo do mensalão e que tudo no Senado de Brasília acaba em bomba e pizza” (ênfase do autor) (G2DC-4).

Os comentários dos leitores demonstram que eles percebem a crítica que subjaz às charges e que ambas tratam de assuntos referentes à corrupção brasileira: “A relação entre as duas charges é que em Brasília o ‘lixo’ do roubo, do dinheiro é grande, mais que o povo não ver, só que esta dentro e as bombas significa que só sobra para o povo” [ênfase do leitor] (G2DC-4). “Essas duas charges tentam fazer um alerta ao povo

brasileiro sobre as tragédias políticas que ocorrem naturalmente nos nossos dias. Os chargistas tentam buscar de forma engraçada mostrar a corrupção dos nossos deputados e senadores e tenta alertar a gente para tomar consciência dos problemas que estão ocorrendo no Brasil” (G2DC-5).

d) Gênese do posicionamento crítico – de onde surge a voz do leitor?

Como o grupo 2 não elaborou teses em suas respostas, esse tópico será desconsiderado nessa primeira parte da análise.

5.2. Leitura Plena: Interpretativa e Crítica

Subcategorizamos a *leitura plena* em duas, são elas, *leitura interpretativa* e *leitura crítica*. Acharmos pertinente a subcategorização e exemplificaremos duas situações para melhor definirmos ambas. Um leitor A compreende as informações subjacentes à superfície textual incluindo linguagem verbal e não-verbal da charge, desvela seus implícitos e interpreta a linguagem figurada que é recorrente nesse gênero. Ao cumprir esses passos, ele terá realizado a *leitura interpretativa*. Agora, digamos que o leitor B executou esses mesmos passos, com um diferencial, B explicitou sua voz dentro da sua análise, ou seja, expressou valoração ou exposição de opinião. Então, consideramos que, por exceder o limite da interpretação e atingir o da valoração, B realizou a leitura crítica. Não significa dizer que, para chegar a esse estágio, o leitor, necessariamente, tem que passar, isoladamente, como numa sequência de dificuldade ascendente: estágio 1: leitura literal; o estágio 2: leitura interpretativa e finalmente o estágio 3, que seria a leitura crítica. Cognitivamente esses processos são indissociáveis, ocorrem simultaneamente.

Sendo assim, a diferença que concebemos entre a leitura interpretativa e a crítica é o quesito estabelecimento de valores e posicionamento do leitor, ou seja, o traço subjetivo que marca o posicionamento aparece de maneira explícita. O sujeito deixa clara a sua voz dentro da sua interpretação com marcas evidentes de posicionamento e opinião.

A síntese da Leitura Interpretativa é assim caracterizada:

Quadro 12: Síntese da Leitura Interpretativa

CATEGORIA DE LEITURA		Leitura plena	
NÍVEL DE ENTENDIMENTO		Interpretativo	
CARACTERIZAÇÃO DA LEITURA			
LINGUAGEM VERBAL Interpretação dos implícitos, significa ler nas entrelinhas.		LINGUAGEM NÃO-VERBAL Captar através nos traços imagéticos a intenção do chargista.	
RELAÇÃO ENTRE SUJEITO COMUNICANTE E SUJEITO INTERPRETANTE NO ATO DA LEITURA			
Leitor se apresenta como sendo capaz de compreender os elementos básicos de um texto. Além de reconhecer os conceitos que subjazem à superfície textual. Compreensão que associa a interpretação de aspectos visuais (marcas explícitas) e aspectos não visuais (marcas implícitas) tanto no que se refere à linguagem verbal, quanto à não-verbal. Atrelada, eventualmente, a um juízo de valor acerca do conteúdo chárigo, sem embasamento argumentativo.			
LINGUAGEM			
VERBAL		NÃO-VERBAL	
Recursos	Referentes	Recursos	Referentes
Charge 1 1. Pergunta retórica 2. Ironia 3. Ambiguidade Charge 2 1. Ambiguidade/polissemia (dar o bolo)	Charge 1 1. Crítica aos escândalos do mensalão 2. Confirmação do governador Arruda 3. Lixo e mensalão Charge 2 1. Descaso dos políticos.	Charge 1 “Camuflagem” (malas junto ao lixo) Charge 2 1. Metáfora (bomba) 2. Metáfora (pizza)	Charge 1 Mensalão de Brasília Charge 2 1. escândalos 2. impunidade

E a leitura Crítica é assim caracterizada:

Quadro 13: Síntese da Leitura Crítica

CATEGORIA DE LEITURA		Leitura Plena	
NÍVEL DE ENTENDIMENTO		Interpretativo e Crítico	
CARACTERIZAÇÃO DA LEITURA			
LINGUAGEM VERBAL Interpretação dos implícitos, significa ler nas entrelinhas e valorar sobre a interpretação.		LINGUAGEM NÃO-VERBAL Captar através dos traços imagéticos a intenção do chargista e se posicionar a respeito.	
RELAÇÃO ENTRE SUJEITO COMUNICANTE E SUJEITO INTERPRETANTE NO ATO DA LEITURA			
Leitor se apresenta como sendo capaz de compreender os elementos básicos de um texto. Além de reconhecer os conceitos que subjazem à superfície textual. Compreensão que associa a interpretação de aspectos visuais (marcas explícitas) e aspectos não visuais (marcas implícitas) tanto no que se refere à linguagem verbal, quanto à não-verbal. Atrelada ao juízo de valor embasado por argumentos que, além de			

sustentarem o julgamento emitido pelo leitor, ao realizar a análise, justificam o porquê de sua tese.			
LINGUAGEM			
VERBAL		NÃO-VERBAL	
Recursos	Referentes	Recursos	Referentes
Charge 1 1. Pergunta retórica 2. Ironia 3. Ambiguidade Charge 2 1. Ambiguidade/polissemia (dar o bolo)	Charge 1 1. Crítica aos escândalos do mensalão 2. Confirmação do governador Arruda 3. Lixo e mensalão Charge 2 1. Descaso dos políticos.	Charge 1 “Camuflagem” (malas junto ao lixo) Charge 2 1. Metáfora (bomba) 2. Metáfora (pizza)	Charge 1 Mensalão de Brasília Charge 2 1. escândalos 2. impunidade

O grupo 1 realizou a leitura que consideramos plena, sendo que os informantes do G1TC, apesar de elaborar tese, não desenvolveram com propriedade argumentos que embasassem o seu ponto de vista, e, por conseguinte, sua valoração, por isso classificamos como leitura interpretativa e não crítica.

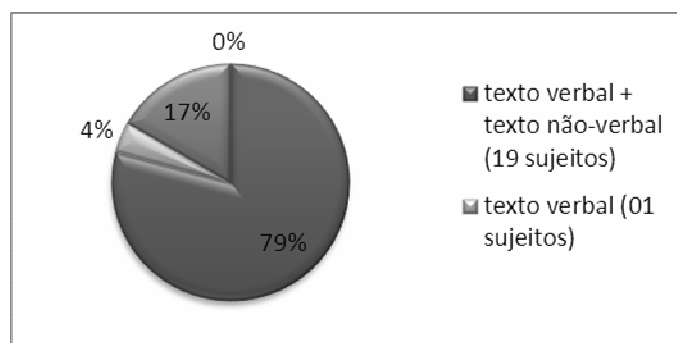
Já o G1TA, além de elaborar a tese, teceu argumentos que embasaram seu ponto de vista, demonstrando, dessa maneira, boa articulação em relação à tese defendida.

Iniciaremos a análise das respostas do grupo 2 observando pontos comuns na construção de sentido na charge.

a) Relação intersemiótica (linguagem verbal e não-verbal) na construção de sentido na charge.

Neste tópico discorreremos sobre a relevância das linguagens verbal e não-verbal no processo de compreensão da charge.

Gráfico 8: CHARGE 1 (G1) - síntese dos elementos semióticos mais relevantes



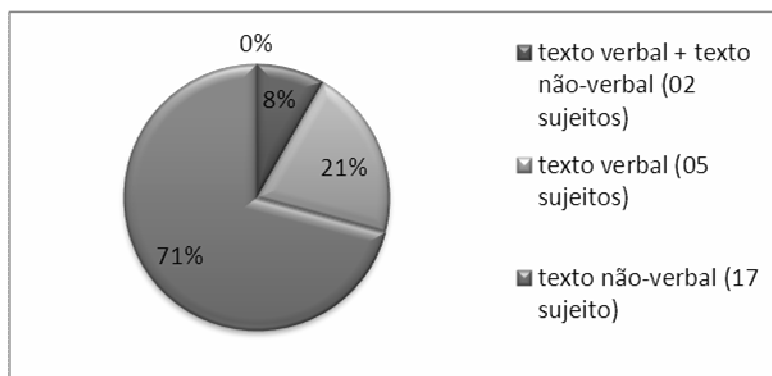
A maioria dos leitores, totalizando dezenove, considerou relevante para a compreensão da charge 1 as linguagens verbal e não-verbal, quatro leitores consideraram a linguagem não-verbal relevante e apenas um leitor considera a linguagem verbal importante para a apreensão de sentido da charge 1.

Segundo a análise feita, percebemos que, para alguns leitores, as duas linguagens se complementam na charge. O leitor G1TA-9 diz: “além de ler é necessário a observação das figuras, pois, só assim, é possível entender por completo a ironia do autor”.

Ainda seguindo esse mesmo pensamento, o leitor G1TA-8 afirma que, enquanto a linguagem verbal expõe o episódio do Rio, a linguagem não-verbal comprova a existência da corrupção. Essa observação é interessante porque comprova que o leitor estava atento para o detalhe da linguagem não-verbal: “As palavras mostram um debate sobre o problema no Rio de Janeiro e a imagem mostra o dinheiro sujo embaixo deles”. Os textos, verbal e não-verbal, se apresentam como uma unidade, na qual os dois são indispensáveis: “Há um conjunto de informações para melhor compreensão textual” G1TC-3.

O leitor G1TC-6 acredita que o texto não-verbal é mais relevante porque é através dele que se torna mais compreensível o texto verbal. É um ponto de vista bem interessante, uma vez que a essência do gênero chárstico repousa nos traços do chárstico, que, com a tinta, cria seu estilo, como o criam os escritores através das palavras. “Os ícones fazem com que o texto fique mais compreensivo, facilitando o entendimento do texto verbal” G1TC-6.

Gráfico 9: CHARGE 2 (G1) - síntese dos elementos semióticos mais relevantes



Já na charge 2, como já era esperado a maioria dos leitores afirmou que a linguagem não-verbal foi o mais relevante para a compreensão da charge. A maioria, dezessete leitores, considerou como mais relevante para a compreensão a linguagem não-verbal; cinco leitores afirmaram ser a linguagem verbal, e apenas dois leitores optaram por ambas as linguagens. As justificativas dos leitores são bem semelhantes: “os desenhos falam por si só” (G1TA-7); “só o fato de observar a imagem já deduzimos a intenção do cartunista” (G1TA-9); “a imagem mostra que tudo em Brasília acaba em pizza” (G1TA-8). “Na charge 2, apenas o desenho é o bastante para compreender, pois forma um dos símbolos de Brasília” (G1TC-13).

