



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES
- MESTRADO PROFISSIONAL -**

MARIA IOLANDA PEDROSA

**A formação do leitor através do trabalho com o
gênero charge no ensino fundamental II**

CAMPINA GRANDE – PB
2018

MARIA IOLANDA PEDROSA

A formação do leitor através do trabalho com o gênero charge no ensino fundamental II

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores, da Universidade Estadual da Paraíba, *campus* I, como parte das exigências para a obtenção do grau de Mestre em Formação de Professores.

Linha de Pesquisa: Linguagens, Culturas e Formação Docente

Orientadora: Prof^{fa} Dr^a Tânia Maria Augusto Pereira

CAMPINA GRANDE – PB
2018

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

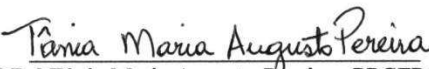
P372f Pedrosa, Maria Iolanda.
A formação do leitor através do trabalho com o gênero charge no ensino fundamental II [manuscrito] / Maria Iolanda Pedrosa. - 2018.
137 p. : il. colorido.
Digitado.
Dissertação (Mestrado em Profissional em Formação de Professores) - Universidade Estadual da Paraíba, Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa, 2018.
"Orientação : Profa. Dra. Tânia Maria Augusto Pereira, Departamento de Letras e Artes - CEDUC."
1. Educação básica. 2. Ensino. 3. Multiletramentos. 4. Charge. 5. Leitura. I. Título
21. ed. CDD 410

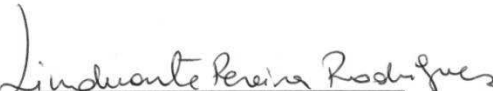
MARIA IOLANDA PEDROSA

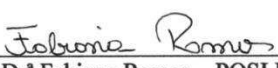
A formação do leitor através do trabalho com o gênero charge no ensino fundamental II

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores, da Universidade Estadual da Paraíba, *campus* I, como parte das exigências para a obtenção do grau de Mestre em Formação de Professores.

Aprovada em 12 / 07 / 2018.


Prof.^a Dr.^a Tânia Maria Augusto Pereira - PPGFP/UEPB
Orientadora


Prof. Dr. Linduarte Pereira Rodrigues – PPGFP/UEPB
Examinador Interno


Prof.^a Dr.^a Fabiana Ramos – POSLE/UFCG
Examinadora Externa

A Deus, por realizar milagres.
A Tânia Pereira, pelos conhecimentos partilhados.
Aos meus pais e familiares, pela perseverança.
A Leoni Júlio da Silva, pela dedicação e apoio.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, que com sua infinita misericórdia tem me acompanhado nessa árdua jornada, dando-me forças quando não mais a encontrava em mim.

A minha orientadora, Prof^a Tânia Maria Augusto Pereira, que pacientemente, dedicou-se a me orientar neste trabalho, servindo-me como exemplo de pessoa e profissional, permitindo o êxito da pesquisa.

A minha eterna professora, Joseane Laurentino de Brito Lira, por ser um exemplo de ser humano e profissional a ser seguido.

A toda a minha família, que de maneira direta ou indireta, deu-me forças para não desistir dos meus sonhos, em especial ao meu esposo, pois sempre esteve incansavelmente ao meu lado.

Aos meus estimados alunos do 9º ano da Escola Estadual Maria de Melo, que proporcionaram muitos momentos de aprendizagem mútua e deram condições para a realização da pesquisa.

Aos meus queridos colegas mestrandos, que sempre mostraram-se solícitos em ajudar-me e compartilhar conhecimentos, em especial à Evelyllaine Matias Veloso Ferreira, que foi minha companheira em diversos momentos dessa dura jornada.

A todos os profissionais que fazem parte do Programa de Mestrado em Formação de Professores da Universidade Estadual da Paraíba, por contribuírem de maneira extraordinária na realização da pesquisa.

Aos professores que fizeram parte da banca examinadora, Dr. Linduarte Pereira Rodrigues e Dr^a Fabiana Ramos, que amavelmente aceitaram ao convite de contribuir com essa pesquisa.

Por fim, a todos que, de alguma forma, deram suas contribuições para a realização da pesquisa.

Nosso problema não é apenas ensinar a ler e a escrever, mas é, também, e, sobretudo, levar os indivíduos – crianças e adultos – a fazer uso da leitura e da escrita, envolver-se em práticas sociais de leitura e de escrita.

(SOARES, 1998)

RESUMO

Essa pesquisa teve como objetivo geral propor estratégias de ensino que possibilitem a formação de leitores através do trabalho com o gênero charge. Quanto aos objetivos específicos, pretendemos: a) identificar os fatores que dificultam a formação do leitor; b) analisar os elementos constituintes das charges que corroboram para a construção do leitor potencialmente crítico; c) elaborar uma sequência didática para o ensino da leitura; d) possibilitar que os alunos sejam capazes de verificar de que modo os recursos verbais e não verbais das charges contribuem para a construção de sentidos. Considerando que as produções textuais que circulam no meio social atualmente requerem um leitor multiletrado, foi proposta uma abordagem didática da leitura de charges entendidas como instrumentos eficazes na formação do leitor. Metodologicamente, a pesquisa se constitui como qualitativa (KAUARK; MALHÕES; MEDEIROS 2010); quanto à natureza, é uma pesquisa ação (GIL, 2008); quanto aos objetivos, tem caráter explicativo e o método é o hipotético-dedutivo. A coleta de dados foi realizada por meio da observação participativa, por compreendermos que o contato direto com os discentes favorece a compreensão dos diferentes modos de interpretação apresentada pelos alunos, uma atividade de sondagem, as atividades resultantes da aplicação de uma Sequência Didática, possibilitando um posicionamento posterior para manter ou mudar essa realidade. A pesquisa está situada em uma perspectiva sócio-interacionista, fundamentada em teorias linguísticas e discursivas. Os estudos da teoria enunciativo-discursiva de Bakhtin (1981, 2003), os trabalhos de Schneuwly, Dolz e Noverraz (2004), Rojo (2012) e as orientações contidas nos PCN (BRASIL, 1998) subsidiaram a pesquisa. Como resultado, constatamos que o trabalho com charges em sala de aula possibilitou que os alunos adquirissem uma familiaridade com a multimodalidade textual e passassem a compreender melhor os textos lidos no cotidiano, criando uma relação satisfatória com o mundo da leitura.

Palavras-chave: Multiletramentos. Ensino. Leitura. Charge.

RESUMEN

El objetivo general de la investigación es proponer estrategias de enseñanza que posibiliten la formación de lectores a través del trabajo con el género cargo. En cuanto a los objetivos específicos, pretendemos: a) identificar los factores que dificultan la formación del lector; b) analizar los elementos constitutivos de las caricaturas que corroboran para la construcción del lector potencialmente crítico; c) elaborar una secuencia didáctica para la enseñanza de la lectura; d) posibilitar que los alumnos sean capaces de verificar de qué modo los recursos verbales y no verbales de las caricaturas contribuyen a la construcción de sentidos. Considerando que las producciones textuales que circulan en el medio social actualmente requieren un lector multiletrado, proponemos un abordaje didáctico de la lectura de carreras entendidas como instrumentos eficaces en la formación del lector. Metodológicamente, la investigación se constituye como cualitativa (KAUARK, MALHONES, MEDEIROS 2010); en cuanto a la naturaleza, es una investigación de acción (GIL, 2008); en cuanto a los objetivos tiene carácter explicativo y el método es el hipotético-deductivo. Se realiza la recolección de datos por medio de la observación participativa, por comprender que el contacto directo con los discursos favorece la comprensión de los diferentes modos de interpretación presentada por los alumnos, una actividad de sondeo, las actividades resultantes de la aplicación de una secuencia didáctica, posibilitando un posicionamiento para mantener o cambiar esa realidad. Concretamos este trabajo desde una perspectiva socio-interaccionista, fundamentada en teorías lingüísticas y discursivas. Los estudios de la teoría enunciativa-discursiva de Bakhtin (1981, 2003), los trabajos de Schneuwly, Dolz y Noverraz (2004), y Rojo (2012) subsidiaron la investigación. Consideramos también las proposiciones contenidas en los PCN. El trabajo con caricaturas en el aula permitió que los alumnos adquirieran una familiaridad con la multimodalidad textual y pasara a comprender mejor los textos leídos en su cotidiano, creando una relación satisfactoria con el mundo de la lectura.

Palabras clave: Multiletrados. Enseñanza. Lectura. Cargos.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1.	Escola selecionada para a realização da pesquisa	50
Figura 2.	Capa da Sequência Didática	55
Figura 3.	<i>Print</i> da imagem inicial da charge virtual	66
Figura 4.	Produção textual do Aluno 10	68
Figura 5.	Produção textual do Aluno 1	69
Figura 6.	Alunos sendo apresentados à proposta da SD	72
Figura 7.	Charge utilizada para a Apresentação da situação da SD	73
Figura 8.	Charge utilizada para a Produção inicial da SD	74
Figura 9.	Produção do texto inicial do aluno 2	75
Figura 10:	Produção textual do aluno 1	76
Figura 11.	Alunos realizando atividades em duplas	77
Figura 12.	Charge abordada no Módulo 1 da SD	78
Figura 13.	Questão 1 respondida pelos alunos	78
Figura 14.	Questão 2 respondida pelos alunos	78
Figura 15.	Questão 3 respondida pelos alunos	79
Figura 16.	Resposta de uma dos grupos à questão 4	79
Figura 17.	Resposta atribuída por um dos grupos à questão 5	80
Figura 18.	Charge abordada no Módulo 2 da SD	81
Figura 19.	Questão discursiva respondida por um dos grupos	82
Figura 20.	Questão discursiva respondida por um dos grupos	83
Figura 21.	Resposta de um dos grupos dada à questão 2	83
Figura 22.	Resposta de um dos grupos dada à questão 3	83
Figura 23.	Resposta dada a questão discursiva	84
Figura 24.	Charge abordada no Módulo 3	86
Figura 25.	Resposta de um dos grupos dada à Questão 1	87
Figura 26.	Resposta de um dos grupos dada à questão 1.....	87
Figura 27.	Resposta de uma dos grupos à questão 2	87
Figura 28.	Resposta de um dos grupos atribuída à questão 3	88
Figura 29.	Resposta dada à questão 4 por um dos grupos	89
Figura 30.	Resposta dada por um dos grupos à Questão 5	89
Figura 31.	Resposta de um dos grupos à Questão 6	90

Figura 32.	Charge utilizada para a Produção final da SD	91
Figura 33.	Texto produzido pelo aluno 1.....	91
Figura 34.	Texto produzido pelo aluno 2	93
Figura 35.	Texto produzido pelo aluno 3	94
Figura 36.	Texto produzido pelo aluno 4	95
Figura 37.	Texto produzido pelo aluno 5	96

LISTA DE QUADROS

Quadro 1.	Diferenças entre Alfabetização x Letramento	25
Quadro 2.	Estrutura física da escola	50

LISTA DE TABELA

Tabela 1.	Distribuição da população pesquisada por grupo de alfabetismo	22
------------------	---	----

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO I: O ENSINO DA LEITURA NA PERSPECTIVA DOS MULTILETRAMENTOS	
1.1 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: DIFERENÇAS E INTERDEPENDÊNCIAS..	21
1.2 OS MULTILETRAMENTOS	27
1.3 FALANDO SOBRE LEITURA	30
1.4 OS GÊNEROS DISCURSIVOS NA ESCOLA.....	33
1.4.1 O gênero discursivo e multimodal charge	35
1.4.2 A charge no ensino da leitura na escola	43
CAPÍTULO II: O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA	
2.1 TIPOLOGIA DA PESQUISA	47
2.2 <i>LÓCUS</i> DA PESQUISA	49
2.3 OS SUJEITOS PESQUISADOS	52
2.4 CONSTITUIÇÃO DO <i>CORPUS</i>	52
2.5 A PROPOSTA DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA	55
CAPÍTULO III: ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	
3.1 A OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE.....	57
3.2 A ATIVIDADE DE SONDAÇÃO	66
3.3 A APLICAÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA	70
CONSIDERAÇÕES FINAIS	98
REFERÊNCIAS	102
APÊNDICES	
ANEXOS	

INTRODUÇÃO

Este trabalho situa-se em meio às complexas relações entre a escola e a formação de leitores críticos. Para tanto, estabelece reflexões teóricas e metodológicas que possibilitam vislumbrar práticas pedagógicas que rompem com a passividade do sujeito-leitor em relação aos materiais de leitura que lhe são oferecidos.

Nessa perspectiva, concordamos com Silva (2002, p. 27), quando afirma que “as competências de leitura crítica não aparecem automaticamente: precisam ser ensinadas, incentivadas e dinamizadas pelos estudantes, desde as séries iniciais, a fim de que desenvolvam atitudes de questionamento perante os materiais escritos”. O fato de a charge ser um texto atraente ao olhar dos alunos parece ser um ponto de partida interessante para a formação do leitor jovem, atraído inicialmente pelo aspecto lúdico. Além disso, a charge é um texto que não deve ser trabalhado atendo-se apenas aos seus aspectos formais, mas enquanto discurso que cumpre um papel dentro de um contexto sócio-histórico, cultural e marcado ideologicamente.

A partir dessas relações, em que sujeito e discurso encontram-se afetados por questões, cuja compreensão supera a materialidade linguística, propomos uma abordagem didática da leitura de charges impressas, entendidas como gêneros discursivos e multimodais eficazes na formação do leitor crítico.

Para que a escola não seja formadora de sujeitos alienados em relação às contradições que constituem seu próprio modo de existência, não basta colocá-los em contato com uma imensa variedade de textos, nem determinar espaços institucionalizados de leitura, mas levá-los a uma postura que lhes permita considerar o texto como pensado e elaborado por um sujeito em condições de produção específicas, que se dirige a outros sujeitos, que podem ou não se encontrar inseridos no mesmo espaço e tempo enunciativos.

Reconhecemos que o gênero multimodal charge não se resume a finalidades humorísticas, mas possibilita aguçar o senso crítico nos alunos. Atualmente, o ato de ler tem se tornado uma ação desafiadora para docentes e discentes, devido às mudanças sociais e tecnológicas que permeiam a sociedade. As transformações não se transfiguram apenas no compartilhamento e conhecimento das informações transmitidas por meio dos textos, mas, na diversificação dos modos de leitura e produção textual.

