

## O GÊNERO CHARGE NO SUPORTE DE PAPEL E SUA IMPLICAÇÃO PARA A PRODUÇÃO DE INFERÊNCIA EM AULA DE REGÊNCIA NO ESC III

### THE PAPER CHARGE GENRE AND ITS IMPLICATION FOR PRODUCING INFERENCE IN A PORTUGUESE TEACHER TRAINING CLASS

João de Deus Leite<sup>1</sup>

Universidade Federal do Tocantins

Lorena Gomes dos Santos<sup>2</sup>

Universidade Federal do Tocantins

**Resumo:** Neste artigo, voltamo-nos para uma aula que ministramos, em uma turma do 6º ano de uma escola pública de Araguaína/Tocantins, com o intuito de analisar e de problematizar o modo como os alunos leem o gênero textual charge no suporte de papel. Cabe destacar que essas aulas integram a etapa de observação e de regência do Estágio Supervisionado Curricular (ESC) obrigatório, do Curso de Letras/Português e suas respectivas literaturas, da Universidade Federal do Tocantins (UFT)/Câmpus Araguaína – Unidade Cimba. O método e a metodologia que sustentam este artigo assentam-se em uma base indutiva, pois partimos de uma experiência particular. Contudo, algumas questões são passíveis de ser universal. Os alunos, na condição de leitores, não empreendem a sua leitura do nada. Concebemos que eles leem ancorados em variáveis sociodemográficas e culturais, que podem determinar o tipo de leitura possível para eles. A escola em questão apresenta indicadores educacionais frágeis, do ponto de vista do discurso oficial sobre as práticas de leitura e de escrita. Produzimos a relação de que a vulnerabilidade social produz efeitos para a prática de sala de aula, marcando uma vulnerabilidade escolar. As análises mostram que, na aula analisada, o jogo de interlocução entre nós, a professora regente e os alunos, constituiu com algumas especificidades. Na aula em foco, os alunos se engajaram pouco, implicando poucos momentos de produção de inferência.

**Palavras-chave:** leitura; inferência; charge; aula de língua portuguesa.

**Abstract:** In this article, a 6th grade class of a public school in Araguaína-Tocantins is taken in order to analyze and problematize the way students read the textual charge genre. It is worth noting that this class is part of the observation of the teacher training course from the Course of Letters / Portuguese at the Federal University of Tocantins (UFT)/Araguaína Campus - Cimba Unit. The method and methodology that supports this research is based on an inductive perspective once it describes a particular experience. However, some issues are likely to be

---

<sup>1</sup> Graduado no Curso de Letras/Português, pela Universidade Estadual de Montes Claros (2007); é mestre (2010) e doutor (2015), pela Universidade Federal de Uberlândia. É Professor Adjunto na Universidade Federal do Tocantins. Email: joaodedeus@uft.edu.br.

<sup>2</sup> Universidade Federal do Tocantins. Email: joaodedeusleite@hotmail.com.

universal, as conditions eventually find some universals. Students, as readers, do not undertake their reading randomly. It is our belief that Students read based on sociodemographic and cultural variables, what determines the kind of reading possible for them. The school in question presents fragile educational indicators from the point of view of the official discourse on reading and writing practices. To what concerns the way students read, it is identified that social vulnerability produces effects for classroom practice, marking, as a consequence, a school vulnerability. The analysis shows that the interlocution game between the supervisor, in this case, the researcher himself, the teacher trainer and the students was constituted distinctly by some specificities. The analysis has yet shown that students' engagement in the reading of charges is actually vague, implying few moments of inference production.

**Keywords:** reading; inference; cartoon; Portuguese language class.

**Submetido em 1 de agosto de 2019.**

**Aprovado em 11 de julho de 2020.**

## **Introdução**

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), de Língua Portuguesa, possuem mais de 20 anos de circulação no cenário educacional brasileiro. Esse documento oficial circunscreveu a Língua Portuguesa, na condição de objeto de ensino e de aprendizagem, pautado na perspectiva sociointeracionista de língua. Tal perspectiva postula que a língua só existe na relação dos sujeitos com os outros, sendo ela o fundamento da interação humana. Assim, a língua não é concebida como um sistema abstrato de regras formais. O ensino e a aprendizagem dessa língua não poderiam ser indiferentes a esse fundamento. É, por isso, que as diretrizes oficiais constantes dos PCNs orientam que tal ensino deve tomar variados gêneros de texto<sup>3</sup>, como ponto de partida e de chegada.

Na base da interação humana, estão os gêneros discursivos, como concebeu Bakhtin (2000), pois a sociedade é organizada por esferas de produção e de circulação. Cada esfera social estrutura os gêneros que lhes são peculiares, de modo a regular e a possibilitar a comunicação na sociedade. Desse modo, a tomada da palavra, no processo de interação humana, refere-se ao fato de se poder participar e transitar pelas diferentes esferas sociais, produzindo e recebendo variados gêneros de textos. Nessa medida, em termos de discurso oficial, a área de Língua Portuguesa é caracterizada como aquela,

---

<sup>3</sup> Estamos adotando a terminologia que aparece nos PCNs, visto que estamos considerando o efeito da transposição didática que os gêneros discursivos possuem ao ser alçados a objeto de ensino e de aprendizagem.

cujos trabalhos pedagógicos devem levar o aluno a ser um cidadão participativo e colaborativo na sociedade.

Não podemos nos esquecer de que a emergência dos PCNs, de Língua Portuguesa, é parte integrante de uma política nacional de ensino que buscou levar em consideração a mudança de perfil dos alunos que a escola até então recebia. É que, com a redemocratização do acesso ao ensino, novos alunos acessaram a escola, apresentando outras demandas a essa instituição. Vejamos, a seguir, as palavras de Bertoldo e Leite (2016, p. 65), as quais fundamentam os referidos apontamentos:

As transformações sociais do Brasil imprimiram um novo ritmo às práticas sociais de leitura e de escrita, bem como uma mudança de formação do público que a escola passou a receber. E, conseqüentemente, o ensino de Língua Portuguesa necessitava atender à demanda que se constituiu com esse novo ritmo. Assim, a partir da década de 80, o ensino de Língua Portuguesa passou a contar com um perfil de aluno que já não possuía familiaridade com a variedade padrão nem com as bases culturais que a escola tomava por princípio. E a reformulação desse ensino, no país, necessitava levar em consideração essa mudança de perfil, de modo a incorporar as novas condições culturais e linguísticas do Brasil.

Estamos marcando a perspectiva de que os PCNs, como documento oficial, integram uma política linguística brasileira que propõe a Língua Portuguesa, como o componente curricular que irá acentuar a possibilidade de o aluno desenvolver a sua competência em relação às práticas de leitura e de escrita. Sendo assim, é projetada à escola a função de ser reparadora das competências e das habilidades que o aluno, porventura, ainda não tenha desenvolvido. Nesse sentido, a centralidade do ensino e da aprendizagem em gêneros textuais assume relevância e acaba sendo um modo de se levar a bom termo essa projeção. Cabe enfatizar que já estamos usando o termo “gêneros textuais” e não mais “gêneros discursivos”, pois consideramos que a necessidade da transposição didática produziu uma ressignificação para os gêneros discursivos. Esses gêneros, não mais em sua esfera social de origem, são alçados a objetos de conhecimento no processo de ensino e de aprendizagem. Eles passam a compor a esfera escolar, sofrendo um efeito discursivo de *escolarização*.

Após a década de 70 dos anos 1900, inclusive não perdendo de vista o espaço que a Linguística moderna assumiu nas estruturas curriculares dos Cursos de Letras, no Brasil, a centralidade dos gêneros textuais passou a circular com mais veemência no cenário educacional brasileiro. Propalou-se a perspectiva de que o ensino e a

aprendizagem, em Língua Portuguesa, deveriam tomar os gêneros textuais como ponto de aplicação metodológico. E um dos argumentos que embasou essa perspectiva é que não nos relacionamos com mundo e com os outros fora da linguagem. É estando nesta e por meio desta que nos relacionamos.