No entanto, para o leitor G1TA-10, a pista para o entendimento veio do título: “o título foi o que mais deu pistas sobre o conteúdo”. A justificativa do leitor G1TC-11 é também semelhante, ao afirmar a importância do título para a compreensão, ele diz: “Me explica o significado do plenário ser em forma de bolo”.

As respostas dos leitores nos levam a refletir que o processo de interpretação não é único, mesmo que apareça com mais saliência a linguagem não-verbal e a maioria dos leitores tenha comprovado essa relevância, podemos ter outro sujeito que, ao contrário dos demais, atente para um detalhe da linguagem verbal, sendo esse referido detalhe que o leva à compreensão da charge.

b) Apreensão do discurso crítico e dos seus recursos expressivos

Os recursos expressivos utilizados pelo chargista para a elaboração da crítica são bem ecléticos, nosso propósito é verificar se o leitor está atento para esses detalhes, pois eles serão de suma importância para uma plena análise crítica da charge e, por conseguinte, para a valoração do leitor acerca da opinião transmitida pelo chargista.

Ao analisarmos os recursos expressivos percebemos que as figuras de linguagem foram o mais identificado, dentre as quais, destacamos a metáfora, em particular as metáfora “PIZZA é IMPUNIDADE” e “BOMBA é ESCÂNDALO”: o leitor G1TA-8 diz ao se referir aos escândalos decorridos de práticas fraudulentas: “Tudo que acontece é uma bomba no começo e quanto mais passa o tempo, mais não dá em quase nada. Mas uma coisa é certa, sempre vai acabar em pizza”. O leitor G1TA-7, após defender a ideia de que no Brasil há muitos escândalos e eles afetam sobremaneira os cidadãos, afirma: “Como se sabe essa situações são comuns no cenário brasileiro e o nosso

governo é muito ‘eficaz’ não faz nada a respeito sobre nenhuma das categorias dos fatos ocorridos, ou seja, ‘acaba em pizza’” (grifo do leitor). É interessante observar que o leitor finaliza com um discurso irônico, acentuando a única certeza que lhe parece plausível: *a impunidade*.

A metáfora LIXO é MENSALÃO também foi percebida, o leitor destaca que a charge 1 constitui-se numa sátira ao comparar o nível de lixo que provocou a catástrofe no Rio com o mensalão de Brasília. Nas palavras do leitor G1TA-5: “O chargista Cláudio aproveitou-se do momento e satirizou a realidade de Brasília, capital da roubalheira e da mentira, onde deputados mentem e o presidente acoberta”. “[...] o morro foi construído encima de um antigo lixo. Ou seja, a base era o lixo e em Brasília a base de tudo é o dinheiro roubado” G1TC-11.

Já o leitor G1TA-4 comenta que aparentemente determinados fatos nada têm em comum, “a leitura isolada nem sempre traz explícita a associação dos fatos, mas ao interceptar os eventos, nota-se um paralelo. A exemplo, pode-se citar as catástrofes nacionais como o desmoronamento ocorrido no morro do Bumba, no Rio de Janeiro e o escândalo do mensalão, observado em Brasília, tendo políticos corruptos como personagens principais”. Não podemos dizer categoricamente que o leitor reconheceu a metáfora, mas é possível apreender que no seu raciocínio ficou implícita a associação do lixo ao desmoronamento e do mensalão à corrupção. O leitor G1TC-11 se refere aos acontecimentos do Morro do Bumba e do Mensalão: “O morro foi construído encima de um lixo, ou seja, a base era o lixo e em Brasília a base de tudo é o dinheiro roubado”.

A metonímia tomar os políticos (de Brasília) pela cidade Brasília, que aparece na charge 2 é percebida implicitamente pelos leitores, todos que justificaram o título como relevante para a compreensão da charge o fizeram nessa perspectiva, conforme se lê nos trechos que seguem. O leitor G1TA-01 diz “dando o bolo mostra a indiferença (dos políticos)” (acréscimo nosso); G1TA-10 “O título foi o que mais me deu pista sobre o conteúdo: a falta de compromisso do político com o brasileiro”. Já os leitores G1TA-6 e G1TA-2 dizem respectivamente que o texto verbal apresenta “o descaso dos políticos” e “a indiferença do governo por todos esses 50 anos”. Ao se referir à charge 2 e ao que ela revela, o leitor G1TC-13 afirma que são: “50 anos que Brasília ilude os brasileiros e os rouba”.

Parece-nos também que a intertextualidade da notícia sobre o desmoronamento do morro do Bumba em Niterói, Rio de Janeiro, é facilmente identificada. Alguns leitores a citam diretamente e os demais que acabaram, de certa forma, dando mais ênfase à questão da corrupção, não citaram literalmente “desmoronamento do morro do Bumba”, mas deixaram implícita a alusão ao referido episódio: o leitor G1TA-3 falou das catástrofes de maneira genérica e não especificamente da do morro do Bumba; o leitor G1TA-2 aborda a questão da procura por lugares baratos, que resulta na ocupação de morros; os leitores G1TA-1 e G1TA-10 falam respectivamente em desastre ambiental e tragédia, para nomear o episódio ocorrido no morro do Bumba.

Todos os leitores compreenderam que as charges expunham fatos de ordem política e traziam críticas à atuação dos políticos. No tópico que segue é possível identificar ideias que corroboram nossa constatação.

c) Analisando criticamente a convergência das charges

Todos os leitores foram proficientes em reconhecer a temática em ambas as charges e mostraram-se capazes de expressar um ponto de vista. Todas as justificativas giraram em torno das seguintes questões: a) corrupção e impunidade; b) corrupção e falta de conscientização política;

A maioria dos leitores destacou que o ponto em comum nas charges dizia respeito à impunidade, por isso marcaram o item que corresponde a essa ideia: *“tragédia do morro e escândalo do mensalão: tudo acaba em pizza.*

Os leitores exploram a metáfora pizza, fazendo sua correlação com a impunidade. Para o leitor G1TA-10, tudo acaba em pizza porque problemas como o mensalão e catástrofes ambientais da natureza, semelhante à ocorrida em Niterói, ainda não têm solução: “as duas charges apontam situações ainda sem solução, ou seja, acaba na mesma coisa”. Seguem esse mesmo raciocínio, “todas as catástrofes relacionadas à política e ao governo acabam em pizza” (G1TA-7). Seguindo esse mesmo pensamento, o leitor G1TC-4 afirma que “ambas as charges mostram a impunidade política, onde os políticos podem fazer o que bem entenderem, como o mensalão, sem sofrerem nada com isso. Quem sofre por eles é a população, principalmente, as das classes mais baixas”.

Usando um tom irônico, o leitor G1TC-12 afirma, ao se referir à Brasília: “como seus governantes resolvem os problemas da capital todos já sabem; mensalão, dólares na cueca, imprudência com a população, nepotismo, dentre outros, e tudo isso sempre acaba em pizza no parlamento”.

É interessante a observação do leitor G1TA-5, ao afirmar que o chargista faz uma sátira ao comparar o lixo (destrito) ao lixo (metáfora) significando a roubalheira em Brasília. A ponte que ele faz é justamente que a charge 2 revela a impunidade diante do quadro exposto na charge 1: “O autor faz uma sátira à catástrofe no Rio, fazendo uma comparação de nível do lixo com mensalão, na segunda charge, mostra a relevância que o governo dá a esses fatos; tudo acabando em pizza”.

No tocante ao tópico corrupção e falta de conscientização política, verificamos que, em suas leituras, os leitores consideram que tanto as catástrofes ambientais quanto as morais seriam evitadas se o cidadão fosse mais consciente ao votar: “Qualquer questão que ocorra em um país vai estar ligada à política. A tragédia do morro é aparentemente ambiental, mas envolve diversas questões políticas. Como são fatos interligados, os problemas (ambientais, sociais etc) vão depender do plano político regente” G1TA-4. Para o leitor G1TA-2, “‘Catástrofes’ que poderiam ter sido evitadas caso as pessoas se conscientizassem em eleger os candidatos menos corruptos” (ênfase do leitor). Corroborando ainda com a mesma ideia, o leitor G1TA-9 concluiu suas ideias dizendo: “Nos dois casos podemos observar como o desrespeito do governo é grande e descarado, e a única forma de mudar essa realidade é a conscientização da sociedade para que possam escolher melhor seus representantes, pois ninguém quer ver seu dinheiro, ganho às custas de muito trabalho, em meias e cuecas de corruptos que dizem-se políticos”.

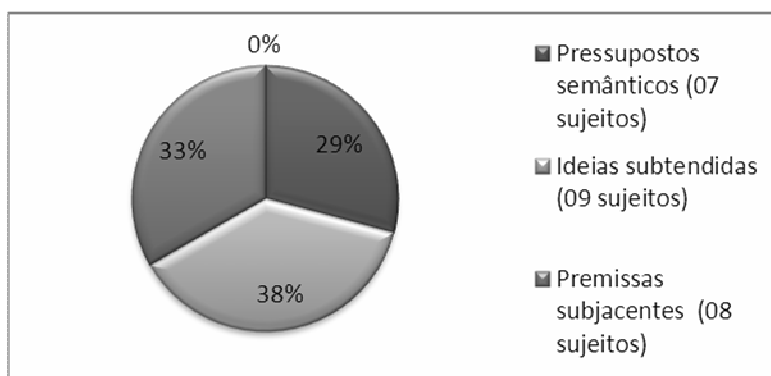
d) Gênese do posicionamento crítico – de onde surge a voz do leitor?

Nesse tópico objetivamos seguir a análise identificando se a tese defendida pelo leitor é fruto de seu conhecimento de mundo ou tem raízes em questões abordadas pelas charges. Para tanto, estabelecemos três parâmetros: a) elaboração a partir de um pressuposto semântico - baseado no conhecimento do significado das palavras; b) elaboração a partir da descoberta de uma ideia subtendida - baseado no conhecimento do leitor sobre o uso da linguagem em contextos específicos; c) elaboração a partir de

uma premissa subjacente – pressuposição de ideias baseado na experiência e interpretação do leitor acerca dos fatos abordados.

Na nossa análise constatamos sete teses embasadas em pressupostos semânticos presentes nas charges; nove teses embasadas em ideias subtendidas às ideias reveladas pelas charges e oito teses embasadas em premissas subjacentes ao apresentado nas charges. Dentre as teses elegemos algumas para exemplificar cada parâmetro.

Gráfico 10: Síntese da gênese do posicionamento crítico



Pressupostos semânticos.