A decisão de trabalhar com a leitura de charges em aulas de língua materna se deu pelo fato de acreditarmos que esse gênero tem muito a contribuir com o ensino de leitura.

Através do trabalho com leituras e debates em sala de aula, percebemos que os alunos não demonstram um posicionamento crítico com relação aos textos lidos e, conseqüentemente, diante dos acontecimentos sociais que os cercam e sua atuação para intervir em injustiças e assegurar seus direitos fica comprometida. Mediante esses fatores, reconhecemos a importância de trabalhar com um gênero textual que aprimore a capacidade que os discentes têm em opinar sobre os diversos temas apresentados no meio social e intervir quando necessário.

A nossa discussão teórico-metodológica baseou-se na abordagem das dificuldades de leitura proficiente de charges em aulas de língua materna, apresentadas por alunos matriculados no 9º ano do Ensino Fundamental II. Estabelecemos a relação que os multiletramentos (ROJO, 2012) têm com esse gênero textual para a construção de sentidos, bem como sua relevância no aprimoramento do senso crítico nos alunos.

Acreditamos que a sala de aula é um espaço de pesquisa, ação e produção, no qual é possível ampliar a capacidade de leitura dos alunos e melhorar a qualidade de suas produções escolares. A formação do leitor a partir das charges é o objeto investigado neste trabalho. De acordo com Souza e Machado (2005, p.71), “pode-se dizer que o discurso chargístico, quando atingido de forma adequada, pode funcionar como um excelente meio para que o aluno reflita sobre fatos cotidianos e, conseqüentemente, auxilie na formação de opinião”.

Hipoteticamente, defendemos que a leitura proficiente de charges possibilita o desenvolvimento social e intelectual dos alunos por condicionarem a realização de uma leitura crítica e construtiva. Ao falarmos em desenvolvimento social, reconhecemos que o aluno, para interagir bem socialmente, precisa ter uma formação leitora satisfatória, já que está sujeito a interagir com textos orais ou escritos, constantemente, em suas relações sociais e precisa ter um posicionamento consistente sobre eles. Caso não saiba atribuir significados aos enunciados que lhes são expostos, terá dificuldades em interagir nas suas relações familiares e escolares.

Enquanto professora, ao observar o insucesso de alguns alunos do Ensino Fundamental da rede pública de ensino, na compreensão da leitura de charges, principalmente por não entenderem os recursos visuais desse gênero, surgiu, então, o interesse por realizar essa pesquisa.

Devido ao contato assíduo com os discentes em sala de aula e a constatação de suas dificuldades para realizar leituras proficientes, foi formulada a questão problema da pesquisa: é possível desenvolver um trabalho com a leitura de charges no 9º ano do Ensino

Fundamental II que possibilite a formação de um leitor proficiente? Diante desse questionamento, tivemos como objetivo geral propor estratégias de ensino que possibilitem a formação de leitores através do trabalho com o gênero charge.

Especificamente, objetivamos: a) identificar os fatores que dificultam a formação do leitor; b) analisar os elementos constituintes das charges que corroboram para a construção do leitor potencialmente crítico; c) elaborar uma sequência didática para o ensino da leitura; d) possibilitar que os alunos sejam capazes de verificar de que modo os recursos verbais e não verbais das charges contribuem para a construção de sentidos.

Consideramos que é possível desenvolver estratégias de leitura aliadas ao gênero discursivo charge que permitam a formação do leitor, por ampliar seus conhecimentos culturais, políticos e sociais. Reconhecemos que o referido gênero é essencialmente rico em elementos verbais e não verbais que instigam o leitor a refletir, a questionar o que é apresentado na abordagem de acontecimentos sociais controversos e exige um posicionamento crítico do leitor. Partimos do pressuposto de que quando o leitor se depara com as charges, geralmente, reconhece o discurso cotidiano representado no gênero. Com isso, há uma aproximação significativa entre as charges e os alunos, o que torna esse gênero textual um facilitador para o processo de ensino e aprendizagem da leitura. A formação de leitores fluentes é um dos objetivos mais relevantes para o professor de Língua Portuguesa (doravante LP). Este trabalho busca superar a concepção de que o ato de ler é um processo de decodificação voltado para uma visão de língua como estrutura.

Para fim de comprovação do que se propõe investigar, nosso estudo contou com a colaboração dos alunos, adolescentes com idades entre 15 e 18 anos, sujeitos da pesquisa, residentes na zona rural do Município de Salgado de São Félix, no Estado da Paraíba. O local da pesquisa foi uma escola Estadual que oferta Ensino Fundamental I e II e a modalidade EJA, localizada também na zona rural do mesmo município.

O *corpus* da pesquisa foi composto pela observação participante, bem como, pelas atividades desenvolvidas pelos alunos, desde a produção textual feita como atividade de sondagem até a produção final feita na aplicação da sequência didática, baseadas na interpretação de charges selecionadas. Para efetivação da análise, a observação participante em aulas de língua materna permitiu-nos identificar as principais dificuldades apresentadas pelos discentes em efetuar uma leitura que ultrapasse os modos da decodificação e amplie suas possibilidades de compreensão.

De acordo com estudos realizados na área, a pesquisa centra-se na perspectiva dos multiletramentos que, segundo Rojo (2012), é a condição necessária para compreender os textos compostos por muitas linguagens, como é o caso do gênero híbrido¹ charge, que exige do leitor capacidades e práticas de compreensão multiletradas.

A relevância social da pesquisa está no fato de possibilitar que o professor de LP reflita sobre o gênero charge sob uma nova perspectiva, de modo a repensar sua prática pedagógica frente aos novos avanços educacionais, além de evidenciar a necessidade de inserir cada vez mais esse gênero em sala de aula, com o propósito de explorar seus significativos aspectos linguísticos e não linguísticos. É necessário romper com ideologias tradicionalistas de que o estudo do texto deve ser centrado em desvendar os aspectos explícitos, sem necessariamente fazer com que o aluno reflita sobre aspectos que precisam de uma visão multiletrada e capaz de desvendar o não dito.

As práticas de leitura em sala de aula devem ser transformadas para acompanhar as mudanças estabelecidas pelos avanços na sociedade. É importante que o professor reconheça que tais mudanças também devem ocorrer no âmbito de sala de aula. Para tanto, se faz necessária a renovação e o reconhecimento de que práticas tradicionalistas, pautadas na codificação e decodificação de textos, já não são suficientes para a realização de uma leitura e escrita de textos bem sucedida.

Como produto resultante da pesquisa, realizamos uma sequência didática (SD), a qual consta nos Apêndices desse trabalho, visando a leitura do gênero charge na perspectiva dos multiletramentos, direcionada às aulas de língua materna para ser aplicada em turmas do 9º do Ensino Fundamental II.

Para construir a SD, baseamo-nos em Schneuwly, Dolz e Noverraz (2004), que partem do princípio de que comunicar oralmente ou por escrito pode e deve ser ensinado, sistemática e progressivamente, por meio de uma sequência de módulos de ensino, organizados conjuntamente para melhorar uma determinada prática de linguagem. Tal sequência deve ser organizada tendo como base um projeto que permita o desenvolvimento das capacidades de compreender e interagir com o gênero em estudo.

Para melhor ordenação dessa dissertação, estruturamos esse trabalho em três capítulos. O primeiro apresenta a fundamentação teórica e é denominado “O ensino da leitura na perspectiva dos multiletramentos”. Nesse capítulo são discutidas significativas mudanças que ocorrem no ensino de LP, no que concerne ao tratamento dado à leitura em sala de aula e os

¹Gêneros híbridos são caracterizados pela diversidade linguística que os compõe, de processos sígnicos, códigos e mídias. (SANTAELLA, 2014)

conceitos de alfabetização e letramento. Reconhecemos que os sentidos dados para tais conceitos são diferenciados. Ambos pertencem ao campo da língua/linguagem e tratam de leitura e produção textual, no entanto, com enfoques bastante distintos. Neste capítulo, também são discutidas as noções de letramento e multiletramento. Embora essas noções percorram caminhos parecidos, possuem diferenças significativas, à medida que, segundo Rojo (2012, p. 13), diferentemente dos conceitos de letramentos, os multiletramentos direcionam para dois tópicos específicos e multiplicidades presentes na sociedade, “a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio das quais ela se informa e se comunica.”

Ainda no primeiro capítulo, apontamos para a relevância de se trabalhar com a leitura de textos em sala de aula, por acreditarmos que a abordagem dos gêneros textuais, em uma ótica dos multiletramentos, possibilita a formação de leitores proficientes, tornando os alunos mais críticos diante dos acontecimentos políticos e sociais que lhes cercam. O trabalho com as charges tem como característica a presença do humor e instiga os alunos a uma leitura que proporciona o prazer, aproxima o leitor do autor mediante a identificação com o discurso utilizado, e se torna um recurso didático pedagógico valioso.

O segundo capítulo, “O percurso metodológico da pesquisa”, discorre sobre os aspectos da tipologia da pesquisa, a saber, o tipo de abordagem utilizado, os procedimentos técnicos, o método e os objetivos. Mostramos como foram realizadas as etapas da pesquisa para obtenção dos resultados e evidenciamos o contexto da pesquisa, o local escolhido para a realização das atividades planejadas, os sujeitos participantes, o modo como a coleta de dados foi realizada e apresentamos como a SD foi constituída.

No terceiro e último capítulo, “Análise e discussão dos dados”, descrevemos e realizamos a análise do *corpus*, constituído pela observação participante, pelas produções textuais desenvolvidas pelos alunos antes e depois da aplicação da SD, com o intuito de compreender como os discentes realizaram a leitura das charges. Discorremos sobre as principais dificuldades de compreensão apresentadas pelos alunos; os tipos de interpretação adotados por eles, se superficial ou além do texto; e a criticidade ao ter contato com um assunto abordado constantemente pelas mídias. Ao final da aplicação da SD, verificamos os avanços dos alunos no que concerne às habilidades de leitura das charges na perspectiva dos multiletramentos.

Além dos três capítulos, tecemos algumas considerações finais, nas quais destacamos as mudanças no ensino de língua e sua adequação à realidade atual, repleta de textos híbridos,

que merece uma postura diferenciada do professor no ensino da leitura. Refletimos sobre as ações planejadas por meio da pesquisa, ressaltando as contribuições dadas ao ensino da leitura na escola.

Após as considerações finais, nos Apêndices deste trabalho se encontra a SD, organizada durante a pesquisa, com o intuito de oferecer ao professor uma sugestão de ação pedagógica, sistematizando as atividades propostas.

CAPÍTULO I

O ENSINO DA LEITURA NA PERSPECTIVA DOS MULTILETRAMENTOS

Neste capítulo, detalhamos como era concebido o processo de ensino e aprendizagem da leitura na escola, e como a alfabetização foi perdendo espaço para o que, mais tarde, os linguistas denominaram como letramento. Os multiletramentos ganharam o espaço deixado pelos letramentos, que não se apresentavam mais eficientes diante das produções textuais da atualidade. Com o surgimento dos gêneros multimodais, as habilidades de leitura dos indivíduos precisam estar satisfatoriamente aprimoradas para que a compreensão dos textos seja multiletrada.

Apresentamos concepções de leitura que fundamentam uma boa prática escolar e revelam a importância de inserir no contexto de sala de aula, mais precisamente em aulas de LP, estratégias de ensino que despertem nos discentes o gosto e o prazer em ler. É comum encontrarmos no ambiente escolar resistência dos alunos em realizar atividades de leitura. A justificativa para essa realidade se situa, em muitos casos, na prática adotada pelo professor que aplica atividades de leitura sem necessariamente levar o aluno a refletir e compreender o que lê.

Discutimos, ainda, sobre a relevância de inserir os gêneros discursivos na escola por serem a articulação entre as práticas sociais e os anseios escolares, bem como as características que predominam no gênero charge, que possibilitam estimular nos alunos condições de intervir no meio social, mediante um posicionamento mais crítico e atuante. Para esse fim, a charge não pode ser concebida como produção textual que tem como principal objetivo distrair ou provocar risos, mas, além disso, se propõe a denunciar acontecimentos sociais de maneira crítica e irônica, embora adote, muitas vezes, uma abordagem leve para assuntos desagradáveis.

Por fim, sobre as fontes de produção e circulação das charges e as contribuições desse gênero para o ensino da leitura na escola. Se os modos de comunicação mudaram no decorrer dos tempos, o ensino da leitura também se modificou para não se distanciar da realidade vivenciada pelos jovens.

1.1 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: DIFERENÇAS E INTERDEPENDÊNCIAS

Ao buscarmos explicações para o fracasso escolar que vem assolando as escolas de todo o país, principalmente as públicas, que tem como principal clientela crianças e adolescentes inseridos nas camadas sociais menos favorecidas, não podemos levar em consideração apenas as questões socioeconômicas e culturais apresentadas pelos alunos, mas, é importante investigar outros fatores que estão contribuindo para essa realidade em nossas escolas.

Segundo estudo realizado por Batista, publicado no ano de 2006, sobre a taxa de analfabetismo no Brasil, cerca de um terço da população possuía baixos níveis de letramento. Se considerássemos jovens e adultos com idade superior a 15 anos, veríamos que uma porcentagem aproximada de 13% era analfabeta, embora tivessem frequentado a escola e chegado a cursar o Ensino Fundamental. Quanto às crianças, mais da metade que teve oportunidade de cursar a 4ª série, não demonstrava um rendimento satisfatório no que se refere às habilidades necessárias para a realização da leitura.

Mais recentemente, com base em um estudo² realizado em 2015 pelo Instituto Paulo Montenegro (IPM) e pela Organização não Governamental (ONG) Ação Educativa, parceiros na criação e implementação do Indicador de Alfabetismo Funcional (Inaf), foi possível observarmos que 27% das pessoas entrevistadas foram classificadas como analfabetas funcionais, desse total, 4% correspondeu ao grupo de pessoas consideradas analfabetas, não apresentando condições de realizar tarefas simples como ler palavras e frases. 42% foram classificadas no grupo elementar, ou seja, conseguia realizar leitura de uma ou mais unidades de informação em textos diversos de extensão média, realizando pequenas inferências. Cerca de um quarto das pessoas investigadas, 23%, apresentava a condição intermediária, demonstrando habilidades de leitura, escrita e resolução de problemas condizentes com a localização de múltiplas informações. Apenas 8% das pessoas investigadas mostraram proficiência na compreensão e interpretação de textos, revelando domínio de habilidades que praticamente não mais impõem restrições, o que é possível observar detalhadamente na Tabela 1, a seguir:

² O estudo é realizado desde 2001, por amostragem, tendo entrevistado 2002 pessoas, entre 15 e 64 anos de idade, residentes em zonas urbanas e rurais de todas as regiões do Brasil.