Dessa década até os dias atuais, como, por exemplo, no ano de 2019, vemos que essa centralidade tem sido reiterada, até porque a linguagem e a língua estão na base da sociedade. E os gêneros textuais como já ressaltamos, neste artigo, são um modo de a linguagem se materializar, socialmente. Se considerarmos a proposição da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), para o ensino fundamental, por exemplo, vamos perceber que essa centralidade recebeu tratamento a partir da perspectiva das diferentes “linguagens”, para usarmos o termo que aparece na BNCC. É, por meio da reflexão sobre as diversas “linguagens”, que o aluno pode ser capaz de participar das diferentes práticas sociais que constituem a sociedade.

Diferentemente dos PCNs, os quais são um documento em que aparece uma incursão teórica mais acentuada, a BNCC configura-se como um documento normativo que põe em circulação nacional um viés mais instrucional e operacional acerca do ensino e da aprendizagem em Língua Portuguesa. Na BNCC, até por ser um documento contemporâneo alinhado à tendência da sociedade, acentua-se a abordagem sobre os gêneros textuais que estão em circulação no ciberespaço. É que, nesse espaço, a relação entre linguagem verbal e não verbal ganha outra dimensão, implicando uma relação de semiose entre tais linguagens.

Na tentativa de levarmos a bom termo as orientações constantes desde as versões preliminares da BNCC, culminando com a última versão em 2017, este artigo se volta para a nossa experiência em sala de aula, dada a realização da etapa de observação e de regência no Estágio Supervisionado Curricular (ESC) em Língua Portuguesa e suas literaturas III, em uma escola pública de Araguaína/Tocantins. Em um conjunto de 04 aulas observadas e 21 aulas de regência, em uma turma de 6º ano escolar, estabelecemos uma interlocução mais próxima e contínua com os alunos de tal turma no segundo semestre de 2018. Desse conjunto de aulas de regência, particularizamos uma aula para trabalharmos o gênero textual charge no suporte de papel. Trabalhamos, também, em outra aula, esse gênero no suporte digital, contudo não iremos abordar essa experiência neste artigo.

Cumpramos ressaltar que, no Curso de Letras/Português e suas respectivas literaturas, da Universidade Federal do Tocantins (UFT)/Câmpus Araguaína – Unidade Cimba, no Projeto Pedagógico de Curso (PPC) de 2009, os ESC estão estruturados em 04 disciplinas. Na primeira disciplina, que é o ESC I, a carga horária totaliza 90 horas/aula, sendo 30 horas/aula cumpridas na Universidade, no formato de 02 créditos, e 60 horas/aula referentes à assinatura de documentação, à caracterização da instituição escolar, do ponto de vista estrutural, funcional e pedagógico, à elaboração do relatório final do ESC I. Na segunda disciplina, que é o ESC II, a carga horária total é 105 horas/aula, sendo 30 horas/aula teóricas, realizadas na Universidade, e 75 horas/aula destinadas a atividades como: assinatura de documentos, realização da etapa de observação e de regência em uma mesma turma do Ensino Fundamental II (6º ao 9º anos escolares), elaboração do relatório final do ESC II.

A terceira disciplina, que é o ESC III, e a quarta disciplina, que é o ESC IV, seguem a mesma carga horária do ESC II. Contudo, a diferença refere-se ao fato de que, no ESC III, o foco da observação e da regência continua sendo o ensino fundamental II, enquanto, no ESC IV, o foco passa a ser as aulas do ensino médio regular (1º ao 3º anos escolares) e/ou da Educação de Jovens e Adultos (EJA). A ancoragem teórica dos ESC em questão concerne à perspectiva sociointeracionista da linguagem, tendo como pressupostos teóricos, por exemplo, os princípios da Linguística textual. Se considerarmos a ementa proposta para o ESC III, no PPC (2009), do Curso de Letras/Português e suas literaturas, vamos notar que a discussão sobre os gêneros textuais e os tipos de texto se faz presente. Vejamos, textualmente, a referida ementa, para dizermos do ESC que nos interessa neste artigo:

Tradição gramatical normativa frente às práticas de leitura, produção textual e análise linguística. *Implicações das noções de gênero e texto para o trabalho pedagógico em aula de língua materna*. Usos do texto literário na escola do Ensino Fundamental II. Análise de material didático. Produção de material didático (BRASIL, 2009, p. 99; grifos nossos.).

As aulas de regência propostas, nos âmbitos dos ESC, devem se alinhar à perspectiva dos gêneros textuais, pois tanto os documentos oficiais nacionais e estaduais filiam-se à diretriz de que o ensino de Língua Portuguesa deve tomar como referência os gêneros textuais. O trabalho com os eixos “oralidade”, “escrita”, “leitura” e “prática de

análise linguística” deve estar vinculado à abordagem pedagógica dos gêneros textuais em sala de aula. Dessa forma, a elaboração dos planos de aula das aulas, nos ESC, deveria estar em consonância com tal diretriz.

A professora titular da turma do 6º ano escolar em que realizamos o ESC III mostrou-se sensível e filiada a essa perspectiva de ensino em questão, pois as aulas que ela ministrava sempre tomavam os gêneros textuais como foco. E o nosso engajamento, em suas aulas, deveriam seguir a perspectiva teórica da escola. Em reunião de planejamento conjunto com a referida professora, a demanda de abordagem do gênero textual charge nos foi apresentada. E, considerando a possibilidade de existência desse gênero em dois suportes: o de papel e o digital, elaboramos uma sequência de 02 aulas. As charges selecionadas em cada suporte foram diferentes. Não podemos nos esquecer de que cada suporte põe em relevo sistemas semióticos diferentes em seu processo de significação. Na primeira aula, trabalhamos a charge no suporte de papel e, na aula seguinte, a charge no suporte digital. O foco de nossas discussões, neste artigo, centra-se na experiência da primeira aula.

De posse desse trabalho pedagógico realizado na primeira aula, e considerando que procedemos à gravação dos áudios das aulas para posterior transcrição fonética, elaboramos a seguinte pergunta: Como os alunos do 6º ano escolar enfocados, neste artigo, leem o gênero textual charge no suporte de papel, produzindo a operação semântica “inferência”? Como o suporte de papel põe em cena a relação entre linguagem verbal e não verbal de modo linearizado, aventamos a hipótese de que a produção de “inferência”, nessa aula em questão, pode se rarefazer. Cabe ressaltar que, dada à faixa etária dos alunos (entre 12 a 14 anos), tendo por base a informação coletada por meio de questionário aplicado à turma, esse gênero textual charge é pouco familiar a eles.

Neste artigo, propusemo-nos o seguinte objetivo analisar e problematizar o modo como os alunos do 6º ano escolar de uma escola pública de Araguaína/Tocantins leem o gênero textual charges em suporte de papel, particularizando a maneira como eles vão construindo inferências para a leitura de tais gêneros. Para bancarmos as discussões teórico-analíticas deste artigo, estamos filiados aos pressupostos da Linguística textual, notadamente em sua fase em que a perspectiva sociointeracionista da linguagem ganhou ênfase. É que a definição de leitura que nos interessa, neste artigo,

é referente à ideia de que não lemos do nada. Há uma historicidade que ancora a produção da leitura, sendo esta uma atividade orientada sócio-histórica e ideologicamente. Não trabalhamos com a ideia de um leitor idealizado, mas, sim, de um leitor circunscrito por variáveis sociodemográficas e culturais. Por assim dizermos, o método de pesquisa que sustenta este artigo é aquele de base indutiva, pois estamos interessados na experiência particular que vivenciamos com esses alunos.

Apostamos na perspectiva de que o espaço de sala de aula é um campo vastíssimo para pesquisas científicas, pois ele nos possibilita mostrar a aula de Língua Portuguesa acontecendo para além das projeções. Falar em “acontecimento da aula” é olhar para as relações entre os envolvidos, nesse espaço, como sendo da ordem de uma complexidade. Entra em jogo, portanto, questões como: (1) formação humana dos envolvidos (professor e aluno), (2) formação teórica e didático-pedagógica do professor, (3) identificação dos envolvidos com os conteúdos, etc. Nessa medida, o acontecimento da aula, em sua contingência, vai dando mostras do modo como a Língua Portuguesa é trabalhada, como objeto de ensino e de aprendizagem.