Quadro 14 : Análise dos pressupostos semânticos

Referente: escândalos e suas consequências para o Brasil		
Tese	Pressupostos semânticos	
	Linguagem	
	verbal	Não-verbal
“O Brasil é um campeão em escândalos, por conta de desvio de verbas e vista grossa para problemas que poderiam ser evitados. Por esses motivos o país não vai pra frente” G1TA-08.	Fala do presidente Lula Mensalão TNT	Bombas Pizza
“A questão das tragédias e dos escândalos vinculados ao governo tem afetado toda a população brasileira de forma negativa porque todas as catástrofes relacionadas à política e ao governo acabam em ‘pizza’” G1TA-7.	Notícia sobre o Morro do Bumba Mensalão TNT	Bombas Pizza
“A cada dia a situação vai ficar pior, cada vez mais os políticos estão fazendo o bolso brasileiro de caixa dois e se não tem fiscalização, porque eles vão parar?” G1TC-7	Mensalão Expressão: “dando o bolo”	Malas Lixo Pizza
“O nosso atual quadro é de impunidade e corrupção, onde o povo sofre com várias tragédias sejam elas de origem política,	Notícia sobre o Morro do Bumba Fala do presidente	Malas Lixo

moral ou natural” G1TC-1.	Lula Mensalão TNT Expressão: “dando o bolo”	Pizza Bombas
---------------------------	--	-----------------

Ideias subtendidas.

Quadro 15: Análise das ideias subtendidas

Referentes: descaso dos políticos e prejuízo moral e financeiro dos cidadãos, vítimas da corrupção.		
Tese	Ideia subtendida	
	Linguagem	
	verbal	não-verbal
“A verdade é que a população não tem voz, todos estamos cansados de políticos corruptos não cumprindo o que haviam prometido em suas campanhas eleitorais” G1TA-1.	Expressão: “dando o bolo”	—
“A corrupção chega a níveis alarmantes e poucos são os casos de políticos que realmente cumprem seu dever e preocupam-se com a população” G1TA-9.	Expressão: “dando o bolo”	Malas
“No Brasil ocorrem fatos de grande mobilização nacional, como os deslizamentos das encostas no morro do Bumba e os já corriqueiros escândalos, em Brasília, envolvendo os políticos desonestos. Infelizmente, o Brasil não está preparado para reverter essa situação a curto prazo” G1TC-13.	Notícia sobre o Morro do Bumba Mensalão Fala do presidente Lula Expressão: “dando o bolo” TNT	Bombas Malas
“Todos os escândalos têm seu auge e seu declínio, caindo no esquecimento, sem nenhuma atitude eficaz para a solução do problema” G1TC-5.	Mensalão Fala do presidente Lula Expressão: “dando o bolo” TNT	Malas Bombas Pizza

Premissas subjacentes.

As premissas subjacentes, de acordo com Carraher (op.cit), são ideias pressupostas a partir do entendimento de determinada situação abordada. Para estabelecê-las, exige-se atenção e perspicácia. Consideramos as teses provenientes de premissas subjacentes porque não há indícios, nas charges, em nenhuma das linguagens, verbal e não-verbal, que indicassem tais premissas. Vejamos algumas que elencamos:

“**A sociedade não é educada para a formação de uma crítica política.** Assim, políticos corruptos tomam conta da administração e do dinheiro do país” [ênfase nossa] (G1TA-4). Não é possível associar diretamente *formação crítica* com *políticos corruptos*; logo, é possível apreender que o leitor julgou que uma pessoa que possui consciência crítica não permite que políticos corruptos assumam o poder. Percebemos que a afirmação do leitor baseia-se numa hipótese, certamente, fruto de outras leituras e de seu conhecimento de mundo. O mesmo raciocínio é utilizado pelo leitor G1TA-2 ao afirmar que “**a educação poderia ser uma solução para o problema, mas o ensino público é precário tanto nas capitais e interior,** portanto esses acontecimentos são um ciclo de catástrofes sociais, que penosamente perdurarão por muito tempo” (ênfase nossa). Em princípio também não é possível associar-se diretamente *educação* e *perpetuação das catástrofes*. Faz-se necessário inferir que uma educação de qualidade possibilitaria uma melhor formação do brasileiro, e, por conseguinte, uma população mais esclarecida saberia reivindicar seus direitos, cremos que essa seria a hipótese desse leitor ao afirmar sua tese.

As teses que se seguem trazem em comum a percepção de dois leitores em relação à reação dos cidadãos frente às questões suscitadas nas charges. Percebe-se que todos são unânimes em aceitar que as questões políticas interferem na vida da população, no entanto, o olhar de cada um para o mesmo contingente é diferenciado.

Ao se referir ao conteúdo das charges, o leitor G1TC-14 diz “**são críticas às mazelas brasileiras, escândalos de autoridades, corrupção e impunidade,** o que decepciona o eleitor atualmente”. Não há indícios nas charges que comprovem que a população está revoltada. A conclusão do leitor é fruto de sua vivência e conhecimento de que esses eventos ocorridos sucessivamente têm causado certo mal-estar no cidadão brasileiro. O conteúdo chágico, portanto, não permite a associação direta de *crítica subjacente* a *sentimento de revolta popular*. Esse nexos é feito a partir das inferências do leitor, que, na qualidade de também cidadão, questiona os fatos: “os dois eventos demonstram o contraste da política brasileira [...] logo após a tragédia ocorrida no Rio de Janeiro, enquanto centenas de famílias de baixa renda ficaram desabrigadas houve a comemoração dos 50 anos da capital, com todas as autoridades agindo ‘como se nada tivesse acontecido’. Simplesmente revoltante” [ênfase do leitor] G1TC-14.

Sob uma perspectiva de resignação, o leitor G1TC-8 afirma que “**A política brasileira é tão corrupta que é alvo de sátira nas charges.** Infelizmente, o povo brasileiro apenas observa sentado este ‘circo’, cujos palhaços fazem a festa” (ênfase do leitor) - (G1TC-8). Não há também indícios na charge que levem a uma associação direta entre o *palácio do planalto* e o *circo*. Faz parte do conhecimento de mundo do leitor saber que o circo é um local onde palhaços fazem graça contando piadas para uma plateia, que, sentada, assiste passivamente ao espetáculo. Esse é o quadro que o leitor pinta da política brasileira: um circo armado! Em tom irônico, satiriza os políticos, ao chamá-los de palhaços; mas fica implícito que, ao fazerem a festa, quem paga a conta é a plateia resignada; assim como se faz mesmo para ir ao circo, pagamos para ver as palhaçadas.

PARTE II: COMPREENSÃO LEITORA CRÍTICA À LUZ SEMIOLINGUÍSTICA

Como ressaltamos desde o início, nosso propósito é refletir sobre a leitura dos sujeitos a partir da compreensão das charges propostas. Dessa maneira, nossa análise agora deter-se-á nos aspectos concernentes à troca de informações, mediante o ato linguageiro, que dá origem ao processo de compreensão do leitor.

Recordemos a proposta de Charaudeau (2007b) de duplo processo de semiotização do mundo, a qual se estabelece mediante o *processo de transformação* e o *processo de transação*. O processo de transformação é a etapa que compreende a transição de “o mundo a significar” (mundo real) para o “mundo significado” (mundo textual). Essa primeira etapa é a de produção da charge. Posteriormente, em um segundo momento, esse mundo significado é apresentado ao interlocutor, essa é a etapa na qual nos deteremos.

Ressaltamos, pois, que nossa análise, sob a luz da semiolinguística, deter-se-á na interpretação do leitor frente à proposta dos chargistas. Além de analisar a lógica argumentativa que orientou as ideias (modo de raciocínio) dos leitores que está atrelada à *razão demonstrativa*, destacaremos também a *razão persuasiva*, que segundo Charaudeau (2009, p. 220) depende do sujeito que argumenta, da situação em que este se encontra em relação ao destinatário a que está ligado por um contrato de comunicação.

5.3. Encenação e relação argumentativas nas charges: a ótica do leitor.

Neste tópico refletiremos sobre o modo de raciocínio que permitiu o leitor formular sua tese (proposta), que se insere no que Charaudeau (2009) chama de *razão demonstrativa* da lógica argumentativa. Posteriormente perscrutaremos as ideias subsequentes propostas pelos leitores, para, então, chegarmos ao outro elemento argumentativo proposto pelo autor na encenação argumentativa, a saber, a *razão persuasiva*.

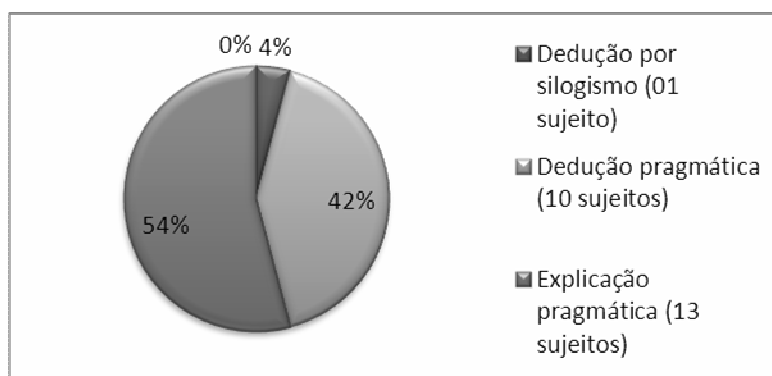
a) *Razão demonstrativa das relações argumentativas.*

Neste tópico, discorreremos sobre os elementos de base da relação argumentativa e a lógica que o compõe. Como já sabemos, são três os elementos: *uma asserção de partida* (dado, premissa), *uma asserção de chegada* (conclusão, resultado) e uma (ou várias) *asserção de passagem* (inferência, prova, argumento) que permite passar de uma a outra.

Charaudeau (2009) propõe cinco modos de raciocínio: a *dedução*, a *explicação*, a *associação*, a *escolha alternativa* e a *concessão restritiva*. Convencionaremos o **negrito** para designar A1 (dado, premissa) nas análises das relações argumentativas que seguem.

Dos modos de raciocínio propostos por Charaudeau (2009), estão presentes nas análises dos leitores apenas a *dedução* e *explicação*. Destacamos que, entre as *deduções*, encontramos *uma dedução por silogismo* e *dez deduições pragmáticas*. Entre as *explicações*, *treze explicações pragmáticas*.

Gráfico 11: Síntese da *razão demonstrativa* das relações argumentativas



Dedução por silogismo

A dedução por silogismo se configura de maneira relativamente explícita.

Quadro 16: Características básicas da dedução por silogismo

Características básicas:	
Modo de encadeamento	consequência implicativa
Relação de sentido	de equivalência (inclusão unilateral ou bilateral)
Vínculo modal	de necessidade
Escopo	de generalização

Tese (proposta):

“O Brasil é um campeão em escândalos, por conta de desvio de verbas e vista grossa para problemas que poderiam ser evitados. Por esses motivos o país não vai pra frente” G1TA-8.

Raciocínio silogístico:

- (1) (Se) todo país que país campeão em escândalos (entenda-se corrupto) não vai pra frente (entenda-se) não se desenvolve.
- (2) (e se) o Brasil é um país campeão em escândalos.
- (3) (então, portanto) o Brasil não vai pra frente

Dedução pragmática

O raciocínio usado na dedução pragmática é semelhante ao raciocínio usado na dedução por silogismo, apenas com um diferencial na natureza do escopo, enquanto este assume um escopo de generalização aquele assume o escopo da particularização.