Tabela 1 – Distribuição da população pesquisada por grupo de alfabetismo

Grupo	%	N^o de respondentes
Analfabeto	4%	88
Rudimentar	23%	457
Elementar	42%	843
Intermediário	23%	453
Proficiente	8%	161
Total	100%	2002
Analfabeto + rudimentar: analfabetos funcionais	27%	545
Elementar, intermediário e proficiente: alfabetizados funcionalmente	73%	1.457

Fonte: IPM e ONG Ação Educativa

São pertinentes as indagações que Batista (2006, p.13) faz com relação aos dados estatísticos que mostram as taxas desfavoráveis de alfabetismo no país: “O que acontece em nossas escolas? Por que parte significativa de nossas crianças não se alfabetiza?”

Dentre as diversas possibilidades para investigar as causas do problema enquanto professora, é necessário fazer um levantamento das formas como as práticas de leitura vêm sendo abordadas dentro da nossa sala de aula, já que reconhecemos a importância dessa prática para a vida social e familiar de qualquer indivíduo. Um aluno com habilidades de leitura aprimoradas poderá desenvolver-se bem nas demais áreas do conhecimento e, conseqüentemente, ter condições de modificar a realidade social em que vive.

A escola não é a única instituição responsável para incentivar e/ou realizar as transformações sociais, no entanto, tem um papel de extrema importância para garantir o desenvolvimento social e intelectual do aluno, para que tenha assegurado o êxito nos processos de ensino e aprendizagem. Sobre essa questão, Franchi (2012, p.11) comenta que apesar de a instituição de ensino não ser a única responsável pela transformação social, não devemos nos recusar a estar engajados na luta que garanta aos discentes o bom desempenho escolar, bem como, ter acesso aos esforços de reflexão, aos conhecimentos teóricos e práticos que possibilitem a eficiência do ensino e a permanência dos alunos na escola.

Assim sendo, é importante que escola esteja comprometida com o bom desempenho dos discentes e desenvolva estratégias que garantam o aprimoramento das habilidades de leitura apresentadas por eles. Compreendemos tais habilidades como sendo a capacidade de ler e compreender textos de modo que garantam a produção/reprodução de sentido nos mais diversos campos das produções textuais, veiculadas em diferentes meios de comunicação.

Para muitos, o significado de alfabetização e letramento é o mesmo, a diferença existe apenas no âmbito da grafia. No entanto, as dissimilaridades entre esses dois termos perpassam a escrita. O fato é que o sentido dado para alfabetização e letramento deve ser diferenciado.

Ambos pertencem ao campo da língua/linguagem e tratam de leitura e produção textual, no entanto, com enfoques distintos.

A alfabetização³ como processo de codificação e decodificação de textos passou a ser abordada em sala de aula no final do século XIX, por meio da criação de diferentes métodos de alfabetização. Por um lado, os métodos sintéticos (silábicos ou fônicos), por outro, os métodos analíticos (global), foram tidos como padrão para a aprendizagem da leitura e da escrita. As cartilhas que contemplavam esses métodos foram amplamente utilizadas como ferramenta didática para o ensino da leitura e da escrita (ALBUQUERQUE, 2007).

Por muito tempo, as práticas de leitura e escrita tinham como prioridade a codificação e decodificação de palavras. Os sentidos da leitura ficavam em segundo plano, o importante era que o aluno tivesse condições de reproduzir em seu caderno aquilo que era solicitado pelo professor.

Essa realidade fez com que muitos professores resumissem sua prática de ensino a uma mera produção e reprodução de códigos linguísticos, sem dar uma significação para a vida dos estudantes. Havia uma insistência por parte do docente em não levar em consideração o uso real da língua, seu caráter heterogêneo e variável, variação⁴ esta que constantemente é caracterizada como “erros de português” (BORTONI-RICARDO, 2004).

O processo de decodificação como aprendizagem da leitura por meio da alfabetização, não permite que o leitor construa conhecimentos significativos acerca do texto. São apenas ações mecânicas com o propósito de comprovar se o aluno conseguiu decorar sílabas, que formaram palavras, frases e, por fim, o texto.

Antigamente, era natural o trabalho com textos de cartilhas com o intuito de ensinar o aluno a decodificar letras em sons. Ensinar a ler, nos dias atuais, possibilita explorar o texto levando em consideração sua escrita social, procurando criar sentidos para ele. O ato de decodificar pode ser entendido apenas como uma consequência do ato de ler, ao passo que ler vai muito além de decodificar. Ler e saber ler são assimilados simultaneamente, em um processo de criação de sentidos (BRASIL, 1999).

Por um longo período, a alfabetização era a única forma de aquisição da norma padrão da língua. No entanto, após algumas décadas de sua utilização em sala de aula, surgiram críticas entre linguistas sobre a forma como o ensino da leitura e da escrita era abordado, pois

³ Compreendemos que alfabetização pode ultrapassar os conceitos de codificação e decodificação, no entanto, para efeito do presente estudo, consideramos o termo apenas em seu sentido estrito, o qual corresponde aos conceitos supracitados anteriormente.

⁴ A variação expressa no texto corresponde às variações linguísticas faladas nas diferentes regiões do país.

para a aprendizagem, era necessário um longo processo de memorização de letras, sílabas e palavras que não tinham nenhum significado para os discentes. As críticas também eram direcionadas ao tratamento dado aos alunos, já que, por motivos de comportamento ou descontentamento por parte do professor sem nenhum critério, eram submetidos a castigos físicos e morais no espaço escolar (MAGALDI e DAVID, 2014).

Devido a esses fatores, o ensino-aprendizagem da leitura e da escrita não poderia mais se pautar em codificação e decodificação de palavras, sem trazer significados consistentes para os discentes, algo deveria ser revisto para que esse cenário também o fosse.

Com as falhas apresentadas nos processos de alfabetização em sala de aula, nos últimos vinte anos, mais precisamente a partir dos anos 1990, para considerar as indagações feitas por profissionais descontentes com a formação dos alunos mediante a aprendizagem da leitura e da escrita, surgiu o letramento (ALBUQUERQUE, 2007).

Para tornar clara a definição de letramento, Soares (2004, p. 96-97) pontua que,

Letramento é palavra e conceito recentes, introduzidos na linguagem da educação e das ciências linguísticas há pouco mais de duas décadas. Seu surgimento pode ser interpretado como decorrência da necessidade de configurar e nomear comportamentos e práticas sociais na área da leitura e da escrita que ultrapassem o domínio do sistema alfabético e ortográfico, nível de aprendizagem da língua escrita perseguido, tradicionalmente, pelo processo de alfabetização.

Assim como a leitura, falar em letramento nos faz transitar por um saber multifacetado, sempre aberto às transformações que acompanham a sociedade, por estamos dialogando com habilidades e competências complexas.

O estudo dos letramentos perpassa pela busca de explicações sobre um fenômeno com interesse social. Um dos pontos relevantes nos estudos do letramento diz respeito aos fatores locais (sócio-históricos e culturais) de produção e recepção da "letra". Diferentes práticas de letramento, a partir de métodos experimentais e etnográficos, desempenham consequências distintas nos sujeitos pesquisados, entendendo que essas práticas são socialmente determinadas.

Podemos conceituar e definir o termo letramento ainda como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita como sistema simbólico e tecnologia em contextos específicos e com objetivos específicos (KLEIMAN, 1995).

Sobre essa temática, Tfouni (1995, p.23) afirma que,

Em termos sociais mais amplos, o letramento é apontado como sendo produto do desenvolvimento do comércio, da diversificação dos meios de produção e da complexidade crescente da agricultura. Ao mesmo tempo, dentro de uma visão dialética, torna-se uma causa de transformações históricas profundas, como o aparecimento da máquina a vapor, da imprensa, do telescópio, e da sociedade industrial como um todo.

Na visão de Soares (2006), letramento é o estado/condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência pela apropriação da escrita. Fica evidente que esse termo envolve uma pluralidade e não uma singularidade. Podemos falar em letramento digital, midiático, financeiro, etc; são os “múltiplos letramentos” em cena. Os letramentos estão presentes na vida dos indivíduos de forma contínua, habilitando-os na conquista de seus objetivos e no desenvolvimento dos saberes e potenciais, levando-os a participar plenamente nas suas comunidades.

Consideramos que os estudos sobre letramento vão além do mundo da escrita, perpassando a reflexão sobre a linguagem dos sujeitos, em contextos que extrapolam os muros da escola.

De acordo com Kleiman e Signorini (1995, p.18), “em certas classes sociais, as crianças são letradas, no sentido de possuírem estratégias orais letradas, antes mesmo de serem alfabetizadas.” Isso comprova que os estudos do letramento atravessam a realidade social do sujeito, para além do ambiente escolar, já que muitas práticas de letramento são vivenciadas no cotidiano. Na escola, a prática de letramento é de caráter dominante, na maioria das vezes prescritivo/normativo.

No Quadro 1, apresentado a seguir, resumimos as principais diferenças entre alfabetização e letramento.

Quadro 1- Diferenças entre Alfabetização x Letramento

ALFABETIZAÇÃO	LETRAMENTO
Processo escolar individual	Processo social amplo
Apropriação do sistema de escrita de maneira limitada e mecânica	Apropriação do sistema de escrita de maneira diversificada e interacionista
Aquisição de competências linguísticas (escrita e leitura) descontextualizadas	Aquisição de competências linguísticas (escrita e leitura) contextualizadas
É um tipo de prática de letramento	Fenômeno social de emancipação humana (participação nas práticas sociais que envolvem a escrita).

Fonte: Adaptação de Soares (2006)

Na escola, os eventos de letramento presentes podem contribuir para uma educação humanizadora (FREIRE, 1996). Sobre esses eventos, Kleiman (2005, p. 22-23) afirma que,

Nos eventos de letramento da maioria das instituições, as pessoas participam coletivamente, interagindo, enquanto nos eventos escolares mais tradicionais o que ainda importa é a participação individual do aluno. Isso, afortunadamente para o aluno está mudando. Quanto mais a escola se aproxima das práticas sociais em outras instituições, mais o aluno poderá trazer conhecimentos relevantes das práticas que já conhece, e mais fáceis serão as adequações, adaptações e transferências que ele virá a fazer para outras situações da vida real.

Quando levamos para a sala de aula um ensino da leitura que priorize os significados em detrimento de sílabas ou palavras soltas, estamos querendo formar um leitor letrado, capaz de interagir e compreender os enunciados que estão a sua volta de maneira reflexiva e ativa.

A receptividade desse tipo de leitura, geralmente não apresenta resistências de aceitação por parte dos alunos, no entanto, em muitos casos, o problema está na prática docente. O professor de LP que não procura manter-se atualizado quanto às abordagens de ensino que surgem a cada necessidade educacional, não saberá como lidar com os letramentos, visto que isso exige um posicionamento diferenciado daquele praticado quando o enfoque era a alfabetização.

O termo letramento, em nossa cultura, não substitui alfabetização, ambos se completam e são importantes para a formação do aluno. Alguém pode ser considerado letrado e não alfabetizado, e vice versa, alfabetizado e não letrado (ALBUQUERQUE, 2007). Em outras palavras, um indivíduo que esteja inserido em um contexto de comunicação, sabe dialogar e interagir em diversas situações, compreende as características estruturais e função social de um dado gênero textual, como uma receita médica, por exemplo, é considerado letrado, embora não domine a escrita e a leitura alfabética. Do mesmo modo, alguém que tenha o domínio da escrita e leitura alfabética, consiga realizar leituras e escrever diferentes gêneros textuais, mas não saiba qual a sua função de circulação social, é considerado alfabetizado, no entanto, não letrado.

Na sala de aula o professor tem a função de realizar atividades e/ou questionamentos que levem em consideração as micro análises em textos relacionados à alfabetização, ou melhor, tendo como ponto de partida as estruturas menores existentes no texto, como letras, palavras e termos isolados. Contudo, é relevante realizar macro análises, que tem como

critério os letramentos e apresentam como ponto de partida as propriedades globais das produções textuais, tais como: a maneira como o texto é construído; a tipologia textual e a temática a partir do título; e os elementos não verbais, quando houver (BRASIL, 1999).

Ambos, alfabetização e letramento, têm suas contribuições para a formação de significados diante dos textos, visto que para se ter uma visão mais global de uma produção textual é necessário partir das unidades menores, cada palavra empregada no texto, a maneira como é grafada, tem uma finalidade, tudo o que está presente na obra possui alguma significação que contribui para a construção das ideias finais. Alfabetização e letramento têm diferenças significativas quanto à forma de abordagem da leitura e da escrita, mas têm uma relação de interdependência muito significativa e que deve ser considerada em sala de aula. Concordando com Rojo (2004, p. 03-04) “Nenhuma destas teorias invalida os resultados das anteriores. O que acontece é que fomos conhecendo cada vez mais a respeito dos procedimentos e capacidades envolvidos no ato de ler.”

Novos caminhos estão sendo traçados para suprir as demandas da sociedade, que está em constante transformação e necessita de novas abordagens para a melhoria do sistema educacional de leitura e de escrita. A alfabetização mostrou-se insuficiente para proporcionar aos discentes condições de interagir com as diversidades de gêneros textuais existentes na atualidade, por isso, o letramento tem sido o protagonista para o ensino-aprendizagem da leitura e da escrita. O leitor com habilidades letradas consegue reconhecer a língua em sua característica funcional e representada do modo como se apresenta em suas relações sociais, no entanto, com o surgimento dos textos multimodais, surgiu também a necessidade de se instaurar uma abordagem diferenciada do ensino da leitura e da escrita.

1.2 OS MULTILETRAMENTOS

Vivemos em uma cultura repleta de informações o que requer um leitor mais preparado e capaz de compreender os textos que circulam ao seu redor, verbais ou não verbais, em sua totalidade. As formas de compreensão textual foram mudando com o passar do tempo e as exigências dirigidas para os leitores estão cada vez mais evidentes, devido ao fato de os textos apresentarem uma diversificação em sua produção.