## **1. Linguística textual e ensino de Língua Portuguesa**

Esta seção apresenta a nossa incursão no campo da Linguística textual, não perdendo de vista a implicação dos pressupostos desse campo para o ensino de Língua Portuguesa. Para tanto, embasamo-nos em teorizações de Koch (2006) e de Marcuschi (2008) para salientarmos a definição de texto e de leitura a que nos filiamos, bem como a distinção entre tipo de texto e gênero textual que, neste artigo, mostra-se relevante. Também, destacamos a definição de suporte, pois, dada a natureza de nossas discussões, essa definição é necessária. É que estamos lidando com o gênero charge no suporte de papel, buscando compreender como o regime enunciativo de leitura muda, no suporte, pois outros sistemas semióticos da linguagem verbal e não verbal se mostram linearizados e, não, em uma relação de complementaridade.

A Linguística textual é um campo da Linguística moderna que firma as suas bases teóricas a partir da metade da década de 60 dos anos 1900. No início, os fenômenos que eram enfocados pelos teóricos inscritos, nesse campo, estiveram circunscritos aos mecanismos interfrásticos das línguas naturais em geral. É que o

conceito de texto que a eles interessava estava muito relacionado à sintaxe das línguas. Não é à toa que a dimensão coesiva entre as frases foi explorada, tendo como conceito pontual de texto, por exemplo, a elaboração de Harweg (1968). Na esteira de Koch (2006, p. 25), podemos destacar que esse autor postulou que texto é “cadeia de pronominalização ininterruptas”.

Com a circulação dos trabalhos desenvolvidos, a partir dessa década, a crítica recorrente era que os fenômenos ancorados no eixo linguístico da sintaxe precisariam ancorar-se, também, no eixo semântico da língua. Assim, para além dos fenômenos relacionados à coesão, integraram-se as questões referentes à coerência. Nesse cenário, os trabalhos de Charolles (1978) abrem horizontes para essa integração. Esse teórico propõe que a coerência textual é marcada por quatro macrorregras, quais sejam: (1) *repetição*, pois todo texto necessita ter uma recorrência de seus elementos linguísticos; (2) *progressão*, pois todo texto precisa apresentar uma renovação semântica, em um contínuo, respeitado as relações de sentido entre as frases; (3) *não-contradição*, visto que todo texto, ao receber a articulação de novas informações, não poderá ter informações que se contradigam; *relação*, uma vez que as informações que compõem o texto necessitam estar relacionadas entre si.

Se particularizarmos as teorizações de Charolles (1978), vamos perceber que o viés semântico se apresenta com ênfase, pois pensar o sentido é lançar luz para o modo como o texto produz uma denotação sobre o mundo. Em termos textuais, as informações não são articuladas e retomadas de quaisquer modos. É, por isso, que, na época, defendeu-se a vinculação entre a sintaxe e a semântica. Não é à toa que a proposição de uma “gramática textual” foi pensada e construída por teóricos como Van Dijk (1995).

Com os trabalhos circulando, na comunidade acadêmica, e com base na necessidade sentida pelos próprios teóricos da Linguística textual, a partir da metade da década de 70 dos anos 1900, articulou-se uma nova perspectiva para os trabalhos textuais: a eficácia e o alcance do viés pragmático da língua. Para além da dimensão sintático-semântica, os textos contam com a dimensão pragmática. Todo texto é concebido, como um ato de fala, determinado pelo contexto. Por ser um ato de fala, todo texto é marcado por três instâncias que podem se superpor, a saber: (1) instância locutória (ato locutório), pois todo texto precisa da gramática de uma língua para se



estruturar; (2) instância ilocutória (ato ilocutório), já que todo texto é constituído a partir da intenção de seu locutor; instância perlocutória (ato perlocutório), pois, diante da intenção, todo texto produz algum tipo de efeito no interlocutor.

A partir da década de 80 do referido ano, os estudos textuais foram influenciados pela perspectiva cognitiva em voga na época. É que o texto foi concebido como resultante do processamento de informações. Nessa época, propôs-se uma tipificação sobre o conhecimento, propondo-se que, a depender da operação mental, o conhecimento pode ser de ordem linguística, enciclopédica, interacional, para dizermos alguns tipos. Na condição de processamento textual, nessa época, defendeu-se a ideia de que esse processamento poderia contar com estratégias cognitivas para ser produzido. Consideremos, a seguir, as palavras de Koch (2006, p. 39), as quais sustentam a pertinência dos referidos apontamentos:

O processamento textual é, portanto, estratégico. As estratégias de processamento textual implicam a mobilização “on-line” dos diversos sistemas de conhecimento, podendo ser de ordem predominantemente cognitiva, sociointeracional e textual. O processamento estratégico depende não só de características textuais, como também de características dos usuários da língua, tais como seus objetivos, convicções e conhecimento de mundo, quer se trate do conhecimento do tipo episódico, quer do conhecimento mais geral e abstrato, representado na memória semântica ou enciclopédica [...].

Conceber o texto, como processamento cognitivo, implica a perspectiva de que a relação entre conhecimento e contexto permitirá a construção de diferentes interpretações para o mesmo texto. Todo texto, em sua materialidade, conta com aquilo que, na época, foi denominado de *inferenciação*. Há um processamento cognitivo a ser produzido entre autor-texto-leitor, dadas as implicações do contexto. Após o período de efervescência cognitiva, nas ciências, a Linguística textual se alicerçou nos fundamentos da vertente sociocognitivo-interacionista para marcar a ideia de que a linguagem é lugar de interação. E esse lugar não precisa ser, obrigatoriamente, empírico, mas uma construção que se estabelece na e pela linguagem.

Com base em tal vertente, a questão cognitiva foi posta em uma relação com a exterioridade, já que ela recebe uma ancoragem social. Antes, defendia-se a ideia de que a cognição seria uma questão meramente interna ao indivíduo. Eis as palavras de Koch (2006, p. 41):

[...] a concepção de mente desvinculada do corpo, característica do cognitivismo clássico, que predominou por muito tempo nas ciências cognitivas e, por decorrência, na linguística, começa a cair como quando várias áreas das ciências – como a neurobiologia, a antropologia e a própria linguística – dedicam-se a investigar com mais vigor esta relação e constataam que muitos dos nossos processos cognitivos têm por base mesma a percepção e capacidade de atuação no mundo [...].

A interação humana, ao ser mediada na e pela linguagem, conta com a estruturação de diferentes gêneros de texto. Na esteira de Marcuschi (2008), esses gêneros acabam sendo o instrumento articulador entre discurso e texto. Vejamos, a seguir, as considerações do próprio autor:

(...) entre o discurso e o texto está o gênero, que é aqui visto como prática social e prática textual-discursiva. Ele opera como a ponte entre o discurso como uma atividade mais universal e o texto enquanto a peça empírica particularizada e configurada numa determinada composição observável. Gêneros são modelos correspondentes a formas sociais reconhecíveis nas situações de comunicação em que ocorrem. Sua estabilidade é relativa ao momento histórico-social em que surge e circula (MARCUSCHI, 2008, p. 84).

Nas teorizações de Marcuschi (2008), as questões relativas aos gêneros textuais assumiram centralidade, pois eles acabam sendo o lugar do observável, do objetivável das relações humanas. Consideremos, a seguir, mais uma citação do referido autor:

[...] é impossível não se comunicar verbalmente por algum gênero, assim como é impossível não se comunicar verbalmente por algum texto. Isso porque toda a manifestação verbal se dá sempre por meio de textos realizados em algum gênero. Em outros termos, a comunicação verbal só é possível por algum gênero textual. Daí a centralidade da noção de *gênero textual* no trato sociointerativo da produção linguística (MARCUSCHI, 2008, p. 154, grifo do autor).

Neste artigo, a distinção entre tipo textual e gênero textual, proposta por Marcuschi (2008), mostra-se relevante. Enquanto a tipologia textual está atrelada a questões de ordem linguística, a elaboração sobre os gêneros textuais refere-se a construtos com forma estáveis na sociedade, tendo por base as diferentes práticas sociais. Para que fique mais clara essa distinção, vejamos, a seguir, as palavras do próprio autor:

[...] Tipo textual designa uma espécie de construção teórica {em geral uma sequência subjacente aos textos} definida pela natureza linguística de sua composição {aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas, estilo}. O tipo caracteriza-se muito mais como sequências linguísticas (sequências retóricas)

do que como textos materializados; a rigor, são modos textuais. Em geral, os *tipos textuais* abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: *narração*, *argumentação*, *exposição*, *descrição*, *injunção*. O conjunto de categorias para designar *tipos textuais* é limitado e sem tendência a aumentar [...].