Quadro 17: Características básicas da dedução pragmática

Características básicas:	
Modo de encadeamento	de consequência explicativa
Asserções da ordem	do narrativo
Vínculo modal	pertence ao eixo do necessário
Escopo	de particularização

Teses (propostas):

a) **“a educação poderia ser uma solução para o problema, mas o ensino público é precário tanto nas capitais e interior, portanto esses acontecimentos são um ciclo de catástrofes sociais, que penosamente perdurarão por muito tempo”** (G1TA-2).

Raciocínio pragmático: O ensino seria a solução, no entanto, o ensino é precário; *logo, as catástrofes irão perdurar por muito tempo.*

b) **“A sociedade não é educada para a formação de uma crítica política. Assim, os políticos corruptos tomam conta da administração e do dinheiro do país”.** G1TA-4.

Raciocínio pragmático: Como a sociedade não tem uma boa formação crítica política, *logo não exercerá de maneira consciente o poder do voto, elegendo políticos corruptos.*

c) **“O nosso atual quadro é de impunidade e corrupção, onde o povo sofre com várias tragédias sejam elas de origem política, moral ou natural”** G1TC-1.

Raciocínio pragmático: Uma vez que o nosso quadro é de impunidade, *portanto o povo (ainda) sofrerá muitas tragédias, sejam elas morais ou naturais.*

d) **“Os problemas acontecem e são enterrados, esquecidos, sem uma solução direta e eficaz. O problema no morro não é o primeiro e nem o último assim como também o problema do mensalão”.**

Raciocínio pragmático: Como os problemas acontecem e não são solucionados, *logo perdurará a corrupção.*

Explicação pragmática

Define-se explicação pragmática semelhante à dedução pragmática, com apenas uma diferença básica na natureza do modo de encadeamento. Enquanto a dedução é de caráter consecutivo, explicativo, a explicação pragmática é de cunho causal, o que significa dizer que nessa situação A2 (em negrito) representa a origem. Vejamos algumas ocorrências.

a) “As tragédias e os escândalos vinculados ao governo têm afetado toda a população brasileira de forma negativa [...] **porque todas as catástrofes relacionadas à política e ao governo acabam em “pizza”** G1TA-7.

b) “Nem todos aqueles que estão no governo agem como deveriam. **Sempre temos notícia de políticos recebendo dinheiro indevidamente e usando para fins pessoais**, mas eles quase nunca são punidos” G1TA-10.

c) “A cada dia a situação vai ficar pior, (porque) **cada vez mais os políticos estão fazendo o bolso brasileiro de caixa dois**” [acréscimo nosso] G1TC-7

d) “Os dois eventos demonstram o contraste da política brasileira, retratados nas charges de forma crítica. (porque) **Logo após a tragédia ocorrida no Rio de Janeiro, enquanto centenas de famílias de baixa renda ficaram desabrigadas houve a comemoração dos 50 anos da capital com as autoridades agindo ‘como se nada tivesse acontecido’. Simplesmente revoltante**” G1TC-14.

Raciocínio pragmático: a relação de causa é pontual, ocasional e temporária. Então vejamos: a situação de causa atende a uma situação específica porque é uma situação que se refere a um caso particular e é temporária na medida em que se mudar a causa, mudam também as consequências. Refere-se a um caso específico e obedece a uma situação temporária em ambos os casos.

b) Razão persuasiva na encenação argumentativa.

Neste tópico refletimos como os modos de raciocínios perscrutados no tópico anterior, inscritos na razão demonstrativa da encenação argumentativa, se combinam com os elementos dessa mesma encenação, agora inscritos na razão persuasiva.

Refletimos mais especificamente sobre a interpretação dos leitores e, principalmente, buscamos verificar como esse leitor (re)age frente à ideia dos chargistas. Para tanto, primeiramente, relembremos o ato languageiro que subjaz a essa encenação argumentativa. Temos o enunciador chargista que se dirige ao destinatário leitor. Nessa interação o sujeito comunicante pretende, com suas ideias, agir sobre o leitor, ou seja, influir sobre o seu ponto de vista, de modo a fazê-lo comungar com suas ideias, visando, dessa maneira, transformar o leitor em coautor do seu texto.

Sendo assim, tomando por base a proposta do chargista, o leitor tomará sua posição e, a partir dessa interação resultante do processo interpretativo, se desenha a encenação argumentativa.

Quadro 18: Síntese da encenação argumentativa a partir da leitura das charges.

Situação de troca	monologal
O contrato de comunicação	Os leitores remeteram de maneira <i>explícita</i> à argumentação, ou seja, se posicionam em relação ao conteúdo das charges elaborando sua proposta (tese), estabelecendo sua proposição e tecendo sua persuasão.
Posição dos sujeitos	
Com relação à proposta	Os sujeitos tomam posição <i>a favor</i> em relação à veracidade da proposta (tese) do chargista.
Com relação ao emissor	Há aceitação do estatuto do emissor.
Com relação à sua própria argumentação	“Não engajamento” e argumentação racional.

De acordo com o quadro ora apresentado, percebemos que os sujeitos que compõem esse grupo tomam posição *a favor* em relação à veracidade da proposta (tese) pressuposta pelo chargista e, ao fazê-lo, se posicionam, emitindo seus juízos de valor ao elaborar a suas próprias propostas (teses). Notamos dessa maneira que há em jogo duas propostas, em princípio, a proposta (tese) do chargista que subjaz à charge e posteriormente a proposta (tese) do leitor. Nesse tópico da análise, deter-nos-emos apenas na proposta (tese) do leitor e no raciocínio que a embasam. Nessa perspectiva, temos como pressuposto que as ideias que subjazem às charges apenas fomentam o processo argumentativo dos leitores.

Como houve a concordância com *proposta* (tese) do chargista, significa dizer que a nova *proposta* (tese) do leitor está de acordo com o pensamento do chargista. Sendo assim, ao elaborar as proposições que põem à prova sua própria proposta, o leitor, implicitamente, o fará em relação à proposta do chargista também, uma vez que ambas compartilham de uma mesma verdade. Nessa conjuntura, a persuasão, que coloca em evidência um quadro de raciocínio persuasivo, se constitui no ato de concepção de uma *prova justificativa* para autenticar a veracidade dessa verdade.

Como todos os leitores já elaboraram suas *propostas* (teses) e a *proposição*, segundo elemento nessa encenação, surge para evidenciar essa *proposta* já anteriormente elaborada. No caso dos leitores do G1TA, essa evidência se apresentou em uma *tomada de posição*, desses sujeitos, em mostrarem-se de acordo com a *proposta*; o que significa dizer que, sendo *a favor da proposta*, o leitor a declarará, implicitamente ou explicitamente, como sendo verdadeira. O passo seguinte é, pois, desenvolver um *ato de persuasão* para comprovar essa veracidade. A esse ato, Charaudeau (2009) chama de *justificativa da proposta*.

O quadro que segue sintetiza esse processo, variando apenas no recurso utilizado por cada leitor para produzir a *prova* do seu *raciocínio persuasivo*.

Quadro 19: Síntese de análise do raciocínio persuasivo

Objetivo	Validar a argumentação/ mostrar que o quadro de questionamento (<i>proposição</i>) é justificado
Ação	Produzir a <i>prova</i> (de justificativa) de veracidade da <i>proposta</i>
Recurso utilizado para produzir a prova	Procedimento a critério de cada leitor

Para Charaudeau (idem) uma *proposta* (tese) não se constitui necessariamente argumentativa, sendo assim, para que seja aceita como argumentativa essa proposta deve estar inserida em um dispositivo argumentativo. O quadro 19 sintetiza justamente os passos seguidos pelo *sujeito argumentante* para desenvolver seu raciocínio crítico.

Os dez leitores constituintes do G1TA optaram por utilizar os procedimentos discursivos em suas respostas à primeira parte do instrumental. A seguir, elencamos algumas análises no intuito de descrevê-las perscrutando o fio argumentativo tecido pelos leitores no processo de *encenação argumentativa*.

Leitor G1TA-2:

A *proposta* (tese): “**a educação poderia ser uma solução para o problema**, mas o ensino público é precário tanto nas capitais quanto no interior, portanto esses acontecimentos **são um ciclo de catástrofes sociais, que penosamente perdurarão por muito tempo**”

Para elaborar essa tese, inferimos que o leitor G1TA-2 acredita que se tivéssemos um bom ensino, não teríamos tantos problemas.

Por isso sua *proposição* (questionamento) resume-se em: A educação poderia ser solução para o problema.

A partir dessa *proposição* podemos lançar a indagação: E porque não é? A resposta está no próprio raciocínio do leitor: porque o ensino é precário.

No desenvolvimento do raciocínio persuasivo em que o leitor deve produzir a *prova* de justificativa da sua *proposição*; o leitor G1TA-2 empenha-se em comprovar que o ensino é precário, o que deixa como pressuposto que se a educação fosse boa, teríamos uma solução. Mas ela não é, logo temos, em contrapartida, uma série de problemas decorrentes desse fato.

Para produzir a sua *prova*, o leitor G1TA-2 opta por anunciar as diversas consequências desse quadro de educação precária demonstrando uma sucessão de problemas:

- **êxodo rural** – “Durante as últimas décadas, as capitais estaduais vêm recebendo cada vez mais imigrantes, principalmente, vindos da zona rural”;
- **Subempregos** – “Os empregos bem remunerados são muito disputados e pedem boa qualificação profissional. Então, essas pessoas buscam outros empregos, cujos salários não atendem suas necessidades básicas”;
- **moradia precária** – “ Resultando na procura de lugares baratos para morar e terminam chegando aos morros”;
- **catástrofes (ambientais?)** – “O governo percebe essa aglomeração de casas nesses lugares inadequados, mas não dá muita importância para isso. O sistema é indiferente [...]”. [Por conta do descaso] “Este ano aconteceu um desmoronamento no Rio de Janeiro. Logo após, apareceram vários jornais denominando isso como uma catástrofe ambiental. No entanto, será essa a denominação do acontecimento?”

Em síntese, temos:

Quadro 20: Recurso utilizado para produzir a prova (G1TA-2)

Procedimento	discursivo
Classificação	acumulação (consiste em utilizar vários argumentos para servir a uma mesma prova) questionamento - provocação
Tipo de acumulação	gradação.

Percebemos que o leitor vai elencando os problemas de modo a transparecer que há uma reação em cadeia, ou seja, um problema vai acarretando outro, em proporções maiores, à medida que se prolonga o ciclo vicioso, que inicia devido à educação precária e se prolonga, sem solução, e se encerra sem avanços, ou seja, perdura a continuidade do problema.

Leitor G1TA-4:

A *proposta* (tese): “**A sociedade não é educada para a formação de uma crítica política. Assim, os políticos corruptos tomam conta da administração e do dinheiro do país**”.

O leitor deixa implícito que se a população tivesse uma formação crítica saberia que a vida em sociedade, seja aprazível ou desconfortável, está atrelada às decisões políticas, logo, a escolha dos candidatos na hora das eleições é de extrema importância.

Por isso sua *proposição* (questionamento) tem como foco principal: a política é algo que não está inserido na cultura dos cidadãos brasileiros.