Nessa nova conjuntura, diferentes gêneros textuais foram surgindo, tais como os *blogs*, o *e-mail*, o *chat*, as *homepages*, os *podcasts*, os infográficos, dentre outros, trazidos por meio da internet. Para ter contato com tais gêneros, é necessário apenas abrir uma página da *web* e,

em um instante, o leitor se depara com uma infinidade de gêneros multimodais, estabelecendo um conjunto de modos e significados (DIAS *et al*, 2012).

Com o surgimento dessas novas produções, originaram-se as linguagens híbridas, que na perspectiva de Santaella (1999 *apud* MONTEIRO, s/d) dividem-se em,

Verbal-visual: gesto, mímica, dança performance, happening; verbal-sonoro: canto, literatura oral, poesia sonora, rádio; visual-sonoro: Arquitetura, dança, computação gráfica; visual-verbal: escritura, poesia, publicidade impressa, charge, poesia visual; jornal; enciclopédia; sonoro-verbal: canção; sonoro-visual: música instalação, teatro experimental, vídeo; sonoro-verbal-visual: circo, teatro, ópera, cinema, TV, hipermídia.

Os textos híbridos estão cada vez mais presentes na contemporaneidade, ao passo que os escritos e falas se entrecruzam com imagens estáticas (fotografias, gravuras, gráficos, infográficos) e em movimentação (vídeos) e com sons (músicas). O texto se estendeu a esses enunciados repletos de hibridização de modo a definir um novo tipo textual, de tal maneira que hoje falamos também em textos orais e em textos multimodais, como os noticiários veiculados por meio da televisão e os vídeos produzidos e compartilhados no *site* de divulgação de vídeos de grande acesso que é o *YouTube*.

Ao considerarmos o contexto de sala de aula, percebemos que os alunos estão em constante relação com os textos híbridos, seja para visualizá-los e construir conceitos a partir deles ou produzindo ao realizar gravações de vídeos, áudios e outros, com o objetivo de compartilhar nas redes sociais. A forma de compreensão desses textos talvez seja um fator novo para eles, posto que, não costumam avaliá-los criticamente, ter um posicionamento concreto sobre as ideias transmitidas por eles, visualizar os elementos que constituem o texto. No entanto, não somos nós, professores, que iremos apresentar essas produções para os alunos. Esse contato já existe, embora que de maneira informal, como podemos observar, em linhas gerais, nos dados apresentados por Palfrey e Gasser (2011, p. 131),

Cerca de 64% dos adolescentes que entram *online* nos Estados Unidos criaram algum tipo de conteúdo na internet. (As pessoas mais velhas também não estão indo tão mal nesta atividade. Entre os adultos, cerca de um terço dos usuários da internet criou e compartilhou conteúdo gerado pelo usuário, como texto, vídeo, categorias ou *tags* e redes de contato.) Os “*powerusers*” entre os jovens criadores digitais – mais velhos, com frequência agrupados entre o início e o meio da faixa dos 20 anos – envolvem-se ativamente na criação de blogs, em formas criativas de jogar online, no Messenger e em coisas do tipo.

Podemos constatar que a relação com as essas produções textuais é comum na vida dos jovens, no entanto, para a realização de uma leitura proficiente dos textos considerados multimodais é importante compreender que essas produções são repletas de diferentes linguagens que solicitam do leitor uma visão mais ampla.

Assim como o letramento, o multiletramento é um termo atual que surgiu para acompanhar os avanços nas formas de produções textuais e de leitura, para preencher as lacunas educacionais da alfabetização. O texto ganhou características plurais. Os mecanismos de leitura e escrita são múltiplos e se misturam, conectam, hibridizam, assim como as práticas culturais vivenciadas pelos indivíduos. (TEIXEIRA; LITRON, 2012)

A carência em instaurar uma pedagogia dos multiletramentos se deu no início de 1996, por intermédio de um Colóquio realizado pelo Grupo de Nova Londres, GNL, composto por pesquisadores dos letramentos, que, posteriormente a uma semana de discussões, publicaram um manifesto, cujo nome, já traduzido para a Língua Portuguesa, se definiu com “Uma pedagogia dos Multiletramentos – desenhando futuros sociais” (ROJO, 2012).

Conforme Teixeira e Moura (2012, p. 55), “diferentes publicações indicam a necessidade de (re)pensar o conceito de letramento a partir da mudança da cultura do papel para a cultura da tela e da coexistência entre as tecnologias tipográficas e digitais de leitura e escrita na atualidade”. Os textos híbridos e multimodais que compõem diversas formas de letramentos requerem um leitor preparado e multiletrado para compreender os conteúdos que abordam. Textos esses compostos por inúmeras linguagens, modos ou semioses, os quais demandam habilidades e práticas diversas.

Os multiletramentos suscitam a discussão de que há uma necessidade urgente de sua contemplação sistemática pela escola, como agente formal do letramento, ao passo que o texto multimodal requer novas estratégias de leitura, as quais permitem a produção e reprodução de sentidos pelos leitores. Desconsiderar essa realidade no âmbito de sala de aula e não analisá-la de forma crítica pode, de certo modo, despreparar os alunos para atuações sociais futuras em suas inter-relações no meio social em que estão inseridos (AGUIAR; FISCHER, 2012).

Em consequência do surgimento das novas maneiras de produção textual, um novo estudo da língua surgiu para atender tais necessidades, o multiletramento. Nos dias atuais, as práticas de letramento sofreram significativas mudanças com a inserção das novas tecnologias. Há uma combinação de vários elementos para a construção de textos, como a junção de imagens, cores, cenários, dentre outros. Com o surgimento de tais recursos de linguagem, a exigência na aquisição de outras habilidades de leitura para professores e alunos

tem aumentado a cada dia, surgindo necessidade de ampliar o conceito de letramento para multiletramento. Dessa maneira, os leitores desenvolvem as habilidades indispensáveis para compreender os textos multimodais (DIAS *et al*, 2012).

Para que as perspectivas dos multiletramentos sejam efetivadas na escola, se faz necessário que o professor seja receptível ao novo e tenha um posicionamento que possibilite ao discente criar e recriar sentidos a partir dos textos multimodais, tornando-se um leitor crítico e com condições de interagir com os enunciados que lhe são postos.

1.3 FALANDO SOBRE LEITURA

O processo de ensino aprendizagem da leitura é, sem dúvida, muito instigante e desafiador, tanto para o aluno quanto para o professor. Muitas pesquisas são desenvolvidas com o intuito de despertar nos alunos da educação básica o gosto pela leitura. Os estudantes, principalmente de escolas públicas, apresentam enormes dificuldades de leitura, possivelmente devido à herança escolar e à falta do hábito de leitura de gêneros diversos no ambiente escolar. Adquirir a capacidade de ler significa, sobretudo, a condição de compreender um mundo que vai se mostrando cada vez mais surpreendente.

A formação do leitor/cidadão crítico é, ao mesmo tempo, compromisso e necessidade da escola pública em função de seu papel enquanto instância transformadora das relações sociais e, local de passagem obrigatória para todos aqueles que almejam superar a condição de dominados. Todavia, o desafio que se impõe ao professor de LP é a construção de práticas pedagógicas que contribuam para a efetivação dessa transformação e reverta o famigerado quadro de crise da leitura escolar.

A leitura é uma das formas mais significativas de adquirir/ampliar os conhecimentos. Diante disso, "o como fazer" se impõe relevante em nossos estudos aplicados ao ensino de LP, permitindo a abertura de uma pauta de discussões em meio acadêmico que resulte no aprimoramento de nossos alunos como leitores críticos.

Dessa forma, cabe ao professor de LP promover atividades que envolvam a multiplicidade de usos efetivos de leitura e produção textual nos diversos contextos sociais, levando em consideração a interação como lugar constitutivo de formação de sujeitos, pois assim estará desenvolvendo práticas condizentes com os PCN (BRASIL, 1998, p. 55), que propagam um ensino de língua materna que,

Busca desenvolver no aluno seu potencial crítico, sua percepção das múltiplas possibilidades de expressão linguísticas, sua capacitação como leitor efetivo dos mais diversos textos representativos de nossa cultura. Para além da memorização mecânica de regras gramaticais ou das características de determinado movimento literário, o aluno deve ter meios para ampliar e articular conhecimentos e competências que possam ser mobilizados nas inúmeras situações de uso da língua com que se depara na família, entre amigos, na escola, no mundo do trabalho.

Um dos pontos relevantes no processo de ensino/aprendizagem de LP é a utilização de gêneros diversos nas atividades pedagógicas, como instrumentos de construção de sentido e interação social, pois os sujeitos se inter-relacionam por meio da linguagem nas diversas situações comunicativas. Conforme Brandão (1994, p.89),

A concepção de leitura como um processo de enunciação se inscreve num quadro teórico mais amplo que considera como fundamental o caráter dialógico da linguagem e, conseqüentemente, sua dimensão social e histórica. A leitura como atividade de linguagem é uma prática social de alcance político. Ao promover a interação entre indivíduos, a leitura, compreendida não só como leitura da palavra, mas também como leitura de mundo, deve ser atividade constitutiva de sujeitos capazes de interligar o mundo e nele atuar como cidadãos.

Conforme a autora, a palavra para o leitor crítico “busca uma compreensão do texto, dialogando com ele, recriando sentidos implícitos nele, fazendo inferências, estabelecendo relações e mobilizando seus conhecimentos para dar coerência às possibilidades significativas do texto” (BRANDÃO, 1994, p. 85).

Nessa perspectiva, o professor de LP deve criar as condições para que seu alunado, no ato da leitura, torne-se um enunciador proativo, cooperativo, co-enunciador, mobilizando seus conhecimentos prévios, de mundo, linguísticos e textuais para compreender as lacunas que o texto apresentar.

Kleiman e Signorini (1995), Soares (2006), Solé (1998), entre outros estudiosos que atuam com a perspectiva interacionista de leitura, sustentam a ideia de que o texto, em geral, não pode ser visto como um produto acabado e sim como um processo, uma proposta de sentido que se acha aberta a várias alternativas de compreensão, considerando a compreensão de um texto como uma atividade de interação entre o leitor e o autor, por intermédio do próprio texto.

De acordo com os PCN (BRASIL, 1998, p.69), compreende-se que

A leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem etc. Não se trata de extrair informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência.

Por compreender a leitura como um processo, muitos docentes têm se esforçado para abandonar o método tradicionalista e procurado direcionar sua prática para modos de leitura que façam com que os alunos reflitam e compreendam, de forma pertinente, os enunciados que lhes são expostos. No entanto, há uma parte significativa de professores que não está atenta aos avanços ocorridos no ensino da leitura na escola. Devido a esse fator, consideramos cada vez mais importante realizar trabalhos voltados para a conscientização de que práticas arcaicas não são mais pertinentes para os modos de compreensão textual nos dias atuais.

Diante dessa perspectiva, não cabe mais ao professor solicitar que os discentes leiam textos que não façam sentido para eles e seus anseios não sejam considerados. A postura do docente de apresentar enunciados aleatórios para os estudantes decodificarem, a fim de testar sua capacidade de armazenar informações mecânicas e a aprendizagem gramatical, já não é mais válida. Isso não significa dizer que o ensino-aprendizagem da gramática seja descartado, mas deve ser articulado com situações reais do uso da língua e todos os mecanismos que a compõem.

Os alunos devem sentir-se protagonistas de sua própria aprendizagem. Sobre essa questão, os PCN (BRASIL, 1998) postulam que é papel da instituição escolar garantir que a sala de aula seja um espaço para que todos os indivíduos envolvidos tenham assegurado seu direito à palavra, a qual deve ser considerada como legítima e repercutir no discurso do outro. Dessa maneira, o ambiente escolar deixa de ser um espaço designado a apenas transmitir informações prontas e acabadas, mas passível para a construção do conhecimento, de forma colaborativa, no processo de ensino e aprendizagem.

Além dos acontecimentos inerentes à sala de aula, fatores externos merecem ser considerados. Com os avanços nas formas de comunicação, os estudantes estão cada vez mais se deparando com uma infinidade de informações que exigem maior preparo para lidar e saber selecionar o que é importante para seu amadurecimento intelectual. Devido a esses avanços, o professor deve trabalhar os textos em sala de aula visando o uso funcional da língua e seus aspectos sociais.

O educador deve ser um mediador. De acordo com os PCN (BRASIL, 1998, p. 49), a mediação do professor é de fundamental importância para organizar ações que deem aos alunos a oportunidade de ter acesso ao diferente e poder posicionar-se de maneira crítica e reflexiva diante dele, bem como desvelar os implícitos das práticas linguísticas que não sejam perceptíveis de início pelo grupo, a exemplo de “intenções, valores, preconceitos que veicula, explicitação de mecanismos de desqualificação de posições - articulados ao conhecimento dos recursos discursivos e linguísticos.”.

O professor de LP precisa reconhecer seu papel de mediador, mostrando caminhos para que os alunos não se tornem decodificadores de textos, mas leitores críticos e capazes de se posicionar em diferentes circunstâncias discursivas, respeitando argumentos do outro e sendo respeitados. Para isso, se faz necessário que o docente adote uma forma de abordagem da língua adequada a seus objetivos.

1.4 OS GÊNEROS DISCURSIVOS NA ESCOLA

O estudo dos gêneros do discurso é fundamental na escola, visto que, segundo Schneuwly, Dolz e Noverraz (2004), é utilizado como meio de articulação entre as práticas sociais e os objetivos escolares, mais particularmente, o ensino da produção de textos orais e escritos.

Conforme Bakhtin (2003), a concepção de gênero como um processo de interação social se dá numa relação dialógica. Ao definir uma forma de discurso como um gênero, o autor considera três elementos principais, nos quais o gênero se fundamenta: estilo, conteúdo temático e estrutura composicional. Essas três características se fundem em um enunciado e permitem situar a charge como um gênero do discurso. O estilo refere-se aos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais utilizados por quem profere o discurso. O conteúdo temático corresponde ao agrupamento de temas abordados na construção de um determinado gênero. A estrutura composicional, por sua vez, representa a organização geral intrínseca a determinado enunciado.