Gênero textual refere aos textos materializados em situações comunicativas recorrentes. Os gêneros textuais são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas. Em contraposição aos tipos, os gêneros são entidades empíricas em situações comunicativas e se expressam em designações diversas, constituindo em princípio listagens abertas (MARCUSCHI, 2008, p. 154, grifo do autor).

Essa distinção teórica é importante, pois ela afetou o ensino de Língua Portuguesa no Brasil. Desde os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), de Língua Portuguesa, até a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a abordagem da tipologia textual e dos gêneros textuais mostrou-se marcante. Uma das diretrizes mais significativas é que esse ensino deve tomar os gêneros textuais como ponto de partida e de chegada. E o próprio ensino de gramática normativa, antes essencialmente metalinguístico, passa a ser vinculado no e pelo texto, em uma abordagem por meio de atividades epilinguísticas. Nessa abordagem, o aluno, a partir dos gêneros textuais e dos exercícios que a eles se referem, deve ser levado a produzir uma reflexão gradativa sobre a gramática normativa.

Nesses mais de 20 anos de vigência dos PCNs, de Língua Portuguesa, os gêneros textuais foram alçados a objeto de ensino e de aprendizagem. Um dos modos de eles se fazerem presentes, no espaço de sala de aula, foi o papel desempenhado pelos livros didáticos de Língua Portuguesa. É que, com o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), a política linguística em torno dos gêneros textuais se acentuou. As diretrizes que balizam a elaboração e a distribuição de livros didáticos são contundentes em orientar que os livros precisam contemplar, no trabalho com os variados eixos que compõe a Língua Portuguesa, os gêneros textuais.

Podemos destacar que há uma regularidade nos gêneros textuais que vão aparecendo, nos livros didáticos de Língua Portuguesa, entre os quais podemos citar: poema, notícias, reportagens, história em quadrinhos, tirinha, charge, música, cartum, anúncio publicitário, etc. Ainda é pouco comum, por exemplo, o trabalho com o mesmo gênero, considerando-o em diferentes suportes. Acaba que o suporte mais comum, no

espaço de sala de aula, é o de papel, até pela questão prática que ele encerra. Ainda que se trabalhe com gêneros textuais típicos do ciberespaço, a abordagem em si restringe-se ao suporte de papel.

Estamos considerando, neste artigo, que o suporte põe em cena regimes enunciativos de leitura diferentes, já que, a depender do suporte em que o gênero circula, a relação entre os sistemas semióticos pode se acentuar ou não. E, nas aulas de Língua Portuguesa, essa questão precisa ser levada em consideração. Conforme vimos, na introdução deste artigo, a BNCC, alinhada à contemporaneidade, destaca a necessidade de abordar os gêneros multissemióticos e multimidiáticos. Desse modo, a expansão a outros suportes faz-se necessário, para além do suporte de papel. Vejamos, a seguir, a definição de suporte a que nos filiamos neste artigo:

Definição de suporte: *entendemos aqui como suporte de um gênero um locus físico ou virtual com formato específico que serve de base ou ambiente de fixação do gênero materializado como texto*. Pode-se dizer que suporte de um gênero é uma superfície física em formato específico que suporta, fixa e mostra um texto. Essa ideia comporta três aspectos: (a) suporte é um lugar (físico ou virtual); (b) suporte tem formato específico; (c) suporte serve para fixar e mostrar o texto (MARCUSCHI, 2008, p. 174, grifo do autor).

Não podemos nos esquecer de que o suporte acaba produzindo implicações para o tipo de leitura, e a leitura é uma atividade socioculturalmente orientada. Não é à toa que, no âmbito da BNCC, a recomendação acentuada para o trabalho com os gêneros multissemióticos e multimidiáticos refere-se ao fato de o perfil de aluno ter mudado. Trata-se de um aluno que expressa, em tese, uma familiaridade com o suporte digital, por exemplo. Se retornarmos aos primórdios da Linguística textual, com a noção de “inferenciação”, isto é, da relação entre autor-texto-leitor, e o modo como o contexto vai ancorando o processamento textual, vamos perceber que, na era do ciberespaço, o fenômeno da “inferenciação” ganha outras possibilidades.

Como o suporte digital abre horizontes para a articulação entre sistemas semióticos específicos, o processamento textual acaba ganhando outras possibilidades de trabalho com a materialidade. Para dizermos do gênero textual enfocado, neste artigo, a textualidade da charge, no suporte de papel, acaba sendo de uma ordem, já que os elementos semióticos que o compõem estão planejados e linearizados. Já, no suporte digital, os sistemas semióticos encontram-se articulação em uma semiose, de modo que

a animação, o ângulo da câmera, a música de fundo, a voz das personagens, o caminhar das personagens etc., passam a compor a significação da charge animada. O processo de inferência e a própria textualidade do gênero muda. Cabe destacar que, neste artigo, o nosso foco de análise está circunscrito à charge no suporte de papel.

## 2. Do regime enunciativo de leitura à produção de inferência: a aula em foco

Nesta seção, enfocamos o jogo de interlocução entre professora regente, professora estagiária e aluno(s) da turma de 6º ano da escola em que realizamos o ESC III. Conforme já destacamos, neste artigo, particularizamos uma aula, de um conjunto mais amplo, para analisar e problematizar o modo como os alunos em questão leem o gênero textual charge no suporte de papel. Estamos interessados em mostrar como eles leem esse gênero, notadamente como produzem “inferência”, pois o suporte em foco põem em relevo sistemas semióticos diferentes, isto é, a linguagem verbal e não verbal. De nossa parte, trabalhamos com a perspectiva de que esses sistemas constituem e afetam o regime de leitura.

Antes de procedermos às análises propriamente ditas, que tomarão por base as transcrições da aula particularizada para este artigo, vamos abordar o gênero textual “charge”. Contemplar a charge em questão, antes de expormos as análises, ajuda-nos a circunscrever como ela se estrutura em termos semióticos. Consideremos, a seguir, a Figura 1 em que apresentamos o gênero textual charge foco da aula:

Figura 1. Charge no suporte de papel.



Fonte: [www.amarildo.com.br](http://www.amarildo.com.br)

A partir da Figura 1, podemos perceber que a charge em questão se estrutura pela relação entre linguagem verbal e não verbal. A temática que esse gênero aborda é a

“violência nas escolas”, conforme notamos a partir do próprio título que consta da charge. Nesse gênero textual, são apresentados dois personagens típicos do espaço da sala de aula, quais sejam: aluno e professor, na relação de ensino e de aprendizagem. No caso da professora, considerando o balão que expressa o seu pensamento, a charge apresenta um sentimento de medo; por meio do enunciado “Meu Deus! Eu não tenho coragem de falar a nota dele!”, único enunciado constante da charge, reitera-se a temática da violência na escola. No caso do aluno, sem o uso da linguagem verbal, mostra-se que ele está com uma fisionomia que expressa “raiva” para com a professora. Ele, além de portar na cintura um revólver, está com um objeto pontiagudo (talvez, lápis ou caneta), esboçando uma posição de ataque.

O nosso primeiro recorte de análise (Recorte Discurso 1 – RD1) diz respeito ao jogo de interlocução entre professora regente, professora estagiária e aluno(s). No início da aula em foco, explicamos como iria acontecer a aula em si; em seguida, a professora regente foi explicando alguns acontecimentos. Vejamos, a seguir, o RD1:

**RD1**

**Professora Regente:** [...] “bom dia Samir” hoje... Samir não estar de bom humor mais... Já que ele se envolve... ele é especial... um menino carinhoso... bem tranquilo

**Professora Estagiária:** então... MENINOS é isso estão entendendo?

**Alunos:** “SIM”

**Professora Regente:** podem... fazer PERGUNTAS, tá?

**Professora Estagiária:** sim... podem fazer PERGUNTAS.

**Professora Regente:** vocês também... vão ver charges na aula de redação... e na aula de artes, viu.

**Professora Estagiária:** então... igual eu estava falando pra vocês... elas são usadas principalmente em jornais... não sei se vocês assistem aquele jornal do globo do meio dia... sempre passa algumas charges e são passadas... com alguns temas da atualidade... então nesse primeiro momento vamos formar grupos... pode ser PROFESSORA?

**Professora Regente:** pode sim... de quantos?

**Professora Estagiária:** de 5 componentes... vamos lá então pessoal... CALMA é só pra formar os grupos

**Professora Regente:** é... assim mesmo até eles se acalmarem... vira uma festa

(Aula do dia 08 de outubro de 2018, 1º horário).