A partir dessa *proposição*, o leitor busca comprovar sua tese de que sem raciocínio crítico, se enxerga ingenuamente os problemas e não se medita em suas reais causas. Mais que isso, o leitor G1TA-4 ressalta que todas as decisões têm cunho político.

Para produzir a *prova* de justificativa ele descreve como as *decisões políticas* permeiam desde a produção das charges à perpetuação do ciclo de corrupção.

Desenvolvimento do ato de persuasão:

- **Os fatos que suscitaram a produção das charges:** “A charge faz uma crítica para alguma situação de interesse nacional. Há charges que aparentemente não

têm relações em comum, porém se bem analisadas, nota-se a intertextualidade que há entre ambas. A exemplo, pode-se citar catástrofes nacionais como o desmoronamento ocorrido no Morro do Bumba, no Rio de Janeiro e o escândalo do mensalão observado em Brasília, tendo políticos corruptos como personagens principais. Uma leitura isolada nem sempre traz explícita a associação dos fatos, mas ao interceptar os eventos, nota-se um paralelo”.

- **A gênese desses fatos:** “Políticos corruptos tomam conta da administração e do dinheiro do país. Esse processo desenvolveu-se durante anos, gerando desigualdades sociais cada vez maiores”.
- **O paralelo entre os fatos:** charge 1 – “A população menos favorecida termina por aglomera-se em terrenos impróprios, de modo que isso interfira no plano de gestão política local”. Charge 2 – “Por não votarem de maneira consciente, os brasileiros elegem candidatos corruptos, estes tendem a não resolverem os problemas, dando continuidade ao ciclo de corrupção”.
- **A verdade subjacente aos fatos:** “Qualquer questão que ocorra dentro de um país vai estar ligada a uma questão política. A tragédia do morro é aparentemente ambiental, mas envolve diversas questões políticas. Como são fatos interligados, os problemas (ambientais, sociais etc) vão depender do plano político regente”.

Em síntese, temos:

Quadro 21: Recurso utilizado para produzir a prova (GITA-4)

Procedimento	discursivo
Classificação	acumulação (consiste em utilizar vários argumentos para servir a uma mesma prova)
Tipo de acumulação	Uma simples acumulação

Ao elencar todos os argumentos e direcioná-los para produzir a sua *prova* justificativa, o leitor pretende fortalecê-la de maneira que seu fio argumentativo deixe claro que a conscientização política é necessária para a completa formação do cidadão brasileiro. Sem ela, políticos corruptos continuarão se elegendo e perpetuando as catástrofes, sejam elas ambientais ou morais.

Leitor G1TA-9:

A proposta (tese): **Quando os representantes do povo trabalham de forma correta, o Estado prospera e evolui, porém, quando esses não cumprem o seu dever acontece o que vemos hoje no Brasil, *uma verdadeira tragédia teatral, porém, real.***

A *proposição* (questionamento) do leitor, que reflete seu posicionamento, está atrelada ao fato de concordar com a ideia de que *por não cumprir com o dever de ser um político a corrupção aumenta a cada dia.*

Para produzir a *prova* de justificativa ele elenca argumentos que comprovam que a *tragédia teatral* nasce do descaso político, se alimenta da corrupção e gera consequências. Um ciclo que só tem fim com a conscientização política da sociedade.

Desenvolvimento do ato persuasivo:

- **O início da tragédia: o descaso**

“[...] (tragédia no morro do Bumba) poderia ter sido facilmente evitada se não se o governo não tivesse fechado os olhos para a cidade miserável, a favela que crescia sobre um grande lixão”.

- **A perpetuação da tragédia: a corrupção.**

“[...] políticos vivem luxuosamente às custas do dinheiro público, retirando mesadas absurdas e ilegais da verba que deveria ter sido usada para atender às necessidades do povo brasileiro”.

- **As consequências da tragédia: Vergonha e desrespeito.**

“A onda de escândalos políticos aumenta a cada dia, causando até vergonha ao povo”.

“Nos dois casos podemos observar o desrespeito do governo que é grande e descarado”.

- **O (possível) fim da tragédia: a conscientização.**

“A forma de mudar essa realidade é a conscientização da sociedade para que possam escolher melhor seus representantes, pois ninguém quer ver seu dinheiro, ganho às custas de muito trabalho, em meias e cuecas de corruptos que dizem-se políticos”.

Em síntese, temos:

Quadro 22: Recurso utilizado para produzir a *prova* (G1TA-9)

Procedimento	discursivo
Classificação	acumulação (consiste em utilizar vários argumentos para servir a uma mesma prova)
Tipo de acumulação	Uma simples acumulação

Ao mencionar o termo tragédia teatral, o leitor nos faz lembrar as tragédias gregas, uma vez que são as tragédias um grande legado grego. É interessante o “jogo” proposto pelo leitor porque logo em seguida ele faz questão de frisar que embora pareça tragédia teatral, não se trata de obra de ficção, as tragédias no Brasil são realidade mesmo. Então, ao contrário dos gregos que sempre lidavam com o sobrenatural que controlava o fluxo dos acontecimentos para o irremediável fim trágico, o leitor G1TA-9 trata, justamente, de elencar todos os argumentos e direcioná-los para produzir a sua *prova* justificativa, objetivando comprovar que a corrupção não é um caso de fatalidade imposta pelo destino, mas se situações inaceitáveis, comparadas a tragédias teatrais, “teimam” em acontecer no Brasil, não ocorrem por força da *predestinação*, mas por força do *analfabetismo político*²¹ de um povo que, muitas vezes, “não ouve, não fala, nem participa dos acontecimentos políticos. Ele não sabe que o custo de vida, o preço do feijão, do peixe, da farinha, do aluguel, do sapato e do remédio dependem das decisões políticas”.

Leitor G1TA-5:

A proposta (tese): **O futuro desse país já começou: fome, pobreza e indignação das classes menos favorecidas.**

A *proposição* do leitor se delineia em alguns questionamentos suscitados e se materializa em um discurso irônico, no qual o leitor afirma que o futuro já começou, fato que gera certa expectativa de como será esse futuro, uma vez que antes dessa assertiva, temos algumas indagações relacionadas ao porvir. O leitor não só responde às indagações, como antecipa esse futuro; nesse momento, há uma quebra de expectativas.

²¹ BRECHT, B. O analfabeto político. In: **Antologia poética**. Disponível em: <http://www.culturabrasil.pro.br/brechtantologia.htm#O%20Analfabeto%20Político>. Acesso em: 19/01/2011.

Dizemos “quebra” porque é esperado mostrar-se esperançoso ao se referir ao tempo vindouro. O leitor, pelo contrário, não só afirma que ele (o futuro) chegou, como anuncia a sua indignação: *o futuro tão esperado é faminto e pobre*.

Por isso sua *proposição* (questionamento) tem como foco principal: *embora queiramos um futuro promissor, não temos estrutura para tê-lo*.

A partir dessa *proposição* o leitor busca comprovar sua *tese*, ressaltando mazelas e fatos que comprovam a fragilidade moral brasileira vivenciada pela classe política. Para produzir a *prova* de justificativa da sua *proposta* ele cita situações suscitadas nas charges de descaso político que atingem diretamente a classe menos favorecida.

Desenvolvimento do *ato de persuasão*:

- **O prenúncio do futuro:**

“Brasília, capital da roubalheira e da mentira, onde deputados mentem e o presidente acoberta”.

“Brasília é uma ‘bomba’ e todos os seus problemas nunca são resolvidos, tudo sempre acaba em ‘pizza’” (Ênfase do leitor).

“Eis a situação do país que anualmente desvia cerca de R\$ 41,5 bilhões de reais”.

- **O questionamento:**

“Qual o futuro de um país altamente concentrador de renda, com deputados mentirosos, que não defendem os interesses do povo”?

“De que adianta ser credor do FMI, se não faz valer o título”?

- **O futuro (novo?):**

“Tudo que já foi dito, refletiu no desastre do morro do Bumba, esse não foi o primeiro e nem vai ser o último desastre, enquanto não houver estrutura para todos”.

Quadro 23: Recurso utilizado para produzir a *prova* (G1TA-5)

Procedimento	discursivo
Classificação	<i>acumulação</i> (consiste em utilizar vários argumentos para servir a uma mesma prova) <i>questionamento</i> (consiste em colocar em questão uma proposta cuja realização depende da resposta (real ou suposta) do interlocutor.
Tipo de acumulação	uma simples acumulação
Tipo de questionamento	de incitação a fazer

O leitor G1TA-5 busca envolver o seu (possível) interlocutor. Primeiro ele cita os fatos que suscitaram as charges, no intuito de fundamentar o início da sua argumentação. Ele segue no seu propósito de buscar o engajamento do seu interlocutor e para isso afirma enfaticamente qual é a situação do Brasil atualmente. Só depois, ele lança mão da estratégia de questionar a situação vigente. Como se trata de um tipo de validação hipotética, ele mesmo, para reforçar seu *juízo* e sua *verdade*, finaliza expondo a sua *tese*. Ele cria um fio argumentativo para que, diante das evidências, só lhe “subsista” uma saída, a da anúnciação: “O futuro desse país já começou: fome, pobreza e indignação das classes menos favorecidas”.

PARTE III: AGENTES INFLUENCIADORES NA CONSTITUIÇÃO DO CONHECIMENTO DE MUNDO

5.4. Inter-relações: influência à voz do leitor.

Quando nos propusemos a analisar o posicionamento do leitor frente às questões de ordem política abordadas nas charges, atentamos para o detalhe de que a língua é um fenômeno social e que, portanto, permeada a voz do leitor estão as vozes de outros sujeitos, fruto das interrelações. Os dados serão então analisados na perspectiva bakhtiniana de que

a verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo

fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações (1997b, p.123).

É, pois, essa interação verbal, segundo Bakhtin (idem) a realidade fundamental da língua. A concepção bakhtiniana de enunciação comunga hoje com o conceito atual de texto, que, para Barros (1994), assume duas nuances: pode ser entendido tanto como um objeto de significação, comparado a um tecido organizado e estruturado, quanto a um objeto de comunicação, socialmente contextualizado. “O texto-enunciado recupera estatuto pleno de objeto discursivo, social e histórico” (BARROS, idem, p. 01).

Sendo assim, um trabalho com leitura que vise à construção e consequente manifestação do pensamento crítico deve considerar o sujeito como ser cognitivo e social, que interage com o outro sob influências de fatores sócio-históricos. Somente mediante essa visão é que podemos conceber um sujeito capaz de reproduzir diferentes e variadas leituras em diferentes situações de acordo com as múltiplas experiências vivenciadas (ALMEIDA, 1999). Ademais, a autora ressalta a importância de se reconhecer o caráter ideológico do signo verbal impregnado nas situações de produção de textos, que se estende para a relação autor-texto-leitor.