Diante da heterogeneidade dos gêneros discursivos, Bakhtin (2003) afirma que fica difícil definir a natureza geral do enunciado e a diferença essencial entre os gêneros discursivos primários e secundários, pois não se trata de uma diferença funcional. Os gêneros secundários surgem nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente organizado, como romances, pesquisas científicas, etc., que são utilizados em comunicações

mais desenvolvidas e organizadas, predominantemente escritas. Em sua formação, incorporam e reelaboram diversos gêneros primários, que pertencem ao cotidiano.

Compreender a diversidade de gêneros presentes nos diversos campos de comunicação verbal é de grande relevância para o ensino de língua materna. Ao falarmos sobre o ensino de língua na escola, percebemos o quanto os gêneros que circulam socialmente mudam por influência das necessidades discursivas apresentadas pelos falantes. Como a língua é um organismo vivo, é passível de transformações, que permitem a continuidade da comunicação nas mais diversas circunstâncias sociais.

As transformações dos gêneros, bem como o surgimento de novos gêneros, estão ligadas à especificidade de cada campo de comunicação verbal, pois, para compreender o processo de construção do sentido, é preciso ver a palavra como um signo ideológico (BAKHTIN, 1981), cujo sentido é determinado pelo lugar ocupado pelo falante. Trabalhar com a diversidade de gêneros pressupõe não ignorar a diversidade sócio-cultural encontrada na escola pública. Para os PCN (BRASIL, 1998), ensinar a língua significa possibilitar acesso a usos de linguagens mais formais e convencionais, tendo em vista a importância que o domínio da palavra tem no exercício da cidadania.

Quando temos como objetivo principal o ensino do uso real da língua na escola, que traga sentido para a vida dos alunos consideramos que a charge é de grande importância para alcançar tal objetivo, já que está presente no cotidiano da maioria dos jovens e apresenta maiores condições de dialogar com eles, por constituir-se como um gênero multimodal (DIONÍSIO, 2005), por unir em sua construção composicional o verbal e o não visual e apresentar elementos intertextuais.

Na perspectiva de Dionísio (2005), o gênero multimodal pode ser compreendido como um gênero que possui diversos meios para ser lido, todos levando para o caminho do sentido. Através de recursos usados pelo autor, sejam orais, escritos, gestuais, imagéticos, dentre outros, o leitor o interpreta em sua plenitude.

Em relação às charges, é inegável que esse gênero esteja repleto de multimodalidade, principalmente nas materialidades escritas e imagéticas, muitas vezes, uma atrelada a outra. O termo multimodalidade pode ser entendido como as diversas possibilidades de ler um texto, todas conduzindo à significação. No gênero multimodal charge, a construção de sentidos é estabelecida através da união de elementos verbais e não verbais e para que o aluno/leitor tenha êxito nesse processo é necessário que ele se aproprie de recursos disponíveis na multimodalidade.

Os PCN defendem que “formar um leitor competente supõe formar alguém que compreenda o que lê; que possa aprender a ler também o que não está escrito, identificando elementos implícitos; que estabeleça relações entre o texto que lê e outros textos já lidos” (BRASIL, 1998, p. 54). Para que o aluno faça esse percurso, é necessário que as práticas pedagógicas em sala de aula sejam inovadoras e lúdicas. E é justamente nesse contexto que as charges se apresentam como um gênero textual cujas contribuições podem ser muito bem aproveitadas pelos professores e alunos, notadamente no que diz respeito ao trabalho interpretativo de textos. Segundo Bakhtin (2003), a charge é um gênero discursivo da esfera jornalística, organizado por elementos verbais e não verbais. Tem por função primeira provocar o humor e o riso, recursos para atrair o leitor para algo mais sério, revelado pela crítica que o chargista pretende veicular.

O gênero charge é um importante objeto de estudo baseado no que evidencia sobre o mundo em que vivemos, influenciado pelo imaginário coletivo. Por meio da análise do gênero, podemos compreender as formas de manipulação utilizadas pelos vários segmentos sociais que, direta ou indiretamente, somos vítimas e atores (FLÔRES, 2002).

Por compreendermos que é na sala de aula que o indivíduo está submetido ao ensino intencional das atividades leitoras, a escolha de um gênero adequado para instigar a criticidade, permitindo que o aluno evolua não apenas como um cidadão alfabetizado ou letrado, mas multiletrado, capaz de interagir socialmente, é um significativo ponto de partida para que o cenário de desigualdades sociais e de exclusão das classes populares ao mundo intelectual seja modificado.

1.4.1 O gênero discursivo e multimodal charge

Fonseca (1999) afirma que a charge é uma forma de representação pictórica, de caráter burlesco e caricatural, em que se satiriza um fato específico, uma ideia, situação ou pessoa, em geral de caráter político e do conhecimento público.

Nos dias atuais, as charges são utilizadas com esse propósito. De uma maneira divertida e irônica, abordam acontecimentos sociais que estão em evidência nas mídias em geral, tendo como objetivo tratar assuntos sérios de uma maneira diferenciada.

A charge contribui significativamente para o ensino atual da leitura em uma perspectiva crítica e reflexiva, pois está presente nos mais diversos meios de comunicação, utilizados por grande parte de nossos alunos, mantendo-os informados dos fatos ocorridos.

Tradicionalmente, as charges tinham como principal meio de veiculação jornais ou revistas, não apresentavam movimentos dos personagens, nem sons. Atualmente, com a aparição das charges nos meios virtuais, os personagens, que antes eram impressos, ganharam vida e maiores condições de dialogar com o leitor na construção de sentidos, chamadas de charges virtuais ou animadas⁵.

O processo de compreensão das charges não é demasiadamente simples, requer um leitor mais preparado e atento ao que está implícito, que nem sempre está passível à percepção de um leitor desatento. Quando o aluno é capaz de construir sentidos para esse gênero, tem maiores condições de dialogar com outros que não exigem uma postura minuciosa para fazer significar.

Ao ser inserida na sala de aula como recurso didático, a charge requer que levemos em consideração os alunos, os quais são interlocutores desse gênero, portanto, não é viável que assuntos que não condizem com a realidade vivenciada por eles sejam abordados. Sobre essa postura de abordar o gênero em sala de aula, Santos (2007, p.18-19) aponta que,

Não faz sentido ensinar formas textuais que não apresentam nenhuma função social e que só existem dentro dos muros da escola. [...] Isto porque, só a partir do domínio destes diferentes tipos textuais é que o aluno será capaz de responder satisfatoriamente às exigências comunicativas que enfrenta no dia-a-dia. O importante, então, é que o aprendiz da língua se defronte com esses diferentes textos e possa produzi-los, pois através dos usos destes textos e de uma prática de ensino que se aproxime dos seus usos reais, o aluno seria capaz de chegar ao domínio da produção e uso efetivo de tais textos.

Evidenciamos a importância de trazer o gênero charge para a sala de aula, com o intuito de transformar o ensino de LP, que antes era fragmentado, em algo que tenha uma relação direta com a vida do aluno, fora e dentro da escola.

Diante dessa conjuntura, na nossa pesquisa, propomos como objeto de estudo o gênero discursivo charge jornalística, a ser abordado em uma perspectiva discursiva, com vistas à formação do leitor crítico. Nesse contexto, concordamos com Romualdo (2000, p.5), quando afirma que:

A charge é um tipo de texto que atrai o leitor, pois, enquanto imagem, é de rápida leitura, transmitindo múltiplas informações de forma condensada. Além da facilidade de leitura, o texto chárstico diferencia-se dos demais gêneros opinativos por fazer sua crítica usando constantemente o humor.

⁵Tais charges apresentam os mesmos fundamentos das charges convencionais, o que diferencia é a inovação na sua composição, como a diversidade de cores, animação e sons capazes de dar aos personagens expressões faciais, voz e outras características que tornam os textos ainda mais dinâmicos.

Como os demais gêneros do domínio jornalístico, as charges procuram retratar fatos e situações do domínio cultural, esportivo, político etc., contemporâneos de um determinado público situado, por sua vez, em determinado contexto sócio-histórico. Seu diferencial em relação ao comprometimento com a “realidade e credibilidade” que geralmente caracteriza o texto midiático é construir uma representação dos fatos bastante particular, pelo viés do humor e da ironia.

A charge jornalística atrai o leitor, pois, enquanto imagem é de rápida leitura, transmitindo múltiplas informações e de forma condensada. Além disso, esse gênero polifônico e envolvente diferencia-se dos demais gêneros opinativos por fazer sua crítica usando constantemente o humor, provocando o riso de zombaria, mais precisamente um riso carnavalesco sobre a nossa triste atualidade sócio-político-econômica.

Romualdo (2000) define a charge como um texto visual e humorístico que faz crítica a uma personagem, fato ou acontecimento político específico, possui limitação temporal, tem curto prazo de validade: vale para o dia, para a semana ou o mês em que determinado assunto foi destaque. A linguagem da charge está em comunicação constante com a notícia, alimenta-se da novidade, dos acontecimentos sociais e, ainda, é considerada uma narrativa efêmera. É possível que não seja compreendida sem uma explicação sobre o fato que a gerou.

Segundo o autor, uma das características da charge é a polifonia, ou seja, um jogo de vozes contrastantes, provocador do riso. Outro aspecto importante, apontado pelo autor, é que, na construção interna da charge, o chargista informa e também opina sobre um tema, parafrazeando-o ou parodiando-o por meio da representação de um “mundo às avessas”, satirizado pela própria inversão de valores sociais, oferecendo ao interlocutor/leitor uma visão crítica da realidade.

O gênero charge configura-se como um texto que retoma os fatos, os acontecimentos, em geral políticos e, por meio do humor lança críticas que levam o leitor atento a buscar a relação imediata com o contexto no qual se encontra inserido. Todo texto tem inúmeras possibilidades de interpretação e aprendizagem, basta que o professor saiba como trabalhá-lo em sala de aula. Com o uso das charges, podemos criar uma metodologia inovadora que conduza o aluno a refletir criticamente.

Por meio do humor e da ironia, o chargista espetaculariza os fatos e possibilita um “efeito de verdade”, diferente daquele criado pela notícia, exatamente por lidar com elementos da ordem do inusitado e do exagero. Entendemos que, por seu caráter crítico opinativo, as charges podem prestar uma enorme contribuição à formação de leitores críticos.

Ao mesmo tempo é preciso considerar que é função da escola levar os alunos a realizar o exercício inverso de leitura, de modo que eles possam reconhecer no gesto do chargista a busca da adesão do interlocutor (leitor) ao ponto de vista por ele construído em relação ao acontecimento retratado em sua charge.

Na leitura de charges, o aluno tem a oportunidade de analisar e interpretar assuntos que fazem parte do seu cotidiano. As significações contidas nos textos das charges são carregadas de efeitos reais que traduzem, muitas vezes, os sentimentos que estamos compartilhando com os outros, sentimentos de indignação, revolta, conscientização e sensibilização diante de acontecimentos que transformam nossa forma de ver o mundo. A compreensão da charge é resultado de nossa atividade comunicativa, que compreende processos, operações e estratégias cognitivas em situações concretas de interação social.

O gênero é essencialmente rico em diversos tipos de linguagens que instigam o leitor a refletir, questionar o que lê, ao abordar acontecimentos sociais de diferentes naturezas em ambientes diversos. As charges instigam nos alunos um posicionamento analítico, crítico e reflexivo.

O humor gráfico presente na charge se dá pela rapidez, pelo exagero dos traços e pela síntese dos fatos, mostrando além da imagem, do alvo que pretende atingir, uma crítica à realidade. Apresenta julgamentos e compreensões que influenciam na opinião do leitor, estabelecendo uma cumplicidade cotidiana entre autor e leitor num mesmo contexto social. Podemos dizer que o riso provocado com a leitura de uma charge constitui-se na sátira a pessoas simples e famosas, representantes políticos, fatos e acontecimentos sociais, servindo ao mesmo tempo para afirmar e para subverter. A sátira, o comentário e a banalização dos fatos cotidianos e da política nacional fazem parte da prática do chargista.

Tradicionalmente, as charges são produzidas mediante a construção de desenhos, caricaturas em um único quadro, utilizando-se da linguagem escrita, embora com aspectos da variação tipicamente oral da língua. Por adotar o uso de imagens e desenhos em sua produção, apresentam uma linguagem mista.

A charge surgiu com o objetivo de direcionar críticas a algum acontecimento social, de maneira que provoque, em alguns momentos, risos no leitor, mas com o objetivo central de fazer refletir. Tais definições são atributos de grande importância para o ensino da leitura na escola, em razão de levar o aluno a repensar um assunto que talvez não tivesse dado tanta relevância em um primeiro contato, porque a fonte pode não ter estimulado um posicionamento mais atuante.

Com relação ao conteúdo, a charge desnuda a reação ao *status quo*, ou seja, “a aquiescência, a conveniência, o conflito, o choque, a rejeição, a oposição, o contraditório” (FLÔRES, 2002, p.11), mediante os assuntos abordados no gênero. Por terem essa forma de abordagem dos conteúdos, as charges quebram alguns paradigmas sociais, pois revelam uma postura que, em muitos casos, a sociedade não está preparada para receber, visto que convém a algumas organizações sociais, como a política, que os cidadãos mantenham um parecer neutro mediante alguns fatos que podem ser modificados pela intervenção direta de uma postura analítica.

Segundo a autora, o tipo de texto abordado pelo gênero desvela e conta os conflitos presentes nos mais diversos segmentos sociais. Apresenta um considerável potencial de indagações com o intuito de revelar a criticidade, o enfrentamento da diversidade de opiniões que estão relacionadas aos modos como as organizações sociais, os arranjos políticos e a ânsia pelo poder se apresentam. Em relação à temática presente nas charges, Flôres (2002) destaca que, em linhas gerais, engloba acontecimentos cotidianos, tentando demonstrar aflições, irritações, desgostos, confusões que estão presentes na sociedade e precisam ser expostos, pois têm de ser polemizados.

Um ponto forte do discurso chargístico é se revelar contrário a algumas ideologias impregnadas na sociedade. O confronto com posicionamentos culturalmente definidos faz com que o leitor reflita qual o motivo de também estar compartilhando desses posicionamentos só para não se desvencilhar de costumes, que em muitos casos são forçados a seguir, como concepções sobre sexualidade, por exemplo.