Conforme mostra o RD1, a interlocução é iniciada pela professora regente da turma, quando ela produz os cumprimentos de “bom dia” ao aluno “Samir”. Em seguida, a professora regente explicou que Samir não estava de bom humor naquela hora, mas logo iria se envolver com a turma. Ela explicou-nos que ele é um aluno especial, um menino bem carinhoso e tranquilo. Chama-nos a atenção que a professora regente já começou o diálogo conosco, falando-nos como era o aluno Samir. Em um segundo momento, como expressa o RD1, ocorre uma pergunta; nesse momento, os

alunos foram interrogados se a explicação estava sendo compreensível. Eles respondem que “sim”. Posteriormente, a professora regente afirma aos alunos que eles podem fazer perguntas. Em seguida, deixamos claro que a turma poderia fazer perguntas relacionadas à charge. Chama-nos a atenção, nesse recorte, o fato de a professora regente explicar que os alunos vão ver charge na aula de redação e na aula de artes.

Em RD1, vai ficando notório o fato de a professora regente dialogar com a turma, mostrando o “cuidado” e a busca de fazer relação com as outras disciplinas; ela demanda que eles prestem atenção, porque o gênero textual charge será foco de outras disciplinas. No fluxo da aula, fomos perguntando, junto à turma, questões referentes à charge. Por se tratar de uma aula expositiva e dialogada, o fato de lançarmos perguntas ajudou-nos a produzir identificação da turma com o objeto da interlocução em si; no caso, trata-se do modo como as charges servem de base para a abordagem de temas atuais, como é caso da charge em questão. No penúltimo movimento interlocutivo que produzimos (na transcrição aparece como “professora estagiária”), fizemos alusão às charges que são veiculadas em um jornal televisivo da emissora Globo.

No fluxo do acontecimento da aula, pedimos à turma para formar grupos, questionamos à professora regente se era possível. Ela respondeu “que sim”; em seguida, ela nos questionou: “de quantos alunos cada grupo?”. Respondemos à professora: “05 componentes”. Nesse momento de interlocução, chamou-nos a nossa atenção o fato de a professora regente nos ajudar a fazer a aula acontecer em si. A nossa condição de professora estagiária não figurou como alibi, para que ela não nos ajudasse. Ao contrário, como veremos ao longo destas análises, ela sempre esteve conosco no espaço de sala aula e fora dela, nos momentos de planejamentos.

Quando os alunos começaram a formar os grupos, pedimos: “calma”; em seguida, a professora regente nos explicou que, até eles terminarem de formar os grupos, a sala vira uma “festa”. Dessa maneira, podemos dizer que a professora regente conhece bem o perfil da turma. Em momentos como esses, em que se tem uma prática diferente daquelas comuns do cotidiano da sala de aula, a agitação acaba sendo normal. A professora regente produziu um movimento interlocutivo, talvez, para marcar essa perspectiva de que a agitação, para aquele momento, é familiar ao tipo de atividade.

O segundo recorte discursivo mostra como trabalhamos a charge entre os grupos formados. Consideremos, a seguir, recorte discursivo 2:

**RD2**

**Professora Estagiária:** [...] vai ser uma folha... pra cada grupo... mais todos vão responder as questões muita ATENÇÃO irei explicar pra vocês como vai ser

**Professora Regente:** meninos... por favor ...SILÊNCIO

**Professora Estagiária:** vou explicar pra vocês... pode ser?

**Aluno 01:** pode sim professora

**Professora Estagiária:** nessa primeira charge... tem um menino em uma cadeira... e no outro...lado vocês verem...o que?

**Aluno 01:** é uma PROFESSORA.

(Aula do dia 08 de outubro de 2018, 1º horário).

No primeiro movimento interlocutivo apresentado em RD2, a professora estagiária destaca como iria acontecer a atividade que os alunos realizariam em grupo. Como a turma estava muito agitada, demandamos deles atenção, contudo, dada a persistência da conversa paralela a nossa exposição, a professora regente chamou, uma vez mais, a atenção da turma. Para tanto, ela produziu o seguinte movimento interlocutivo: “meninos... por favor agora... silêncio”. Em seguida, continuamos demandando “silêncio” da turma. Podemos salientar que, nesse momento, foi difícil controlar o comportamento da turma.

Chamou-nos a atenção, em RD2, quando nós, na condição de professora estagiária, endereçamos aos alunos o seguinte enunciado: “vou explicar... pra vocês pode ser?”. No jogo de interlocução, um aluno respondeu: “pode sim professora”. Esse momento retrata o início de nossa abordagem sobre o gênero textual charge; cabe ressaltar que alguns alunos estavam atentos à aula.

É possível perceber, a partir de RD2, que queríamos iniciar a explanação da charge foco da aula, mas, como a turma estava agitada, não foi possível iniciar, de pronto, a abordagem. Quando nós começamos a leitura da charge, produzimos o seguinte movimento de interlocução junto à turma: “nessa primeira charge... tem um menino em uma cadeira e no outro... vocês verem... o que?”. Diante dessa interlocução, um aluno respondeu o seguinte: “é uma professora”. É possível vermos, com base em RD2, que o mesmo aluno que respondeu a essa pergunta é o que respondeu, quando a professora perguntou se ela poderia começar a leitura da charge. Esse aluno se mostra capturado pela aula em questão, fazendo um laço interacional com as professoras.

Em RD2, chamou-nos a atenção o fato de que, mesmo com a turma bem agitada, alguns alunos queriam participar da aula. A seguir, vejamos, por meio de mais um recorte discursivo, o diálogo entre nós e a professora regente. Nesse recorte, é possível



perceber que continuamos a aula de leitura da charge em tela; no momento retratado pelo recorte discursivo, ocorre um novo diálogo em que outros alunos participam da aula. Consideremos, a seguir, o recorte discursivo 03 que representa esse momento:

**RD3**

**Aluno 02:** EI... PROFESSORA é pra copiar as respostas no caderno?

**Professora Estagiária:** não... Vocês podem copiar atráis da folha... Tem muito espaço... Depois iremos discutir

**Professora Regente:** meninos... SILÊNCIO

**Professora Estagiária:** observem... a imagem utilizada na charge... Por que a professora não tem coragem... de falar a nota do aluno?

**Aluno 01:** PROFESSORA... é porque ela está com medo dele... O aluno estar com a cara de zangado

**Aluno 03:** PROFESSORA... ele estar é com uma arma na mão?

**Aluno 01:** CLARO

**Professora Estagiária:** porque... vocês chegaram.... essa conclusão?

**Professora Regente:** EI...vamos SILÊNCIO quando a professora fala os alunos fazer silêncio depois... vão fala que não entenderam... porque estão todos conversando

(Aula do dia 08 de outubro de 2018, 1º horário).

É possível ver, no primeiro momento de RD3, uma nova interação entre nós, a professora regente e os alunos, quando o aluno 02 produziu a seguinte pergunta: “EI PROFESSORA é pra copiar... as respostas no caderno?”. Nós, responsivamente, endereçamos a ele o seguinte enunciado: “não... vocês podem copiar atráis da folha... tem muito espaço... depois iremos discutir todos juntos”. Nessa interlocução, chamou-nos a atenção a preocupação do aluno quanto ao fato se era para fazer no caderno.

Em RD3, quando nós produzimos o seguinte enunciado: “depois iremos discutir juntos”, marcamos a perspectiva de que iríamos discutir todas as questões da atividade junto com os alunos em um momento oportuno. Eis um enunciado que marca momentos diretivos do discurso de sala de aula. Em RD3, quando o professor regente pediu aos alunos: “meninos... silêncio”, é notável que a agitação permaneceu nessa aula.

Assim, nós continuamos a abordagem da charge, produzindo o seguinte movimento interlocutivo: “observem... a imagem utilizada na charge... porque a professora não tem coragem... de fala a nota do aluno?”. O aluno 01 respondeu: “PROFESSORA... é porque ela está com medo dele... o aluno estar com a cara de zangado”. Chamou-nos a atenção o fato de o aluno 1, em sua leitura, enunciar: “que o aluno tem a cara de zangado”. Trata-se de uma leitura que ele produziu, a partir da

linguagem não verbal, inter-relacionando com a linguagem verbal. Em sua leitura, ao produzir a inferência de que a personagem aluno, na charge, está zangado, ele salienta o sentido de que a personagem professora está com medo do aluno. Trata-se, nesse caso, de um perfil de aluno que se zanga e que fica agressivo.