Analisando os gráficos que demonstram a escala de valores das influências recebidas nas inter-relações temos:

Gráfico 12: Influência da Mídia

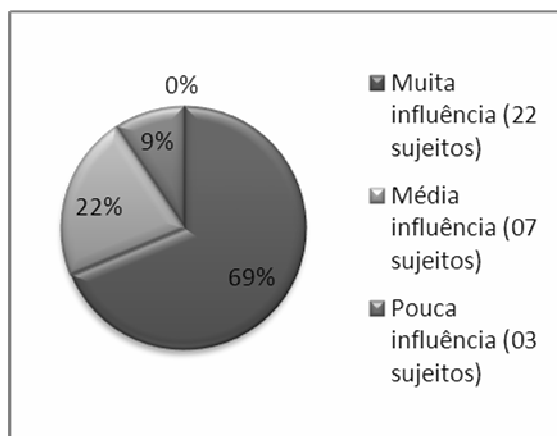


Gráfico 13: Influência da escola

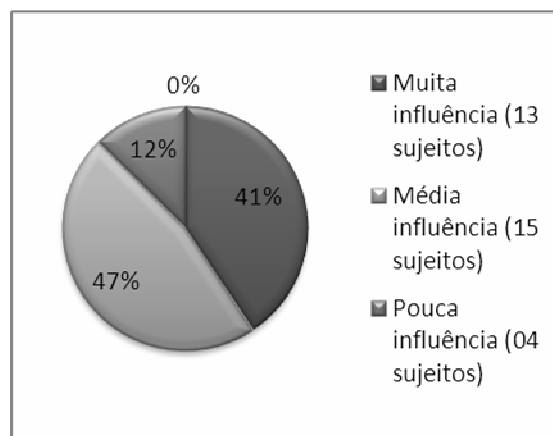


Gráfico 14: Influência da Família

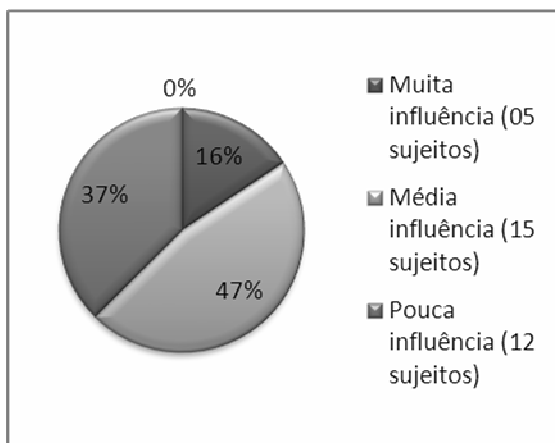
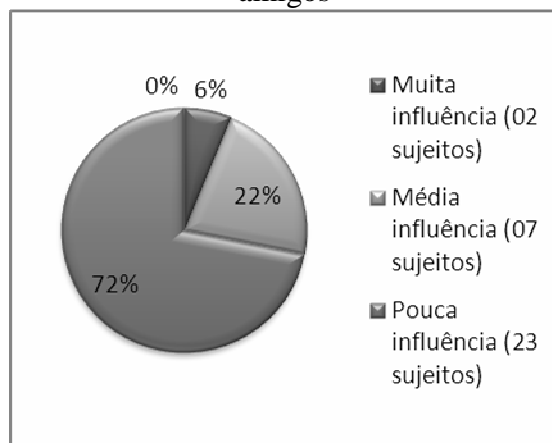


Gráfico 15: Influência da conversa com amigos



É visível o destaque da mídia enquanto formadora de opinião desses sujeitos, seu percentual ultrapassa a soma da influência da escola e da família, que na escala de valores a sucedem. E, mesmo que um dos leitores a tenha criticado por sua sazonalidade no quesito ênfase para determinadas notícias por certo período de tempo, ela é responsável pela informação que chega até o leitor nesse processo de leitura e apreensão dos fatos.

No entanto, não nos surpreende tamanha supremacia da mídia, tampouco recebemos esses resultados como negativos; a mídia deve, sim, cumprir seu papel informativo. Cremos que mais importante é que a escola cumpra o seu papel de formadora e que possibilite ao educando um ensino de qualidade numa perspectiva crítica, uma vez que ela ocupa o segundo lugar no quesito agente influenciador do conhecimento de mundo que possibilita ao leitor posicionar-se.

Espera-se que a escola seja, pois, um aparelho ideológico, não a serviço da perpetuação da dominação, mas que possibilite ao aprendiz o empoderamento necessário para emancipar-se intelectual e ideologicamente.

Não existe nenhum sistema educacional ideologicamente neutro, todos, enquanto educadores, assumimos nossa postura ética e política. Devemos exercê-la em sala de aula. Mas, orientar e ensinar não significa criar, necessariamente, seguidores que professarão nossos argumentos e perpetuarão nossas ideias. Há, é verdade, uma linha tênue que separa formação e manipulação. O professor, no afã de ajudar seu aluno a pensar “corretamente” pode manipulá-lo a seguir uma ideologia que aquele julga ser a

melhor. Esse fato é bem comum, por exemplo, em épocas de eleições. Então, mais importante que justificar o porquê de se votar no candidato que julgamos ser o melhor, é conscientizar o aluno para a importância da escolha dos candidatos e que estes devem ser avaliados no período de campanha eleitoral.

Creemos que nossos leitores estão atentos para essa necessidade de formação integral que contempla a intelectualidade e a cidadania. Para Althusser (1985), defensor das concepções marxistas, a escola é mais que uma simples instituição que promove o saber, ela é um dos aparelhos ideológicos do Estado, que corrobora para a perpetuação do pensamento dominante do explorador. Para o autor a reprodução da força de trabalho não exige somente a reprodução da qualificação; exige também a obediência às normas servis.

A família também exerce o seu papel formador. E se somarmos os percentuais de muita e média influência, veremos que é significativa a sua importância nesse processo de formação crítica do educando. Diante desses resultados, indagamos, mesmo que não seja objetivo nosso buscar respostas para tais indagações nessa pesquisa: que práticas de letramento esses pais de alunos vivenciaram? Que leitura eles fazem das notícias, que, através da mídia, adentram suas casas todos dias? Como pensam a educação de seus filhos e como exercem a autoridade de instruí-los na vida? Até que ponto esses pais têm noção de seus direitos civis de cidadãos e cobram uma escola de qualidade para seus filhos?

Percebemos, dessa maneira que, para que a família não se torne também um aparelho ideológico a serviço da alienação de crianças e jovens, os adultos que a constituem devem apropriar-se de sua cidadania e tornarem-se questionadores visando ao bem comum e ao cumprimento das leis que garantem seus direitos básicos.

A conversa com amigos não se mostrou muito influenciadora; se somarmos os percentuais de muita e média influência, teremos menos de 30%. Para esse fato também temos algumas indagações que, também embora não estejam no cerne de nossos objetivos, achamos pertinentes avultarmos. Que assuntos permeiam as conversas desses jovens? Será que não consideram suas conversas como influenciadoras porque não discutem, com frequência, questões de ordem política ou porque, entre si, não consideram influenciáveis suas opiniões? Ou será que para eles, a influência é exercida por alguém hierarquicamente superior, por isso não consideram que entre si haja

influência? Não temos respostas para tais indagações, mas supomos que a influência que esses jovens exercem entre si é maior do que eles imaginam que seja.

Em relação aos agentes influenciadores na constituição do conhecimento de mundo dos leitores, tínhamos a hipótese de que a mídia se sobressairia em relação aos demais. Essa hipótese, como vimos, foi confirmada. Por isso, agora, veremos mais detalhadamente a natureza dessa mídia e que meio de comunicação se destaca dos demais. Vejamos os percentuais a que chegamos:

Gráfico 16: Influência da TV

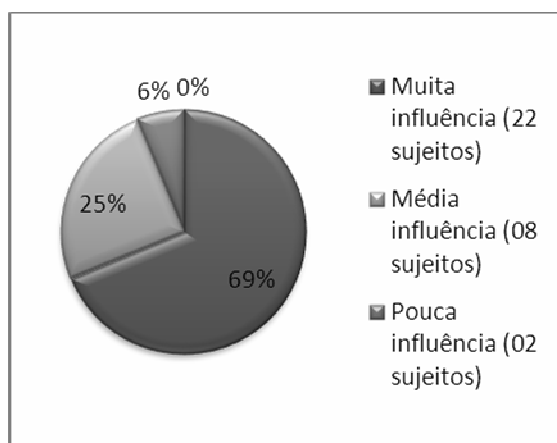


Gráfico 17: Influência da Mídia Impressa

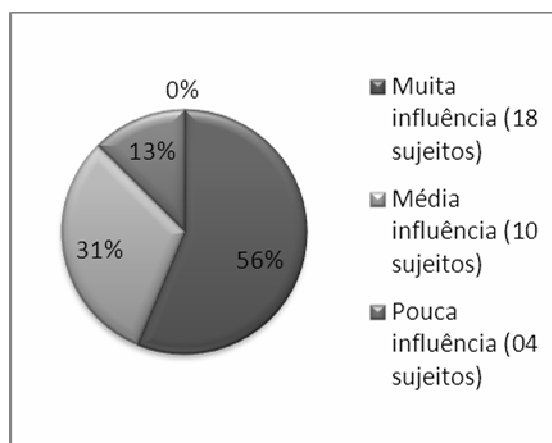


Gráfico 18: Influência da Internet

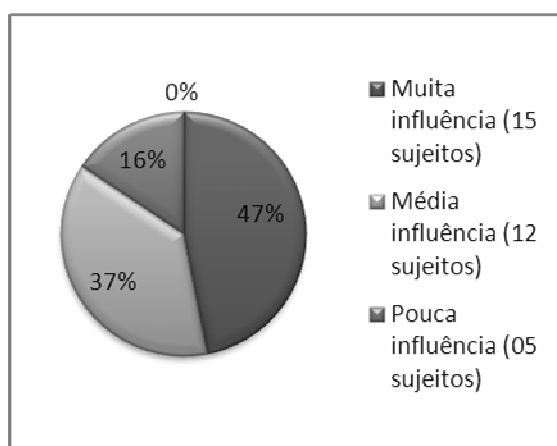
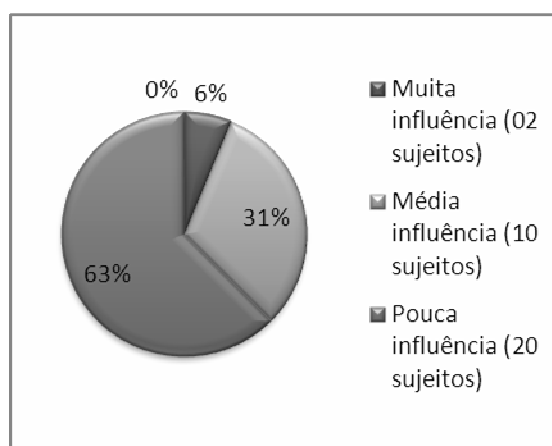


Gráfico 19: Influência do Rádio



A influência da TV nos lares é considerável, se somarmos os percentuais de muita e de média influência temos mais de 90%. Um pouco mais abaixo, mas também com um percentual expressivo, temos a mídia impressa que também se apresenta acessível à maioria dos leitores. O acesso à Internet também é expressivo e equivale

quase ao da mídia impressa se somados também os dois percentuais de muita e média influência. Os dados nos permitem supor que nossa amostragem é constituída de sujeitos letrados, que costumam ler com certa frequência. Cremos que a leitura seja viabilizada tanto pela via impressa quanto pela Internet, ambas ricas em conteúdo informativo.