Ao abordar textos que estão presentes na vida cotidiana da maioria das pessoas, as charges apresentam uma proximidade com os leitores, em razão de discutir eventos que são de interesse coletivo. O fato de polemizar algumas temáticas, traz à tona assuntos que muitos tentam encobrir, na tentativa de mostrar para a sociedade que não há problemas em nenhum segmento social, no entanto, raramente passam despercebidos pelos chargistas.

O discurso existente nas charges está direcionado a indivíduos com um posicionamento social definido, ou seja, para cada discurso, há de se levar em consideração o público alvo a que está direcionado. Esse gênero, na opinião de Flôres (2002, p. 11), “dirige-se a sujeitos socialmente situados, ou seja, a sujeitos já inscritos na ideologia, pois só na medida em que o são tornam-se receptores capazes de decodificar as referências ativadas e cooperar na construção do sentido das mesmas”.

Diante da diversidade das temáticas evidenciadas nas charges, podemos selecionar aquelas que dão maior contribuição para o processo de ensino e aprendizagem da leitura e fazem parte do rol de conhecimento dos alunos no que se refere ao assunto em questão. Acontecimentos relacionados à política, natureza, respeito aos direitos humanos, entre outros, são os que mais se adequam a proposta, pois são de interesse de todo cidadão preocupado com a igualdade de direitos e estão presentes em discussões nos diferentes meios de comunicação.

A construção dos significados das charges parte do pressuposto de que, para compreendê-las com precisão, é preciso ter uma carga de leitura elevada, um conhecimento de mundo mais amplo, que permita ao leitor reconhecer e saber posicionar-se diante das mais diversas questões sociais. Indo além dessa conjuntura, é preciso que haja também um diálogo entre produtor, leitor e texto, pois ambos fazem parte do processo enunciativo e são importantes elementos para a construção dos sentidos.

As charges, aliadas a estratégias de ensino bem definidas, têm condições de trazer para o ambiente de sala de aula um repertório novo para a abordagem da leitura, de modo que permita o aluno reconhecer os fatos que acontecem no mundo exterior, bem como passe a se conhecer melhor, à medida que faz parte desse mundo e pode intervir diante desses fatos.

Concordamos com Romualdo (2000, p. 5), quando afirma que “a charge é um tipo de texto que atrai o leitor, [...] a imagem é de rápida leitura, transmitindo múltiplas informações de forma condensada”. Além disso, diferencia-se dos demais gêneros opinativos por fazer sua crítica usando constantemente o humor.

A busca pela materialidade linguística da charge em relação a sua exterioridade constitutiva propicia ao educador e ao aluno leitor o desvelamento das relações sociais ali representadas e o extrapolamento de suas margens, vislumbrando as relações constitutivas de poder, lutas de classes e jogos de interesse ali perpetuados, que descaracterizam a ilusão de neutralidade do texto.

Conforme Romualdo (2000), o termo charge é oriundo do francês *charger*, que significa carregar, exagerar, atacar violentamente, e tem origem na iconografia medieval e no jornalismo ilustrado dos séculos XVIII e XIX. Trata-se de um texto disposto em pequenos quadros divididos ou não, que se constroem pela integração entre o signo verbal e não verbal ou somente pelo signo não verbal.

Para o autor, historicamente, o estilo das charges fez um percurso que se iniciou com a ilustração caricatural, que se compromete com a identidade de um sujeito específico a fim de exaltá-la ou questioná-la; para a generalização da representação de um indivíduo que dá corpo

a uma coletividade, tornando-se mais próxima do leitor e de seus anseios, e capaz de provocar de maneira mais eficaz a sua identificação.

Consideramos que toda atividade humana está passível a mudanças, com isso, a humanidade tem condições de evoluir, criar e recriar o mundo em que vive. As principais e surpreendentes mudanças que ocorreram no decorrer da história estão relacionadas com as novas ferramentas tecnológicas criadas para facilitar diversas atividades realizadas pelo homem.

A tecnologia mudou os modos como a comunicação e a informação chegam até as pessoas. A comunicação face a face foi perdendo espaço para aparelhos que permitem que as pessoas mantenham contato em uma considerável distância. Já as formas de informação analógicas foram substituídas pelas digitais.

Segundo Palfrey e Gasser (2011), foi na virada do milênio, no ano de 2000, que as primeiras redes sociais e os primeiros *blogs* ficaram *online*. Nos dias atuais, considerável parte dos jovens carrega dispositivos móveis, com o intuito de estarem constantemente conectados com as pessoas e com as notícias do Brasil e do mundo. Com o surgimento dessas novas tecnologias de informação e de comunicação (TIC), as práticas de letramentos na escola requerem um distanciamento das práticas canônicas por parte dos professores, bem como dos alunos. As TIC direcionaram para o contexto escolar produções textuais multimodais e multissemióticas que combinam com imagens estáticas e animadas, que incluem áudios, cores, *links* (DIAS, 2012).

No que se refere à construção de textos em diversas instâncias sociais, percebemos que assim como as maneiras de informação e comunicação entre as pessoas mudaram, seria incoerente se os modos como as pessoas produzem e reproduzem os textos não apresentassem mudanças. Tais mudanças trouxeram condições de materializar em sala de aula estratégias de ensino que se adequam à realidade linguística vivenciada por nossos jovens alunos, que acompanham as constantes mudanças sociais e tecnológicas.

A cada mudança social e tecnológica aparecem circunstâncias desafiadoras para o ensino de língua. Com o acelerado ritmo das transformações sociais acontecem, diferenciadas maneiras de conceber o ensino e as práticas metodológicas na escola. Por mais que as instituições de ensino estejam preparadas para lidar com tal realidade, não deixam de vivenciar os efeitos causados por essas transformações (MELO, OLIVEIRA e VALEZI, 2012).

Embora as mudanças que ocorrem no âmbito escolar sejam mais lentas do que as que ocorrem na sociedade, a escola é pressionada a aderir a novas maneiras de abordar metodologicamente o ensino de línguas. Isso acontece porque as pessoas que estão envolvidas no processo de mudanças fora da escola, estão presentes nas instituições educacionais, direta ou indiretamente, e requerem uma nova maneira de conceber o processo de ensino aprendizagem da língua. Diante disso, Melo, Oliveira e Valezi (2012, p. 147-148) postulam que,

A educação ainda tem muito a fazer em termos de estrutura física e capacitação de professores, mas não podemos ignorar o quanto as novas práticas discursivas decorrentes das tecnologias de informação estão atraindo os alunos para uma nova realidade social. Mesmo como tantas lacunas na estrutura arquitetônica e humana do sistema educacional brasileiro, as práticas de linguagem da alta modernidade, cada vez mais presentes no cotidiano social dos alunos, impulsionam o professor a promover ainda mais mudanças em sua ação docente com vistas a garantir maior motivação e bons resultados no desenvolvimento dos nossos alunos.

Ainda segundo os autores, como professores de língua materna, somos cada vez mais coagidos pelos novos padrões de discursos presentes nas relações sociocomunicativas dos indivíduos da sociedade moderna, a transformar as práticas de leitura na escola, à medida que os diferentes gêneros de textos estão organizados em diversas e diferencia das formas de linguagem: verbal escrita, verbal oral, não verbal, imagética e sonora, que caracterizam os gêneros multimodais.

Os gêneros são estáveis a partir do momento que são construídos, mediante as situações de interlocução e interação entre os sujeitos. Em outra perspectiva, são considerados relativamente estáveis porque os sujeitos da interação concretizam as situações enunciativas de maneira singular, dando contribuições para que haja renovações e modificações nos gêneros textuais (DIAS, 2012).

Mendonça (2007) ressalta que a charge evoluiu e, em alguns casos, está se adaptando ao ambiente virtual. Vivemos na era do conhecimento virtual e da informação eletrônica e, como destaca a autora, num contexto social em que a *imagem* e a *palavra* associam-se para a produção de sentidos nos diversos contextos comunicativos.

As charges virtuais são representantes das renovações e modificações que permeiam a elaboração e propagação de textos, visto que ganharam novas características nos modos de produção e reprodução, e estão em total sintonia com os aparatos tecnológicos, cada vez mais presentes nas atividades discursivas. As charges virtuais exigem que a formação leitora seja alterada para que a construção de sentidos torne-se possível. Assim sendo, Dias (2012, p. 95)

entende que textos com tais características, “exigem a aquisição e o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita, conforme as modalidades e semioses utilizadas, ampliando, como estamos vendo, a noção de letramentos para multiletramentos.”.

A charge virtual está cada vez mais disseminada por revelar para o leitor uma maneira diferenciada de leitura. Os elementos não verbais, quase sempre, permanecem com total consonância com o verbal e com o sonoro. Um dos mais conceituados autores das charges virtuais em território nacional é o chargista, cartunista e músico Maurício Ricardo, que tem uma página na Internet, atualizada diariamente com assuntos que estão em evidência no meio social.

O chargista está difundindo a renovação do gênero no país. Com um olhar crítico e diferenciado diante de acontecimentos sociais, dá vida e voz aos personagens com as mais atuais ferramentas tecnológicas. Vem dando embasamento a diversos trabalhos acadêmicos, por elaborar obras com alta qualidade composicional, desde textos base a elementos não verbais e sonoros, configuração dos personagens e riqueza de detalhes.

Diferente das charges convencionais, as charges virtuais contam com um maior número de quadros, pois o dispositivo em que ela é armazenada, a Internet, tem capacidade infinita de memorização. Através da virtualização da charge, o gênero ganhou uma considerável capacidade multisemiótica, pois conta com elementos de som e imagem com movimentos. Tal capacidade, além de dar vida ao gênero, contribui para a construção de sentidos, visto que o leitor tem mais recursos para a compreensão textual, como a expressão corporal e facial dos personagens, os sons, por exemplo.

Ao adquirir mudanças em sua composição, a charge virtual garantiu sua permanência no repertório de leitura das pessoas e ganhou diferentes meios de comunicação alcançados pelas redes de computadores. É um gênero que está ao alcance do leitor em diferentes fontes de informação, em muitos casos, de forma não intencional, já que, por ter um longo alcance de circulação, está presente em várias páginas na Internet, seja em *blogs*, redes sociais e portais de notícias.

1.4.2 A charge no ensino da leitura na escola

Várias críticas são destinadas às ações pedagógicas de professores que direcionam o ensino da língua apenas para questões gramaticais, esquecendo assim a dinamicidade da língua, tão fundamental para o convívio do ser humano na sociedade.

Muitos professores resumem sua prática de ensino a uma mera produção e reprodução de códigos linguísticos. Há uma insistência, por parte de alguns docentes, em não considerar o uso real da língua, seu caráter heterogêneo e variável, variação esta que constantemente é caracterizada como “erros de português” (BORTONI-RICARDO, 2004), por estar em desacordo com as normas padrões da língua.

No ensino atual de produção textual, por exemplo, percebemos que muitas são as preocupações destinadas para a abordagem de LP na escola, visto que às práticas arcaicas já não suprem as convenções linguísticas da sociedade. Para se adequar às circunstâncias comunicativas, os gêneros textuais estão ganhando características novas de composição e partilham de temas atuais pertinentes para a formação intelectual dos sujeitos. Sobre essa flexibilidade do gênero, Arcoverde e Arcoverde (2007, p. 02) destacam que,

Já sabemos que por meio dos gêneros textuais nós produzimos nossos enunciados, nossos discursos, seja na forma oral ou escrita. Por meio dos gêneros nós recordamos, ordenamos, informamos, pedimos, reclamamos, damos instruções, noticiamos, estudamos, explicamos, ensinamos, narramos fatos e acontecimentos sócio-históricos. E por aí vai [...] É uma lista imensa de gêneros antigos e gêneros novos que se transformam e emergem, conforme a variedade de contextos de uso da linguagem.

No passado, a prática docente era pautada em utilizar as produções textuais em sala de aula com a finalidade de destacar os predicados formais do texto, sua estrutura gramatical, explorações que findavam em si mesmas, por considerar apenas os gêneros clássicos e distanciá-los dos sujeitos agentes do discurso. Hoje, diferentes gêneros são utilizados no ensino de língua, como os quadrinizados, e são explorados considerando as atividades comunicativas realizadas pelos falantes. A fim de compreendermos melhor a importância de inserir os gêneros nos processos de ensino e aprendizagem, Barbosa e Rovai (2012, p. 9) explicam que,

Os gêneros do discurso permitem capturar, para além de aspectos estruturais presentes em um contexto, também aspectos sócio-históricos e culturais, cuja consciência é fundamental para favorecer os processos de compreensão e produção de textos; os gêneros do discurso nos permitem concretizar um pouco mais a que forma de dizer em circulação social estamos nos referindo, permitindo que o aluno tenha parâmetros mais claros para compreender ou produzir textos, além de possibilitar que o professor possa ter critérios mais claros para intervir eficazmente no processo de compreensão e produção de seus alunos; os gêneros do discurso (e seus possíveis agrupamentos) fornecem-nos instrumentos para pensarmos mais detalhadamente as

sequências e simultaneidades curriculares nas práticas de uso da linguagem (compreensão e produção de textos orais e escritos).

A nova abordagem dos gêneros textuais exige uma *práxis* linguística diferenciada das tradicionais, já que considera o texto como consequência das relações discursivas dos sujeitos. No contexto atual, os falantes relacionam-se cada vez mais com práticas discursivas multimodais, portanto, é importante que tenham habilidades multiletradas para interagir com a diversidade de produções textuais as quais têm acesso.

Devido à diversidade de linguagens e padrões de escrita presentes nos textos, concordamos com Barbosa e Rovai (2012, p. 11), quando afirmam que se faz necessário considerar as manifestações linguísticas e culturais apresentadas pelos alunos e proporcionar um diálogo com as diferentes formas de manifestação cultural, com o objetivo de “[...] promover uma ampliação no universo cultural dos alunos que não seja impositivo ou que reafirme as relações de dominações existentes e que acabem por afastar o aluno da escola.”

Compreendemos que as características composicionais das charges agregam importantes contribuições para o ensino de língua na escola, à medida que são compostas por atributos que direcionam o leitor para uma leitura crítica e reflexiva. Ao realizar a leitura da charge, o leitor se depara com diferentes recursos que o auxiliam na construção dos sentidos por elas transmitidas, como é o caso da argumentatividade. O chargista, ao interpelar um acontecimento social, defende um ponto de vista, o qual deve ser notado pelo leitor através das pistas por ele deixadas. A esse respeito, Souza e Machado (2005, p.61-62) entendem que,

No caso das charges, pode-se dizer que se trata de um gênero cuja modalidade textual preponderante é a argumentatividade, no sentido de transmissão de uma posição crítica. Importante observar que, ao se falar em argumentação não se está fazendo referência aos itens que compõem o nível argumentativo da linguagem, mas sim ao que se refere à manifestação de opinião de um jeito que busca – demonstrar seu ponto de vista e convencer o outro.