Ainda por RD3, é possível percebermos que outro aluno expressa o seguinte: “PROFESSORA... ele estar com a arma na mão?”. Trata-se da interlocução encabeçada pelo aluno 3, que se estrutura por uma pergunta. Com base nesse movimento interlocutivo, notamos que esse aluno já recorta, em sua leitura, um aspecto da linguagem não verbal: “a arma na cintura da personagem aluno na charge”.

De posse desse jogo de interlocução, endereçamos a eles a seguinte pergunta: “por que... vocês chegaram essa conclusão?”. É possível notar, a partir de RD3, que os alunos estavam em conversa; nem mesmo os alunos que antes participaram da aula responderam à pergunta endereçada a eles. Assim, a professora regente enunciou: “EI... vamos fazer silêncio... quando a professora fala... os alunos fazem silêncio... depois... vão falar que não entenderam... porque estão todos conversando”.

No próximo recorte discursivo (RD4), abordamos o momento em que os alunos foram instigados por nós, tendo como ponto de partida a seguinte questão: “Qual o tema da charge lida?”. Tomemo-nos, a seguir, o RD4, que apresentam as respostas de alguns alunos:

#### **RD4**

**Professora Estagiária:** [...]Então vamos lá... Na primeira questão... qual o tema... da charge?

**Aluno 01:** mostra... a VIOLÊNCIA NA ESCOLA

**Professora Estagiária:** por que... vocês acham... que é violência na escola?

**Aluno 05:** porque... tem muita violência... ah professora sei lá

**Professora Estagiária:** podem... falar meninos... sem medo

**Professora Estagiária:** por que... vocês acham que essa charge... fala de violência na escola?

**Professora Regente:** ela... quer saber o porque... existi violência na escola

**Aluno 05:** por que... tem muita violência... no Brasil professora

**Professora Estagiária:** porque vocês... acham que existe violências... na escola?

**Aluno 05:** por que... as professoras não querem passar os alunos no final do ano... e os alunos... querem pegar as professoras

**Professora Estagiária:** por quê?

**Aluno 07:** professora... só falta uma resposta... pra nosso grupo terminar

**Professora Estagiária:** tá bom

**Professora Estagiária:** vamos lá... MENINOS na primeira questão ainda... podem falar... sem medo

**Aluno 01:** na primeira questão... fala sobre a violência... e mostra a violência na escola... que hoje acontece muito

**Aluno 03:** PROFESSORA acontece muita... violência na escola

**Professora Estagiária:** por que... vocês acharam que acontece... violência na escola?

**Aluno 03:** por que... acontece mesmo professora... sei lá

**Aluno 01:** PROFESSORA a violência na escola começa... a partir do momento... em que os alunos não respeitam a professora os amigos... e a cada dia a violência está só aumentando nas escolas... e os principais... que sofrem com essa violência... são os professores

(Aula do dia 08 de outubro de 2018, 1º horário).

Conforme mostra o RD04, nós levantamos uma questão, de forma a instigar os alunos sobre qual era o tema da charge. Logo de início, o aluno 1 respondeu que o tema da charge seria a “violência na escola”. Procurando despertar a produção de inferência de mais alunos da turma, nós produzimos outra interrogação, qual seja: “por que... vocês acham... que é violência na escola?”. Assim, buscávamos instigá-los a responder o porquê da existência da violência nas escolas. Nesse momento, o aluno 5 mostrou-se duvidoso e demonstrou certa insegurança em sua enunciação, ao afirmar que “porque... tem muita violência... ah professora sei lá”.

Paralelamente à enunciação do aluno 5, a professora regente interagiu conosco, instigando ainda mais os alunos a responderem à questão proposta. Para tanto, ela acrescenta mais elementos na questão. Eis, textualmente, a pergunta produzida pela professora: “ela... quer saber o porquê... existiu violência na escola?”. Dessa forma, o aluno 5, que já participara em momento anterior a esse, afirmou: “tem muita violência no Brasil...”. Nós, por estarmos em uma aula, cuja condição figurativa da enunciação é uma situação expositiva e dialogada, reiteramos a pergunta inicial, endereçando a eles o seguinte questionamento: “por que... vocês acham que essa charge... fala de violência na escola?”.

Responsivamente, o aluno 5, novamente, estabeleceu conosco um movimento interlocutivo; dessa vez, ele produziu o seguinte enunciado: “por que... as professoras não querem passar os alunos no final do ano... e os alunos... querem pegar as professoras.”. Ele tematizou a questão de que o motivo da violência, nas escolas, deve-se ao índice de reprovação dos alunos por parte dos professores, gerando, assim, uma perspectiva de vingança. Buscando despertar a participação dos alunos, nós quisemos saber o motivo dessa “vingança”. Para tanto, por meio do enunciado “Por quê?”, pedimos que eles argumentassem o que eles haviam registrado na folha da charge.

Alguns alunos ainda não tinham concluído as atividades, mas nós dissemos que eles poderiam responder sem medo.

Diante de nossa demanda de argumentação, o aluno 1 reafirmou que o tema é a “[...] violência na escola... que hoje acontece muito”. Não satisfeita com a resposta, nós questionamos os alunos, tentando provocá-los a responder qual o motivo de tanta violência nas escolas. Nesse fluxo de interlocução, o aluno 1 produziu o seguinte movimento interlocutivo: “PROFESSORA a violência na escola começa... a partir do momento... em que os alunos não respeitam a professora os amigos... e a cada dia a violência está só aumentando nas escolas... e os principais... que sofrem com essa violência... são os professores”. Esse aluno tematizou, em sua enunciação, que a violência na escola começa, quando há desrespeito por parte dos alunos em relação aos professores e aos colegas; e esse desrespeito faz com que haja um aumento de violência, tornando os professores as vítimas principais.

É possível notarmos, com base em RD5 que se segue, que, quando o aluno 1 enunciou que está com dúvida em uma das questões endereçadas a eles, ele próprio já vai esboçando uma argumentação. Talvez, a questão de expressar que está com dúvida seja muito mais uma função retórica, ou até mesmo para chamar a atenção, pois ele mesmo já produz uma resposta possível. Vejamos, a seguir, o RD5 em que esse momento é retratado:

**RD5**

**Aluno 01:** [...] estamos com dúvida... na ultima questão... professora a realidade social que mostra na charge... é que esse menino... parece ser muito perigoso... e a professora estar com muito medo... de falar a nota dele... e tem medo de como... vai ser a reação dele... o menino parece ser um assassino

**Professora Estagiária:** por quê?

**Aluno 01:** ele estar... com uma arma... na mão professora

**Aluno 03:** mais tipo... não é porque ele tem uma arma... que ele é assassino... pode ser só pra colocar medo na professora

**Aluno 01:** mais a cara... dele ai cara de pessoa ruim

(Aula do dia 08 de outubro de 2018, 1º horário).

Em RD5, que mostra o jogo de interlocução entre nós e os alunos 1 e 3, chamou-nos a atenção o fato que o aluno 1 expressa a nós a sua dúvida. Nesse momento da aula, pensamos que o aluno poderia fazer alguma pergunta pontual. Mas, como dá a perceber o início do RD5, ele enunciou que: “estamos com dúvida... na última questão”. Ele continua: “que a realidade social que mostrava na charge... é que esse menino... parece

ser muito perigoso”. De posse de tal movimento interlocutivo, vemos o aluno 1 produzir inferências em seu processo de leitura. Ele vai além da estruturação semiótica da charge em tela inferindo que o aluno retratado é “muito perigoso”. No jogo de interlocução, endereçamos a ele o seguinte questionamento: “Por quê?”. Segundo o aluno 1, conforme a sua leitura, esse menino era perigo, porque estava com uma arma na mão. Logo, em seguida, o aluno 3 questiona o aluno 01, lançando-o o seguinte comentário: “mais tipo... não é por que ele tem uma arma... que ele é assassino... pode ser só pra colocar medo na professora”. O aluno 3 já trabalha, em sua leitura, com a produção de inferência de que a arma estaria mais em função da intimidação da professora. Eis um momento de sala de aula em que a produção de inferência se marca, diferentemente, acentuando a perspectiva de que a leitura é um fenômeno cultural. Dois alunos apostando em sentidos diferentes para o mesmo gênero textual.