Fazendo um cruzamento entre os dados, percebemos que os sujeitos se dizem mais influenciados pela TV, mas como afirmam também terem acesso à mídia impressa e à Internet, pelo menos demonstra-se possível, através do acesso a essas outras mídias, outras informações que permitam fazer um contraponto em relação às notícias veiculadas nos canais de televisão. Essa atitude crítica corrobora para uma análise mais eficiente dos discursos e ideologias que subjazem aos textos, inclusive o chágico.

Se atentarmos para um detalhe nos dados, veremos que exatamente o percentual que corresponde ao grau de muita influência exercido pelo rádio é o mesmo que equivale ao de pouca influência para a TV; ou seja, na mesma proporcionalidade que a TV se mostra influenciadora, o rádio se mostra não influenciador. Esse dado revela, pelo menos, um perfil dos sujeitos: assistem bastante à TV e escutam pouco o rádio, e se o escutam, não o julgam influenciador.

Dessa maneira, reflexionar sobre as influências que contribuem para a formação da opinião dos leitores é de extrema importância porque elas atuam diretamente no ato linguageiro, que Charaudeau (2009) concebe como um fenômeno que apresenta duas dimensões: a dimensão *Explícita* e a dimensão *Implícita*, lembrando que didaticamente se separam esses dois fenômenos, mas na prática eles são indissociáveis.

Concebemos que a leitura crítica esteja para além do explícito, por isso exige como pressuposto um conhecimento de mundo do assunto em questão. É ele que possibilita ao leitor formular hipóteses, elaborar argumentos. O olhar crítico pode receber diversas influências porque as inter-relações são uma constante na vida dos seres humanos. O leitor crítico atrela à sua perspicácia a capacidade de ler por trás das linhas, a leitura crítica começa antes de se chegar ao texto propriamente dito. Portanto, o texto não é um mero produto, fruto de uma inspiração, mas uma elaboração pensada por um autor historicamente situado, possuidor de um caráter e de uma ideologia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A leitura da charge, esse gênero multifacetado que colore o dia a dia com sua versão dos fatos estampados nas notícias dos jornais, se constitui em uma oportunidade de o leitor, enquanto indivíduo autônomo, interpretar as ideologias subjacentes aos discursos que permeiam o nosso cotidiano sociocultural. Sendo assim, nossa pesquisa, em termos de implicação pedagógica, constata o quão relevante é a inserção do gênero charge nas práticas de leitura, em sala de aula, com o propósito de propiciar a formação de leitores críticos.

Através da nossa pesquisa, que teve como objetivo perscrutar a compreensão leitora crítica de alunos concluintes do Ensino Médio de uma escola pública de Fortaleza a partir da leitura de charges jornalísticas, constatamos pontos de extrema relevância para a apreensão de sentido de gêneros multimodais e para a realização leitura crítica. As conclusões as quais chegamos são apresentadas no decorrer da apresentação dos resultados da pesquisa.

Foi confirmada a nossa hipótese básica de que o domínio de um repertório de informações compatíveis com a temática de cada charge mostrar-se-ia necessário no desvelamento do discurso crítico subjacente à linguagem multimodal da charge, marcada pelas semioses verbais e não-verbais. Também constatamos que a *Leitura Crítica* culminou no posicionamento crítico, *a favor* da proposta do chargista, mediante elaboração de *tese* embasada por argumentos.

A análise dos dados comprovou ainda que os leitores do G1TA cumpriram todos os elementos da *encenação argumentativa* proposta por Charaudeau (2009), ou seja, desenvolveram um fio argumentativo capaz de produzir a *proposição*, que marca a tomada de posição diante da *proposta* (tese), para posteriormente produzir a *prova* de justificativa da posição adotada na *proposição*.

Os demais leitores desse primeiro grupo, subcategorizado G1TC, cumpriram apenas o primeiro quadro do *dispositivo argumentativo*, a saber, *a proposta*; o que significa dizer que apreenderam o discurso crítico subjacente às charges que culminou na *Leitura Interpretativa* das charges que compunham o instrumental.

Considerando que a perspicácia, segundo Carraher (2008), caracteriza a manifestação do senso crítico, a análise dos dados do grupo 1 autoriza-nos, também, considerar que a *Leitura Crítica* é um fenômeno bastante complexo, que engloba operações linguísticas, cognitivas e discursivas. As relações significativas, estabelecidas pelos leitores na realização da *Leitura Crítica* mais que evidenciar um estágio de leitura e um julgamento dos fatos suscitados através da interpretação do texto chárstico, evidenciam um posicionamento em relação aos fatos perspicazmente defendido pelo leitor crítico.

Foi confirmada também a hipótese de que, dentre as marcas de expressividade no gênero charge, as imagens, por serem mais salientes, se mostrariam como fortes recursos expressivos na construção do sentido da charge e, por conseguinte, forte corroboradoras na tessitura do posicionamento crítico. A linguagem não-verbal, dada a sua saliência na charge 2, permitiu desnudar as metáfora PIZZA é IMPUNIDADE, que permeou a quase totalidade das respostas dos leitores. O mesmo ocorreu com LIXO é CORRUPÇÃO, ressaltada pelas malas do mensalão e sacos de lixo. Cumpre-nos dizer, todavia que, na charge 1, em que o texto-verbal aparece com saliência, a maioria dos leitores deu igual valor para as duas semioses (verbal e não-verbal), afirmando que o texto verbal ajuda na compreensão da proposta do charginista.

Podemos afirmar também que, por tratar-se de um gênero opinativo e de linguagem extremamente sintética, a charge apresenta na sua essência a natureza da incompletude. Essa peculiaridade exige do leitor conhecimento prévio do assunto como pressuposto para desvendá-la, interpretá-la e, finalmente, completá-la. Portanto, cada leitor torna-se também um “co-autor” da charge que lê.

Atrelada à questão de como se daria a leitura da charge e, por conseguinte, o processo compreensivo do leitor, nossa hipótese de que, a análise crítica dos leitores apresentaria marcas significativas dos recursos expressivos (verbais e não verbais) presentes nas charges e, portanto, os pressupostos semânticos seriam os indícios mais frequentes na construção da tese e dos argumentos não se confirmou totalmente. Os pressupostos semânticos apresentaram-se como recurso expressivo, no entanto, não se apresentou o mais significativo. Em termos percentuais, os pressupostos semânticos, as ideias subtendidas e as premissas subjacentes apresentaram pouquíssima variação de valor.

Considerando, ainda, a importância dos agentes influenciadores na elaboração do discurso crítico, nosso julgamento de que a mídia seria a maior influenciadora na construção do conhecimento enciclopédico se confirmou. E dentre a mídia, o meio de comunicação que atingiu um percentual mais elevado de acesso foi a TV, seguida da mídia impressa e da Internet.

Levando em consideração a hipótese de que a análise crítica se estabeleceria a partir da elaboração de uma tese e de argumentos que a embasem, nossa hipótese de que na encenação argumentativa o leitor crítico assumiria a posição *a favor* da crítica subjacente à charge se confirmou, ou seja, todos os leitores aceitaram o estatuto do emissor (chargista) e tomaram posição *a favor* em relação à veracidade da *proposta* do referido emissor.

Este dado nos permite afirmar que, ao aceitar o estatuto do emissor e concordar com sua crítica, os leitores, de maneira geral, problematizaram uniformemente os fatos e casos de corrupções suscitados pelas charges, *exigindo um maior rigor nas investigações de crimes advindo da corrupção política e apontando a educação como uma possível solução para a formação crítica dos cidadãos.*

A atitude crítica dos cidadãos surge a partir do momento em que se propõe subverter essa ordem dominante. E mesmo que, como afirma Althusser, a escola tenha se tornado para a burguesia o seu maior aparelho ideológico, acreditamos que deve ser de dentro dela que deva sair as ferramentas que possibilitem aos alunos adquirirem conhecimento para formular seu discurso crítico frente às relações opressoras da sociedade. Ainda há sujeitos inseridos nessa escola que optam pela denúncia e não pela aceitação do discurso dominante, a esses Althusser chama de “herois”, professores, que segundo ele, em condições precárias de trabalho, muitas vezes, voltam-se contra a ideologia dominante e fazem do saber, a única arma contra as forças que o aprisionam (ALTHUSSER, 1985).

Mas ler criticamente não significa necessariamente mostrar-se contrário à ideologia dominante, ler criticamente começa a partir de um estado de consciência de que há um poder que permeia o mundo letrado, porque nenhum discurso é ideologicamente neutro. É mostrar-se, pois, capaz de enxergar a verdade que se esconde por trás das palavras, que se esconde também por trás dos traços imagéticos de uma charge.

Como bem sugere Carraher (2008), a essência da criticidade repousa na dúvida, na desconfiança. Ser crítico é, também, desconfiar. Esperamos que nossos alunos aprendam nas salas de aula que o exercício da desconfiança é importante, e que compreendam a lição de que é a partir da desconfiança que se constata que nada é imutável. Portanto, “desconfiai do mais trivial, na aparência singelo. E examinai, sobretudo, o que parece habitual. Suplicamos expressamente: não aceiteis o que é de hábito como coisa natural.[...] Nada deve parecer natural nada deve parecer impossível de mudar²²”.

Sendo assim, salientamos também que, nesse processo de formação crítica, a leitura da charge se constitui uma oportunidade de o leitor, enquanto indivíduo autônomo, interpretar essas ideologias que subjazem os discursos que permeiam o nosso cotidiano sociocultural. Portanto, nossa pesquisa, em termos de implicação pedagógica, constata o quão relevante é a inserção do gênero charge nas práticas de leitura, em sala de aula, com o propósito de propiciar a formação de leitores críticos.

²² BRECHT, B. Nada é impossível de mudar. In: **Antologia poética**. Disponível em: <http://www.culturabrasil.pro.br/brechtantologia.htm#O%20Analfabeto%20Político>. Acesso em: 19/01/2011.