O trabalho com um gênero que não mostra claramente o seu ponto de vista, mas tem uma posição firmada mediante alguma temática social, instiga o aluno a ter uma postura investigativa, já que tem que identificar o ponto de vista do autor sem que este expresse claramente o que pensa.

Com uma postura irônica e humorística, o chargista, por vezes, dá um sentido dúbio ao texto, o que requer um leitor mais criterioso na construção dos sentidos. Um leitor preparado

para compreender as charges terá maiores condições de interagir com os demais gêneros textuais, pois tem algumas habilidades aprimoradas por meio do gênero.

A materialidade linguística das charges pode dar diferentes significados ao texto, já que a formatação pode determinar qual sentido o autor quer atribuir ao textos. Sobre isso, Souza e Machado (2005, p.62) destacam que,

[...] o enunciador chargístico pode apresentar, através do contorno das letras ou dos pontos (como por exemplo, o tamanho das letras, o traçado tremido ou ondulado, as cores, etc.), o próprio significado da mensagem; como um reforço para a ideia de medo, alegria, tristeza, preocupação entre outros.

As imagens têm um efeito preponderante, pois desempenham pistas para compreender qual assunto é retratado pelo autor. Cada chargista tem uma maneira particular de articular os elementos não verbais nas charges, pois elas representam a visão que ele tem acerca de determinados assuntos. Sobre isso, Souza e Machado (2005, p. 66-67) pontuam que,

Quando se trata sobre os atributos da imagem – cor, textura, equilíbrio, direção, harmonia, complexidade, entre outros -, há que considerar outro aspecto que é a subjetividade de quem a produz, pois aqui existem inúmeras possibilidades de combinação. A ênfase em determinados elementos em detrimento de outros, a maneira como são manipulados tais elementos, a opção pela exploração de determinada técnica, são fatores que caracterizam o trabalho do “artista” e que não podem ser descartados.

Apesar de contribuírem para a compreensão das charges, os elementos verbais e não verbais de nada adiantarão se o aluno não souber lidar com eles. É nesse momento que o multiletramento torna fator preponderante na construção dos sentidos por parte do aluno. Apresentar gêneros textuais para os alunos sem aguçar sua capacidade multiletrada não é o caminho mais adequado para a formação do leitor crítico e reflexivo, capaz de interagir com as produções textuais e construir significados.

O professor deve inserir as charges no contexto de sala de aula para que os alunos tenham condições de interagir com esses textos de modo a compreender o seu funcionamento dentro e fora da escola. As charges inseridas no processo de ensino e aprendizagem merecem destaque, pois têm muito a contribuir para a formação do leitor, por preparar os alunos a lidarem com diferentes elementos da linguagem. Assim posto, as charges aliadas às habilidades adquiridas pelos multiletramentos são contribuintes eficazes para o ensino da leitura na escola.

CAPÍTULO II

O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Neste capítulo, destacamos a trajetória que percorremos para alcançar os resultados pretendidos. Discutimos sobre os aspectos adotados para a realização do estudo, a saber, a tipologia da pesquisa; o tipo de abordagem que consideramos pertinente para ser utilizado; os procedimentos técnicos; o método empregado para a efetivação do estudo e os objetivos que pretendemos alcançar. Situamos o local escolhido para a realização da pesquisa e os sujeitos que possibilitaram a coleta do *corpus*.

O *corpus* foi constituído pela observação participante e pelas produções textuais dos alunos antes e após a aplicação da sequência didática em sala de aula, com o intuito de compreender como se apresentavam as habilidades de leitura de charges dos alunos.

Não bastando apenas evidenciar um problema existente em sala de aula, mediante o processo de aquisição da leitura, essa pesquisa aponta para um posicionamento intervencionista, à medida que propomos uma sequência didática que permita o desenvolvimento da capacidade de leitura e a interação com o gênero charge.

2.1 TIPOLOGIA DA PESQUISA

Esta pesquisa caracteriza-se como uma abordagem qualitativa. No que concerne aos procedimentos técnicos, constitui-se como pesquisa-ação; em relação ao método, tipifica-se como hipotético dedutivo; de acordo com os objetivos, define-se como explicativa, porque busca consolidar o conhecimento acerca dos modos como os textos híbridos devem ser abordados nas aulas de LP.

A escolha da abordagem qualitativa se justifica pelo fato de os resultados da pesquisa não poderem ser convertidos em números, métodos ou técnicas estatísticas, pois dependem da relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito (KAUARK; MANHÕES; MEDEIROS, 2010). A pesquisa qualitativa busca entender e interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto. Por meio dessa abordagem, os sujeitos ficam mais livres para apontar seus pontos de vista com relação às charges trabalhadas em sala de aula. A experiência individual e a subjetividade de cada sujeito cooperam significativamente para que os resultados sejam obtidos com êxito, já que cada aluno demonstra uma forma diferenciada de compreender os

temas abordados na leitura. Essa abordagem possibilita compreender a razão das dificuldades apresentadas pelos alunos na realização de uma leitura proficiente, o que os impede de inferir e relacionar os elementos multimodais das charges para construir significados.

Justifica-se ainda pelo fato de se preocupar, no âmbito das ciências sociais, com o processo, mais do que simplesmente com os resultados. Fazer pesquisa na área da Educação requer conhecer o contexto em que se dá o trabalho escolar, trilhando pelos métodos de ensino e aprendizagem. Para Bortoni-Ricardo (2008, p.10), “a pesquisa em sala de aula se insere no campo da pesquisa social”, a qual exigirá do professor uma postura pró-ativa na educação do conhecimento científico. Ser proativo é ser apto para criar e apresentar ideias e soluções para possíveis problemas no contexto de aprendizagem.

Para tanto, é necessário que ele seja um professor pesquisador (BORTONI-RICARDO, 2008), aquele que vai além de ser mero reproduzidor de conhecimento, que a partir das demandas do âmbito social, torna-se articulador, promovendo com os alunos a solução para os problemas que surjam no momento da aula.

Nossa pesquisa está delineada como pesquisa-ação, dada à pretensão de compreender e intervir no processo educacional, com vistas à modificá-lo. Ao mesmo tempo em que realiza um diagnóstico e análise de uma situação, a pesquisa-ação propõe aos sujeitos envolvidos mudanças que levam a um aprimoramento das práticas analisadas (GIL, 2008). Tal pesquisa requer a inserção do pesquisador no meio pesquisado, a participação dos sujeitos e a transformação da realidade. Essa pesquisa permite o pesquisador intervir dentro da problemática em estudo, analisando-a e construindo novos conhecimentos, a partir da reflexão autocrítica de suas ações (PIMENTA; FRANCO, 2008).

Compreendemos que, por meio da pesquisa ação, o professor pesquisador tem condições de investigar e preencher as lacunas identificadas na sua prática pedagógica. Este procedimento da pesquisa dá subsídio para uma reflexão sobre as possíveis falhas docentes no tratamento das charges em sala de aula, já que as dificuldades de compreensão textual apresentadas pelos discentes podem se relacionar com a prática adotada pelo professor. A pesquisa ação possibilita diagnosticar o problema apresentado a fim de atribuir soluções possíveis e permite que o pesquisador intervenha dentro de um problema coletivo, analisando-o e construindo novos conhecimentos para interferir na realidade investigada, na qual pesquisador e participantes estão envolvidos em uma relação de cooperação e participação. Insere o pesquisador no contexto da pesquisa, permite a participação dos sujeitos e a transformação da realidade (GIL, 2008).

O método de abordagem utilizado foi o hipotético dedutivo, o qual permitiu a realização de testes com relação à hipótese apresentada no estudo, a fim de compreender se é válida ou não condiz com a realidade. Nossa hipótese é que é possível desenvolver um trabalho eficaz com estratégias de leitura aliadas ao gênero discursivo charge que permitam formar um leitor proficiente.

De acordo com os objetivos, nossa pesquisa se caracteriza como explicativa, visto que por meio desta foi permitida a familiarização com o fenômeno a ser investigado, a consolidação da escolha das técnicas a serem abordadas e a demonstração dos percalços que poderiam aparecer no decorrer da realização do estudo (KAUARK; MANHÕES; MEDEIROS, 2010). Foi possível, ainda, elucidar os fatos que ocorriam no âmbito de sala de aula e compreender o motivo pelo qual os alunos apresentavam dificuldades para interpretar os enunciados presentes na charge.

Metodologicamente, nossa pesquisa foi dividida em quatro etapas: 1. Realização de uma observação participante; 2. Realização de uma atividade de sondagem; 3. Elaboração de uma sequência didática; 4. Aplicação da SD.

Na primeira etapa, a observação participante, buscamos verificar e investigar a ocorrência dos fenômenos que contribuíam ou corroboravam para as dificuldades apresentadas pelos alunos em efetivar uma leitura proficiente do gênero charge, bem como constatar os fatores que impedem a construção dos sentidos desse gênero.

A segunda etapa foi referente à realização de uma atividade de sondagem. Para isso, levamos para sala de aula uma charge de Maurício Ricardo, com um tema conhecido, para que os alunos se posicionassem, por escrito, sobre o que leram. Por meio das produções escritas, observamos quais habilidades de leitura foram apresentadas por eles.

A terceira etapa envolveu a elaboração de uma sequência didática (SD), baseada no modelo proposto por Schneuwly, Dolz e Noverraz (2004), para ser desenvolvida na turma e aplicada em seis encontros, no decorrer de 12 aulas, com duração de 40 minutos cada, com o objetivo de trabalhar a leitura proficiente por meio de charges.

A quarta etapa consistiu na aplicação da SD, que possibilitou averiguar até que ponto os discentes evoluíram no que concerne às habilidades de leitura.

2.2 LÓCUS DA PESQUISA

A escola (Figura 1) selecionada para a realização da pesquisa está situada no sítio Maria de Melo, zona rural do Município de Salgado de São Félix – PB, localizado a

aproximadamente 90 km da capital do Estado, João Pessoa. Essa escola foi fundada a pedido dos moradores da comunidade, pela necessidade de uma escola mais próxima.

Figura 1. Escola selecionada para a realização da pesquisa



Fonte: acervo pessoal da pesquisadora

Na época, os representantes da localidade enviaram uma solicitação ao atual Governador do Estado, que atendeu a população. Nos dias atuais, o espaço físico da escola contempla a estrutura descrita no Quadro 2.

Quadro 2– Estrutura física da escola

Especificação	Quantidade
Secretaria	01
Sala da direção	01
Salas de aula	04
Sala de informática	01
Sala do professor	01
Cozinha	01
Depósito de merenda	01
Almoxarifado	01
Banheiros	04
Refeitório	01
Espaço de recreação	01

Fonte: quadro elaborado pela autora (Janeiro/2017)

É importante salientar que a sala de informática não estava em funcionamento na época da realização da pesquisa, devido ao fato de todos os computadores apresentarem problemas técnicos. Com isso, os alunos ficavam à margem dos acontecimentos da sociedade globalizada na escola, sem estarem conectados com a Internet em busca de informações.

O piso de todos os ambientes da escola é de cimento, com textura lisa. Há ventiladores nas salas de aula, na secretaria, na sala da direção, na sala dos professores e na cozinha. Cada sala de aula está equipada com um quadro branco afixado na parede e com suporte para apagadores e pinceis. Toda sala possui cadeiras com bancas para os alunos, um birô com cadeira para a professora e um armário, com livros que ficam à disposição dos alunos.

Na escola funcionam dois projetos pedagógicos. O primeiro, “Primeiros Saberes da Infância”, ofertado pelo Governo do Estado, é destinado para o Ensino Fundamental I, com a perspectiva de trabalhar na sala de aula a leitura, a escrita e a matemática com os alunos do 1º ao 5º ano. O segundo projeto, “Mais Educação”, é ofertado pelo Governo Federal, destinado para o Ensino Fundamental I e II, com o intuito de instigar a educação em tempo integral nas redes estaduais e municipais de ensino que amplia a jornada escolar nas escolas públicas para, no mínimo, 7 horas diárias.

Em relação ao quadro de recursos pessoais, a escola disponibiliza de 18 professores, graduados em Língua Portuguesa e Inglesa, Matemática, História, Educação Física, Geografia e Pedagogia; dois monitores de informática; dois porteiros; três merendeiras; três auxiliares de serviços gerais; uma secretária; uma diretora; um inspetor e dois vigilantes. Nem todos os professores trabalham dentro das áreas de formação.

Mesmo sem ter um espaço adequado para a instalação de uma biblioteca, a escola disponibiliza de um pequeno acervo de livros, colocado em estantes improvisadas na sala dos professores, para atender às necessidades de leitura dos alunos. Esses livros são doados por alguns professores e também enviados por programas do Governo do Estado.

Apesar de o Governo do Estado disponibilizar alguns livros para o acervo da escola, não incentiva a construção da biblioteca, a ponto de ter que se improvisar espaços para isso. A carência de biblioteca é preocupante, de um lado tem um professor preocupado com a formação leitora do aluno, do outro tem um sistema totalmente descomprometido em promover meios para a formação pessoal e intelectual do estudante.

O mesmo espaço compartilhado para a sala dos professores e a biblioteca tira a privacidade, tanto dos professores nos intervalos entre as aulas, bem como dos alunos durante

a realização de suas leituras. No entanto, há o respeito mútuo de ambas as partes, na tentativa de amenizar os efeitos produzidos por tal situação.

2.3 OS SUJEITOS PESQUISADOS

Os alunos, colaboradores da pesquisa, são moradores da zona rural, residentes nos sítios circunvizinhos da escola, inseridos em comunidades carentes, cuja principal fonte de renda é a agricultura e a comercialização de verduras e roupas na feira que ocorre na região. Segundo as informações cadastradas na escola, alguns pais de discentes são analfabetos e recebem o benefício da Bolsa Família para complementar a renda e manter os alunos na escola, sem que eles precisem trabalhar para ajudar no sustento da família.