O próximo recorte discursivo apresenta o jogo de interlocução que se constituiu, na aula em foco, tendo em vista a pergunta que endereçamos a eles, qual seja: “observe a imagem utilizada na charge, por que a professora não tem coragem de dizer a nota do aluno?”. Consideremos, a seguir, algumas respostas:

**RD6**

**Professora Estagiária:** observe a imagem utilizada na charge... por que a professora... não tem coragem de falar... a nota pro aluno? pra vocês... por que a professora... tem coragem de falar a nota... do aluno?

**Aluno 01:** por que... ela tem medo... do aluno fazer alguma ação contra ela... devido ele tira... uma nota baixa.

**Professora Estagiária:** e vocês... que estão conversando... por que a professora... não teve coragem de falar... a nota do aluno?

**Aluno 03:** por que... se ela falar... que o aluno tirou uma nota ruim... o aluno pode fazer alguma coisa conta ela... ele também... estar com a cara de mau.

**Professora Estagiária:** por que... vocês acham... que ele tem... a cara de mau?

**Aluno 03:** sei lá... professora mais parece... que cara dele é de um menino muito mal.

**Aluno 05:** PROFESSORA... ele tem a cara... de doído.

**Professora Estagiária:** por que... tu achas...isso?

**Aluno 05:** cara feia... sabe... sei lá... professora.

**Professora Estagiária:** o que mais?

**Aluno 05:** professora... tipo ele estar... com um prego na mão?

**Aluno 03:** é não menino... é uma tesoura

(Aula do dia 08 de outubro de 2018, 1º horário).

Nesse recorde discursivo, conforme mencionamos anteriormente, nós produzimos uma pergunta para turma, demandando algumas respostas que expressassem o porquê de a professora não ter coragem de comunicar a nota do aluno para

ele. Podemos perceber que o aluno 01 tem uma clareza de sua argumentação, quando ele enuncia: “por que... ela tem medo... do aluno fazer alguma ação contra ela... devido ele tira... uma nota baixa”. O aluno em questão tem a certeza de que a professora não comunica a nota do aluno por causa desse “medo”.

Na perspectiva de fomentar outras respostas, nós produzimos o seguinte apontamento para alguns alunos que estavam conversando: “e vocês... que estão conversando... por que a professora... não tem coragem de falar... a nota do aluno?”. Dessa forma, o aluno 03 respondeu: “por que... se ela falar... que o aluno tirou uma nota ruim... o aluno pode fazer alguma coisa contra ela... ele também... estar com a cara de mal”. Nesse momento da aula, chamou-nos a atenção o fato de o aluno enunciar: “pode fazer alguma coisa contra ela”. A resposta do aluno 03 foi igual à do aluno 01, quando aquele enunciou: “ele também... estar com a cara de mal”. Nesse sentido, o aluno 03 procurou explicar o fato de o menino retratado na charge querer fazer alguma coisa contra a professora.

Nesse momento do jogo de interlocução, nós questionamos, mais uma vez, os alunos, lançando-os à seguinte pergunta: “por que... vocês acham que ele tem a cara de mal?”. Responsivamente, o aluno 03 produziu a seguinte resposta: “sei lá... professora mais parece... que cara dele é de um menino muito mal”. Já o aluno 05 enunciou que: “PROFESSORA... ele tem a cara... de doído”. Por nossa vez, produzimos o seguinte movimento interlocutivo: “por que... tu achas... isso?”. O aluno 05, correferindo-se conosco, produziu o seguinte apontamento: “cara feia... sabe... sei lá... professora.”. Buscando fomentar o desenvolvimento da argumentação, em sala de aula, enunciamos a seguinte pergunta: “o que mais?”. O aluno 5, responsivamente, ponderou que: “professora... tipo ele estar... com um prego na mão?”. Por fim, como mostra o RD6, o aluno 03 enunciou que: “é não menino... é uma tesoura”.

A partir desse RD6, vamos percebendo o modo como os alunos em questão vão construindo sentidos para a charge. Já, no final de RD6, notamos o desencalxe de produção de inferência para o objeto que o personagem aluno retratado na charge segura. Enquanto o aluno 05 parece apostar que se trata de um prego, o aluno 03, em um tom de convicção, já advertiu o colega, destacando que é uma tesoura. Uma pergunta se (im)põe a nós diante desse desencalxe: será que se fosse no suporte digital, dados outros

aspectos semióticos, esse desencaixe aconteceria? Por estar no suporte de papel, em que o planejamento do desenho se marca, talvez, a abertura para sentidos outros se acentue.

O próximo recorte discursivo mostra mais um momento de nossa interlocução com alguns alunos da turma. Eis, a seguir, o RD7:

**RD7**

**Professora Estagiária:** qual conclusão... vocês chegaram nessa charge... que menino tá com a cara... feia?

**Aluno 05:** SEI LÁ PROFESSORA.

**Professora Estagiária:** por quê?

**Aluno 01:** essa arma... que ele está na mão... é uma tesoura.

**Professora Estagiária:** pelo... o que?

**Aluno 01:** pela arma... pela aparência... que ele mostra.. cara de quem está zangado.

(Aula do dia 08 de outubro de 2018, 1º horário).

Em RD7, notamos que a professora questiona a turma, mais uma vez, lançando aos alunos a seguinte pergunta: “qual conclusão... vocês chegaram nessa charge... que menino tá com a cara... feia?”. Nesse momento, o aluno 5 respondeu à professora, enunciando: “SEI LÁ PROFESSORA”. Percebam que esse enunciado foi pronunciado em um tom de voz mais firme pelo aluno, como é expresso, em RD7, por meio do recurso “palavras maiúsculas”. Esse enunciado do aluno 5 mostra que ele não tinha clareza, ou estava com dúvida, fato, talvez, que o fez não esboçar um comentário específico acerca do que fora demandado a ele.

No fluxo da aula, buscando levar os alunos a participarem da discussão, questionamos, novamente, a turma endereçando a pergunta: “por quê?”. Chamou-nos a atenção, quando o aluno 01 produziu uma nova afirmação: “essa arma... que ele esta na mão... é uma tesoura”. Podemos perceber que, quando nós questionamos a turma, somente o referido aluno nos respondeu. Contudo, o comentário dele retomou a discussão sobre o objeto que o personagem aluno portava. A pergunta endereçada demandava comentários que pudessem resumir a temática tratada na charge em foco. Nós, buscando ter mais alguma resposta, produzimos o seguinte enunciado: “pelo... o que?”. Nesse momento, apenas o aluno 1 prossegue interagindo conosco. Ele enunciou, como resposta, o seguinte enunciado: “pela arma... pela aparência... que ele mostra... cara de quem está zangado”. Embora tentássemos a interação com os demais alunos, em diversos momentos, notamos, a partir de RD7, que somente o aluno 01 se lançou às perguntas que elaboramos.

A seguir, consideremos o nosso último recorte discursivo referente a essa aula em que trabalhamos o gênero textual charge no suporte de papel. Tomemo-nos o RD8:

**RD8**

**Professora Estagiária:** então... última questão... Conclua qual a realidade social... apresentada pela charge?

**Aluno 01:** professora... mostra a realidade... de muitas escolas principalmente... nas escolas públicas.

**Aluno 03:** é isso professora... porque nas escolas particulares... os alunos não entram... assim são mais filhos de papai... Não entram com esse tipo... de roupa

**Professora Estagiária:** mais... quem falou que em escolas públicas... podem ir vestidos assim? Podem... fumar? As escolas públicas... também tem regras... É uma escola... tem regras.

**Aluno 07:** PROFESSORA é pra pinta?

**Professor Regente:** menino de Deus... Tu esta em qual... planeta?

**Professora Estagiária:** não... tem nada pra pintar... Vamos prestar atenção

**Professora Estagiária:** em escola pública... tem que vir bonito... Tem que ter o respeito... pelos colegas e... principalmente pela professora... porque na escola vocês... alunos vêm pra aprender

(Aula do dia 08 de outubro de 2018, 1º horário).