REFERÊNCIAS

- ALLIENDE, F. e CONDEMARÍN, M. **Leitura - teoria, avaliação e desenvolvimento**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.
- ALMEIDA, A. L. de C. **O papel da intertextualidade na construção da leitura crítica**. Campinas, SP, 1999. Dissertação.
- AMARAL, C. W. do. **Alfabetização numa perspectiva crítica**. Unicamp, 2002. Dissertação de Mestrado.
- ALTHUSSER, L. **Aparelhos ideológicos de Estado**: nota sobre os aparelhos ideológicos de Estado (AIE). Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.
- ARAGÃO, V. P. S. de. **O não dito construído pelo viés do humor nas charges**. 202p. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2007.
- ARAÚJO, E. G. **A construção de sentido na leitura por crianças de meios de letramento diferenciados**. Campinas, SP: 2001. Dissertação.
- BAKHTIN, M. **Questões de literatura e estética**. São Paulo: Hucitec, 1988.
- _____. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997a.
- _____. **Maxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1997b.
- BAMBERGER, R. **Como incentivar o hábito de leitura**. São Paulo: Ática, 1991.
- BARROS, D. L. P. e FIORIN, L. F. (orgs.) **Dialogismo, polifonia, intertextualidade: Em torno de Bakhtin**. São Paulo: Edusp, 1994.
- BAZERMAN, C. **Gênero, agência e escrita**. (Org.) Dionisio, A. P.; Hoffnagel, J. C. (Trad.) Hoffnagel, J. C. São Paulo: Cortez, 2006.
- _____. **Escrita, gênero e interação social**. (Org.) Dionisio, A. P.; Hoffnagel, J. C. (Trad.) Hoffnagel, J. C. São Paulo: Cortez, 2007.
- _____. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. (Org.) Dionisio, A. P.; Hoffnagel, J. C. (Trad.) Hoffnagel, J. C. São Paulo: Cortez, 2009.
- BRASIL, 1998. **Parâmetros curriculares nacionais**, 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF
- CARRAHER, D. W. **Senso crítico: do dia-a-dia às ciências humanas**. São Paulo: Cengage Learning, 2008.
- CAVALCANTI, Maria Clara C. **Multimodalidade e argumentação na charge**. 101p. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2008.
- CHARAUDEAU, P. Análise do discurso: controvérsias e perspectivas. In: MARI, H. *et alli*. **Fundamentos e dimensões da análise do discurso**. Belo Horizonte. Núcleo de Análise do Discurso – FALE/UFMG, 1999.
- _____. Uma teoria dos sujeitos da linguagem. In: MARI, H. *et alli*. **Análise do discurso: fundamentos e práticas**. Belo Horizonte. Núcleo de Análise do Discurso – FALE/UFMG, 2001.

_____. **Discurso das mídias**. Trad. Ângela S. M. Corrêa, São Paulo: Contexto, 2007a.

_____. Uma análise semiolinguística do texto e do discurso. In: PAULIUKONIS, M.A.L. e GAVVAZID, S. **Da língua ao discurso**. Rio de Janeiro, Lucerna, 2007b.

_____. **Linguagem e discurso: modo de organização**. Trad. Ângela S. M. Corrêa e Ida Lúcia Machado. São Paulo: Contexto, 2009

FERREIRO. **Com todas as letras**. São Paulo: Editora Cortez, 1992.

_____. **Alfabetização em processo**. São Paulo: Editora Cortez, 1993.

FIGUEIREDO, Célia Assunção. **Leitura crítica: “Mas isso faz parte do ensino da leitura?”** – subsídios para a formação de professores de língua estrangeira. Campinas, SP, 2000. Dissertação

_____. ‘ O professor Alfabetizador e suas concepções de leitura’. Trabalho apresentado no 5º InPLA. São Paulo, PUC. 1995.

FIORIN, J. L. **Linguagem e ideologia**. São Paulo: Ática, 1988

FOUCAMBERT, Jean. **A leitura em questão**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Autores associados, Cortez: 1985

FREUD, S. **O chiste e sua relação com o inconsciente**. Edição standart brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud, Rio de Janeiro: Imago, 1996 [1905].

KATO, M. A. **No mundo da escrita**. Uma perspectiva psicolinguística. São Paulo: Ed. Ática. Série Fundamentos, 1990.

_____. Como a criança aprende a ler: uma questão platoniana. In: ZILBERMAN, R e SILVA, E. T. (org.) **Leitura perspectivas interdisciplinares**. São Paulo: Ed. Ática, 4ªed, Série Fundamentos, 42, 1998.

KLEIMAN, A. B e MORAES, S. E. **Leitura e interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1999. (Coleção Ideias sobre Linguagem).

_____. **Leitura, ensino e pesquisa**. Campinas, SP: Pontes, 2008a.

_____. **Oficina de Leitura**.- Campinas, SP: Pontes, 2008b.

KURLAND, D. Critical reading vs. Critical Thinkinking. In: **Howthe language really Works: Fundamentals of critical and effective writing**, 2000. Disponível em: http://www.critical-reading.com_reading_thinking.htm. Acesso em: 15/02/2010.

LEITE, S. A. S. Alfabetização: em defesa da sistematização do trabalho pedagógico. In: LEITE, S. A. S.; COLELLO, S. A. da S. e ARANTES, V. A. **Alfabetização e letramento** (org.). São Paulo: Summus, 2010.

MACHADO, I. L. Uma teoria de análise do discurso: A semiolinguística. In: MARI H. et alli. **Análise do discurso: fundamentos e práticas**. Belo Horizonte. Núcleo de análise do discurso – FALE/UFMG, 2001

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P. e MACHADO, A. R. et al (org.). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

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

MARTELOTTA, M.E. e PALOMANES, R. Linguística Cognitiva. In: MARTELOTTA, M.E. (org.) **Manual de linguística**. São Paulo: Contexto, 2008. p. 177-192.

MOITA-LOPES, L. P.; ROJO, R. H. R. Linguagens, códigos e suas tecnologias. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações Curriculares de Ensino Médio**. Brasília, DF: MEC/SEB/DPEM, 2004. p. 14-56.

MORAIS, José. **A arte de ler**. - São Paulo: Editora Unesp, 1994.

OLIVEIRA, S. **Texto visual e leitura crítica**: o dito, o omitido, o sugerido. In: Linguagem & Ensino, Pelotas, v. 9, n. 1, p. 15-39, jan./jun. 2006.

PAGLIOSA, E. L. B. **Humor**: um estudo sociolinguístico cognitivo da charge. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005.

PLANTIN, C. **A argumentação – história, teorias, perspectivas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

POSSENTI, S. **Os humores da língua**. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos – **PISA 2006: MARCO DE LA EVALUACIÓN. Conocimientos y habilidades em Ciencias, Matemáticas y Lecturas**. OCDE – Organización para la cooperación y El desarrollo econômico.

REGIS DE MORAIS, J. F. A criticidade como fundamento do humano. In: VEIGA, I.P.A. & CASTANHO, M.E.L.M. (ogs). **Pedagogia universitária: A aula em foco**. São Paulo: Papirus, 2000. p. 51-74.

ROJO, R.H.R. O letramento escolar e os textos de divulgação científica – a apropriação dos gêneros de discurso na escola. **Revista Linguagem em (Dis)curso**, Vol. 8, nº 3. Tubarão: UNISUL, 2008.

ROMUALDO, E. C. **Charge jornalística**: intertextualidade e polifonia: um estudo de charges da Folha de São Paulo. Maringá: Eduem, 2000.

SMITH, F. **Compreendendo a leitura**. - Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1991.

TEIXEIRA, L. G. S. **Sentidos do humor, trapaças da razão: a charge**. Rio de Janeiro: Edições Casa de Rui Barbosa, 2005.

VALENTE, André. O processo de criação das charges. In: AZEREDO, J. C. (org). **Letras & Comunicação**: uma parceria no ensino de Língua Portuguesa. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

ANEXOS

ANEXO 1 – Instrumental de pesquisa

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE LETRAS VERNÁCULAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

Observe atentamente as charges e faça a atividade que lhe é solicitada.

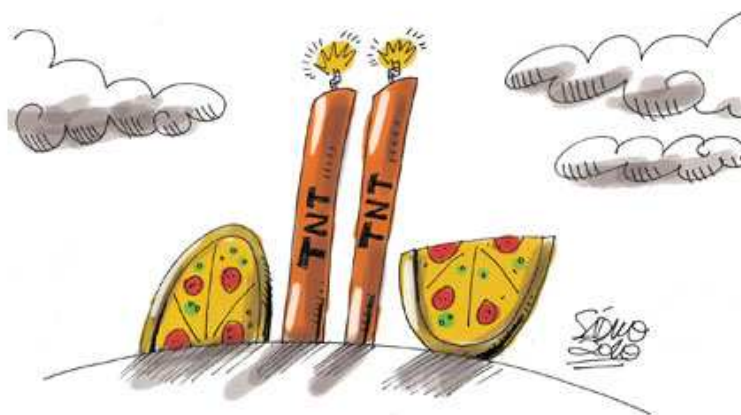
CHARGE 1



Esta charge do Claudio foi feita originalmente para o Agora S. Paulo (SP)
Disponível em: Jornal de charges - O melhor do humor gráfico brasileiro na Internet - ano XIV – www.acharge.com.br/doano.htm
Publicada em 15/04/2010. Acesso em 15/04/2010

CHARGE 2

BRASÍLIA – 50 ANOS "DANDO O BOLO" NO BRASILEIRO



Esta charge do J. Robson foi feita originalmente para o Jornal da Manhã (PR)
Disponível em: Jornal de charges - O melhor do humor gráfico brasileiro na Internet - ano XIV – www.acharge.com.br/doano.htm
Publicada em 25/04/2010. Acesso em 25/04/2010.

PARTE 2: Responda ao questionário que segue.

1. Dentre as temáticas VIOLÊNCIA / POLÍTICA / ESPORTE / MEIO AMBIENTE, qual está sendo enfatizada na:

Charge 1? _____

Charge 2? _____

2. Que elementos do texto lhe permitiram reconhecer a temática da:

Charge 1? _____

Charge 2? _____

3. Que episódio está sendo apresentado na:

Charge 1? _____

Charge 2? _____

4. Para você, qual o objetivo da:

Charge 1?

- | | | |
|--|--|-----------------------------------|
| <input type="checkbox"/> criticar | <input type="checkbox"/> divertir | <input type="checkbox"/> ironizar |
| <input type="checkbox"/> outro item (cite) _____ | <input type="checkbox"/> todos os itens relacionados | |

Charge 2?

- | | | |
|--|--|-----------------------------------|
| <input type="checkbox"/> criticar | <input type="checkbox"/> divertir | <input type="checkbox"/> ironizar |
| <input type="checkbox"/> outro item (cite) _____ | <input type="checkbox"/> todos os itens relacionados | |

Justifique sua resposta

5. Assinale o que foi mais relevante para que você compreendesse a:

Charge 1?

- texto verbal texto não-verbal (ícones) texto verbal + texto não-verbal

Charge 2:

- texto verbal texto não-verbal (ícones) texto verbal + texto não-verbal

Justifique sua resposta.

6. Os conhecimentos que você utilizou para interpretar as charges foram construídos a partir de sua interação com seus familiares, colegas por meio da mídia. Utilizando o código que segue, avalie o grau de influência de cada grupo.

(1) – pouca influência (2) – média influência (3) – muita influência

- escola/universidade
- mídia(jornal, revista, Internet etc)
- família
- conversa com conhecidos

7. Utilize a tabela de classificação da questão anterior e assinale o grau de influência que os meios de comunicação abaixo exerceram para a análise das charges.

televisão rádio mídia impressa (jornal, revista etc) Internet

8. Você concebe haver diferença entre HUMOR – IRONIA – SÁTIRA?

SIM NÃO

Justifique sua resposta.

9. Considerando sua resposta ao item anterior, como você classifica o gênero charge?

10. Apresente pelo menos dois conhecimentos que você considera indispensáveis para a compreensão das charges.