É possível perceber, a partir desse RD8, que nós fizemos a última pergunta relacionada à charge no suporte de papel. Endereçamos aos alunos o seguinte questionamento: “então... última questão... conclua qual a realidade social... apresentada pela charge?”. Em seguida, o aluno 01 respondeu a nós enunciando que: “professora... mostra a realidade... de muitas escolas principalmente... nas escolas públicas”. Aparece, na leitura desse aluno, uma inferência nova, a saber: que a violência escolar se dá “nas escolas públicas”. Assim, tendo por base os sentidos que ele constrói para a charge, fica expresso que, para ele, a violência escolar só acontece nas escolas públicas. Diante do movimento interlocutivo desse aluno, produzimos o seguinte comentário: “mais... quem falou que em escolas públicas... podem ir vestidos assim? Podem... fumar? as escolas públicas... também tem regras... é uma escola... tem regras.”.

No momento em que nós concluíamos a nossa opinião, o aluno 7 enuncia “PROFESSORA... é pra pinta?”. Perceba que esse enunciado é produzido em um tom de voz alto, que, na transcrição, marcamos por meio do recurso “palavras em maiúsculas”. Esse movimento de interlocução do aluno 7 despertou em nós uma reação de muita surpresa, pois o foco da aula, naquele momento, não tinha nada a ver com a pintura de algum desenho, por exemplo. No ímpeto, responsivamente, endereçamos a ele o seguinte enunciado: “menino de Deus... tu estar em qual... planeta?”. Prosseguimos a nossa interlocução com o aluno 7, destacando que “não... tem nada pra



pintar... vamos prestar atenção pra aula”. Esse enunciado é concluído com um comentário diretivo, salientando para os alunos a necessidade de eles prestarem atenção na aula.

Damos continuidade à aula, retomando ao assunto ponderado pelo aluno 1 de que a violência escolar acontecia em escolas públicas. Enunciamos, nesse momento, que “em escola pública... tem que vir bonito... tem que ter o respeito... pelos colegas e... principalmente pela professora... porque na escola vocês... vem pra aprender”. Em uma aula de leitura expositiva e dialogada, como é o caso dessa aula que analisamos, vamos percebendo que, na instância discursiva da aula, muitos são os sentidos que vão atravessando. Na condição de professora estagiária, tivemos de dar alguns comandos diretivos, buscando assegurar o controle de sala de aula, bem como o efeito de unidade acerca do assunto tratado.

### **Considerações finais**

No decorrer deste artigo, lançamos luz para a nossa prática pedagógica, no ESC III, em uma turma de 6º ano de uma escola pública de Araguaína/TO. Precisamente, enfocamos uma aula, de um conjunto maior daquelas ministradas por nós nesse ESC, para pensarmos na questão de como o suporte afeta ou não aquilo que estamos denominando de regime enunciativo de leitura. Do ponto de vista teórico, como já apresentamos, neste artigo, parece-nos que essa questão se mostra como sendo da ordem do pressuposto. Na esteira de Marcuschi (2008), contemplamos que a própria textualidade do gênero textual se vê afetada a depender do suporte.

Contudo, em termos de prática local, em que as contingências de sala de aula intervêm, tínhamos o interesse de saber como o suporte de papel afeta o regime de leitura daquele que lê. Estamos considerando, neste ponto, a perspectiva do leitor real que se apresenta à escola, tendo identificação ou não com certos suportes. É, nesse sentido, que investimos nessa temática, tendo o ESC III, como momento de articularmos a teoria e a prática. Recorremos ao gênero textual charge, tendo por base o próprio planejamento da escola em que realizamos o ESC III, para planejarmos aulas que levassem os alunos a ler esse gênero.

Cabe destacar que a escola foco do ESC III, em que realizamos, também, o ESC I e o ESC II, apresenta índices oficiais, como é o caso do IDEB, frágeis. Essa

fragilidade pode estar relacionada à situação de vulnerabilidade social de muitos alunos, traduzindo no que estamos denominando de vulnerabilidade escolar. Neste artigo, não iremos adensar essa discussão por falta de espaço. Na turma em foco, por exemplo, fomos percebendo a quantidade de alunos que foram reprovados e que precisavam cursar o 6º ano novamente. Além disso, a própria questão do comportamento dos alunos em si serve para dimensionarmos a relação de identificação deles com os saberes produzidos em sala de aula.

Ao longo das análises da aula em tela, notamos que a dispersão dos alunos, do ponto de vista do comportamento, significa. A conversa paralela, ou a “indisciplina”, como, comumente, é dito na escola, assume o lugar de quê no espaço de sala de aula? Dos conteúdos, uma vez que, em muitos momentos, os alunos não se veem identificados com os conteúdos trabalhados? Da própria relação com o professor e com os colegas, pois, no jogo transferencial de sala de aula, a identificação com estes é marcada por afetos sublimes e abjetos? Em nossos ESC, assumimos a perspectiva de que a sala de aula é um espaço de tensão que não pode ser concebido como uma questão a não ser enfrentado. Desse modo, fomos nos autorizando ser professora, buscando ressignificar as constantes idealizações que se produzem e que circulam, socialmente, sobre a sala de aula.

Autorizar-se ser professor é lançar mão das diferentes teorias estudadas sobre o ensino e a aprendizagem de Língua Portuguesa, na universidade, vislumbrando e sustentando os ESC, como momento de construção de um lugar de sala. Na aula em foco, e em tantas outras, fomos percebendo que o nosso lugar de fala foi constituído por revezamentos discursivos entre teoria e prática. Nessa aula, cuja charge no suporte de papel, pôs em circulação sentidos sobre a “violência escolar”, buscamos criar condições, para que os alunos lessem e fizessem relações se sentido.

Não perdendo de vista o foco deste artigo, qual seja: a questão do suporte em que a charge se estrutura afeta ou não o regime enunciativo de leitura dos alunos, podemos salientar que o modo de leitura foi afetado pelo suporte de papel. Um exemplo é o fato de que, na aula, o objeto que a personagem aluno retratado, na charge, foi ponto de discussão. Houve um desencaixe de referência para identificar o objeto.

Podemos considerar, com base nessa experiência local e singular, junto com essa turma, que o suporte em que a charge está em circulação afetou o regime de leitura para

esses alunos. A produção de inferência, isto é, o fato de eles construírem informações com base nos sistemas semióticos constitutivos das charges acaba sendo diferente e com efeitos específicos. Sendo assim, percebemos que a leitura é um fenômeno cultural em que condições sócio-históricas e ideológicas se marcam. Como destacamos, em muitos momentos deste artigo, os alunos não leem do nada; há uma trajetória de filiação de sentidos que os alunos deixam flagrar no regime enunciativo de leitura que eles empreendem.

Para finalizar este artigo, gostaríamos de ressaltar a relevância de se (re)inventar a aula de leitura de Língua Portuguesa, para dizermos da nossa especificidade, buscando pensar em gêneros textuais que são marcados por uma estruturação multissemiótica e multimidiática. As aulas que ministramos, nos ESC II e ESC III, permitiram-nos acentuar a ideia de que ser professor é se lançar à acolhida do aluno para além das idealizações. A sala de aula, na sua contingência, é que nos autoriza ser professor.

## Referências

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Tradução: Maria Ermantina Galvão G. Pereira. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BERTOLDO, Ernesto Sérgio; LEITE, João de Deus. Língua Portuguesa: um objeto circunscrito. *Entremeios* [Revista de Estudos do Discurso], Seção Estudos, Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem (PPGCL), Universidade do Vale do Sapucaí, Pouso Alegre (MG), vol. 13, p. 59-86, jul. - dez. 2016.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs): Língua Portuguesa. Ensino Fundamental*. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>. Acesso em: abr. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Base nacional comum curricular*. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>. Acesso em: mai. 2019.

CHAROLLES, M. 1978. *Introdução aos problemas da coerência dos textos* (Abordagem teórica e estudo das práticas pedagógicas). Trad.: Paulo Otoni. *Lingue Française*, Paris, nº 38, 1978. IN: D. Coste et al. (org). 1988. *O texto – leitura e escrita*. Pontes.

HARWEG, R. *Pronomina und Textkonstitution*. Münch W Fink, 1968.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. Linguística textual: um balanço e perspectivas. In: TRAVAGLIA, Luiz Carlos et al. *Encontro na Linguagem*. Estudos linguísticos e literários. Uberlândia: EDUFU, 2006.

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

VAN DIJK, T. A. (2001). *Discourse, ideology and Context*. *Folia Linguistica* XXXV/1-2, 11-40.