A idade dos discentes, entre 15 e 18 anos, revela que alguns estão fora da faixa etária para o 9º ano do Ensino Fundamental II, o que torna a aprendizagem ainda mais difícil, devido ao fato de se sentirem desconfortáveis em estar naquele ambiente ao lado de colegas mais jovens. Esse fator se explica pela pouca importância que alguns pais dão à educação, já que acreditam que a realidade vivenciada por seus filhos não será modificada por meio dos estudos, o que reflete na importância dada aos estudos pelos próprios alunos. Algumas alunas já são casadas e dividem os compromissos escolares com as responsabilidades do lar. Essas são particularidades da turma, que apresenta dificuldades para realização de atividades escolares em casa, e justifica que não tem tempo disponível para isso.

O índice de desistência encontrado no histórico escolar desses alunos também é alarmante, já que desistem dos estudos para trabalhar clandestinamente na capital do Estado. Quando não se sentem satisfeitos com a realidade encontrada nos ambientes de trabalho regressam à escola e, em muitos casos, acabam perdendo o ano letivo por não ser mais possível a recuperação das notas.

2.4 CONSTITUIÇÃO DO *CORPUS*

Compreendemos que o *corpus* é o fundamento alternativo para a coleta de dados, tendo como finalidade “expor atributos desconhecidos direcionados a perceber os signos, sentidos e representações presentes em uma determinada prática social” (SILVA e SILVA, 2013, p.04).

Nosso *corpus* foi constituído pela observação participante e pelos textos produzidos pelos alunos antes e depois da aplicação da SD na turma do 9º ano do Ensino Fundamental II, com base na leitura das charges selecionadas. Aplicamos a SD e, por meio dela, os alunos foram solicitados a responder atividades sobre algumas charges, finalizando com a produção de um texto interpretativo, para o qual tiveram total autonomia quanto à quantidade de linhas ou extensão necessária para produção textual. Para isso, precisaram captar o ponto de vista adotado sobre os assuntos tratados nas charges, de maneira a compreender qual o posicionamento do chargista diante da temática social em questão. A pouca quantidade de atividades produzidas se deu pelo alto índice de desistência da turma, iniciamos com dez alunos matriculados e frequentando as aulas e terminamos o ano letivo com apenas cinco alunos em sala.

Para materializar as leituras dos alunos, consideramos que a produção textual seria a maneira mais válida. Ao tentar produzir sentidos, os alunos apresentavam por meio da escrita o que entenderam das charges e os textos produzidos por eles deram subsídios relevantes para os resultados da pesquisa, bem como as respostas dadas nas atividades realizadas. Silva e Silva (2013, p.6) postulam que “os critérios de relevância referem-se à composição de materiais que, dado o conhecimento prévio do pesquisador, são considerados pertinentes aos propósitos da pesquisa.”.

Através das produções textuais escritas e das atividades respondidas pelos alunos, baseadas na leitura das charges, compreendemos que os discentes conseguiram entender a criticidade presente no discurso chargístico. Desse modo, identificamos os níveis de habilidades de leitura que os alunos se encontravam.

Compreendemos a relevância social da pesquisa por acreditarmos que para uma educação de qualidade se faz necessária a formação leitora dos alunos, de maneira que tenham condições de interagir com o texto/contexto e posicionar-se diante dele. Defendemos que as charges exigem uma postura reflexiva do leitor por polemizar acontecimentos sociais, estimula no aluno uma interpretação, seja oral ou escrita, mais atuante, que o torna capaz de interagir com os demais gêneros textuais.

Não é novidade que a educação vem passando por sérias dificuldades em todo o país, principalmente no que se refere às escolas públicas. Vários fatores corroboram para que isso aconteça, por isso, não é possível identificar um único culpado para destinar a ele as responsabilidades para todos os impasses. As instâncias sociais, muitas vezes, destinam a culpa da falência do ensino aos professores, por considerarem que são os únicos responsáveis

pelo sucesso da educação, no entanto, eles são apenas constituintes de uma parcela das classes sociais que precisam estar sincronizadas para que os processos de ensino e aprendizagem tenham êxito.

Cada instância social deve ser incumbida de contribuir para o reconhecimento do papel que a educação exerce na vida das pessoas. Os profissionais educadores sozinhos não poderão mudar uma realidade que pertence a todo cidadão brasileiro. A educação é destinada para a maioria dos membros das sociedades, um direito reconhecido, portanto, não é uma minoria que irá desempenhar a função coletiva de corrigir os rumos que a educação vem tomando no país no decorrer dos tempos.

Durante a observação participante, constatamos o quanto são valiosos os apoios da esfera familiar, social, do próprio aluno e da instituição de ensino. Consideramos que esses são os pilares para que a educação tenha condições de adquirir melhorias. No entanto, analisamos que na realidade apresentada naquela instituição de ensino, esses apoios quase não existem, dificultando assim a aprendizagem dos alunos nas diversas áreas do conhecimento.

Por compreendermos que algo precisaria ser feito para mudar aquela realidade, percebemos que precisávamos direcionar práticas pedagógicas que contribuíssem para a melhoria nos posicionamentos didáticos presentes na escola. Para dar início ao que, para nós, seria o viés principal do estudo, consideramos que seria necessário conhecer os níveis de leitura apresentados pelos alunos, então julgamos que seria pertinente realizar uma atividade de sondagem. Com essa proposta, selecionamos uma charge para que os alunos se posicionassem diante dela, de modo que deixassem transparecer a capacidade leitura apresentada através de uma produção textual.

Não poderíamos levar para a sala de aula gêneros textuais com os quais eles não tivessem afinidade ou contato. Objetivar que os discentes fizessem uma leitura consistente, sem terem acesso a informações prévias sobre o gênero ou sobre as informações tratadas por meio dele com produções textuais que não estão presentes em seu cotidiano, seria algo inconcebível, pois teriam que construir sentidos diante do desconhecido.

Diante disso, nossa proposta consistiu em propor que os alunos analisassem um gênero que circula nos ambientes em que eles estão acostumados a frequentar e que serve, a princípio, de distração. Reconhecemos na charge uma excelente aliada para aproximar os alunos do mundo da leitura. Dentre a diversidade de textos veiculados nas diferentes fontes de informação, consideramos que as charges despertam a atenção dos alunos pela sua diversidade de linguagem e modos de abordar o conteúdo. As imagens nas charges auxiliam o

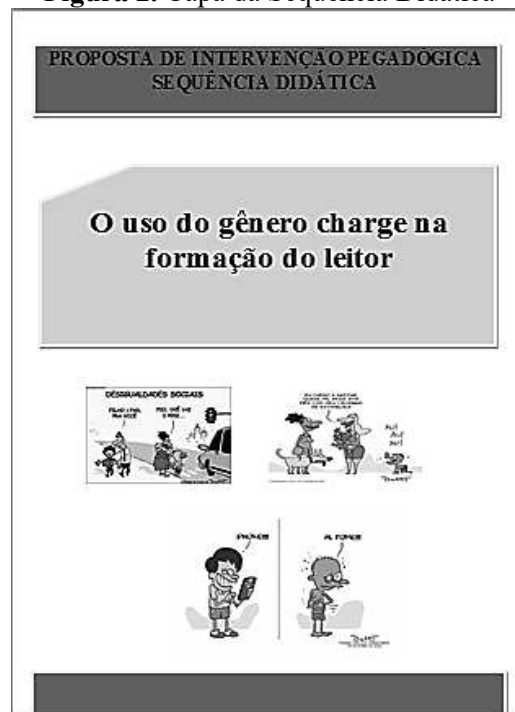
aluno a construir sentidos, dão forma aos personagens, que em outras circunstâncias precisariam ser criados mentalmente pelo leitor.

Conhecendo a difícil realidade em que os jovens alunos viviam, queríamos propor uma atividade para a sala de aula que não estivesse vinculada com estratégias enfadonhas de ensino, pois eles já demonstravam que não tinham como prioridade praticar atividades relacionadas à leitura. Então, acreditamos que levar um texto para a sala de aula que desviasse a língua de sua característica estática, com elementos interessantes para os jovens, seria uma boa estratégia para redimensionar o ensino voltado para uma abordagem que considere o uso real da língua.

2.5 A PROPOSTA DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

O produto que resultou da nossa pesquisa foi uma Sequência Didática (Figura 2), por entendermos que precisávamos elaborar atividades que fossem de encontro à realidade vivida pelos alunos participantes da pesquisa.

Figura 2. Capa da Sequência Didática



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora

A SD é uma proposta interventiva que se propõe a auxiliar o docente a sedimentar os conhecimentos dos alunos por meio de atividades planejadas, elaboradas por meio de

experiências em sala de aula, que suscitam a discussão sobre a deficiência de aprendizagem apresentada pelos discentes.

Refletirmos sobre a prática docente é fator primordial para a melhoria do desempenho escolar, pois nos permite averiguar os pontos que apresentam falhas e precisam ser repensados. É importante buscarmos novos recursos didáticos que sejam elaborados, planejados e executados pelo próprio docente, posto que é ele quem faz a mediação entre as atividades escolares e os alunos, na busca de estabelecer a relação que há dessas com as experiências extra escolares.

Pensando nisso, elaboramos estratégias de ensino que se apresentaram como uma proposta para o trabalho com a leitura na escola por meio do gênero charge. Para isso, amparamo-nos no conceito do multiletramentos, segundo Rojo (2012), Dionísio (2005), dentre outros autores. Defendemos que o trabalho com o gênero charge possibilita com que os alunos aprimorem suas capacidades leitoras e desenvolvam habilidades multiletradas.

Como base para a elaboração da SD, consideramos o modelo proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Embora os autores tenham como objetivo o trabalho com a produção de textos, fizemos algumas adaptações e enfatizamos a leitura dos alunos materializada na escrita. Para a elaboração da proposta, consideramos também documentos oficiais como os PCN e o PPP da escola, que possibilitou conhecermos melhor a realidade local.

Selecionamos charges que tratam de assuntos de conhecimento popular e, com base na experiência com os alunos, bem como com a comunidade, consideramos pertinente abordar textos que tivessem relação com a sua realidade e os fizessem refletir sobre ela, por isso escolhemos como temática a desigualdade social.

A fim de fazer com que os alunos evoluíssem gradativamente nas suas habilidades leitoras, dividimos a SD nas seguintes etapas: apresentação da situação, produção inicial, três módulos e a produção final. Para melhor entendimento dessas etapas e dos objetivos pretendidos, apresentamos a SD nos Apêndices.

CAPÍTULO III

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Para a análise e discussão dos dados, levamos em consideração todas as informações coletadas na pesquisa. A fim de perceber as reais necessidades dos alunos em realizar leituras proficientes, usamos a observação participante para dar início ao planejamento da atividade de sondagem, que possibilitou condições de compreender melhor o problema investigado para, posteriormente, realizarmos uma proposta de intervenção didática.

Neste capítulo, apresentamos os resultados obtidos por meio da observação participante, que permitiu-nos refletir sobre as habilidades de leitura apresentadas pelos alunos e as principais dificuldades em desenvolver o hábito de ler, da atividade de sondagem, que possibilitou reunir dez⁶ produções textuais escritas pelos alunos baseadas na leitura de uma charge virtual. Como a nossa pretensão era compreender em qual nível de habilidade de leitura os alunos se encontravam, buscamos sondar se os discentes apresentavam habilidades da alfabetização, do letramento ou dos multiletramentos, para que, posteriormente tivéssemos subsídios para construir uma sequência didática que possibilitasse o aprimoramento das capacidades leitoras dos alunos.

Ainda neste capítulo, discutimos sobre os resultados obtidos após a aplicação da sequência didática. A análise foi feita com base em cinco produções textuais dos alunos envolvidos na pesquisa. Para isso, utilizamos os mesmos critérios de habilidades de leitura da atividade de sondagem, objetivando conferir a evolução dos discentes após a experiência com a SD.

3.1 A OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE

A escolha da observação participante se deu pelo fato de julgarmos que, como evidenciado por Guerra (2014, p.31), a “participação direta no evento ou fato a ser observado gerará maior profundidade na compreensão do mesmo, além de possibilitar uma intervenção por parte do pesquisador no fenômeno, fato ou grupo”. A participação nas atividades de

⁶ Durante o período de realização da atividade de sondagem, 10 alunos frequentavam as aulas. Para preservar a identidade dos alunos participantes da pesquisa, eles foram identificados como Aluno de 1 a 10, respectivamente. Devido à evasão escolar, na aplicação da Sequência Didática, apenas 5 alunos frequentavam as aulas.

observação é uma maneira de aproximar os alunos do pesquisador e, conseqüentemente da pesquisa. Isso porque esse tipo de coleta de dados permite que o observador fique perto do fato observado, aproximando assim o conhecimento do indivíduo.

Para ser adequadamente planejada, a observação participante envolve três fases (GUERRA, 2014). A primeira é a aproximação com o grupo a ser observado. Neste momento, procuramos ter uma aproximação com o grupo de alunos e obter informações sobre sua relação com a professora pesquisadora. Nessa fase, ao mesmo tempo em que observarmos, precisamos trabalhar com as expectativas do grupo e nos certificar se conquistamos a confiança dos alunos para a realização da pesquisa.

A fase seguinte é conhecer o grupo a ser observado. Temos que adquirir uma visão mais detalhada sobre os sujeitos da pesquisa. Para isso, fizemos um mapeamento a fim de conhecer a história de vida dos alunos, levantando informações sobre os fatores que influenciam o desinteresse pela leitura, como o familiar, o social, o comodismo por parte do aluno e os estímulos que a escola dá para este tipo de prática. Realizamos anotações das observações relevantes do grupo de alunos em estudo – os comportamentos diante das atividades de leitura – e da professora, que também é a pesquisadora, quanto à abordagem da leitura.

A terceira fase é a sistematização e organização dos dados. Essa é a fase em que concluímos a pesquisa e revelamos os resultados obtidos. Através da análise, percebemos a real situação dos alunos em diferentes aspectos, desde o comportamento escolar até a capacidade leitora dos mesmos. Percebemos também o nível de dedicação que a professora direcionava aos alunos, a fim de torná-los leitores proficientes. Por esse motivo a pesquisa qualitativa é bastante pertinente para o estudo.

A observação é um momento de grande relevância para a pesquisa, pois é quando percebemos o que precisa ser feito para transformar as dificuldades apresentadas pelos alunos e a formulação de uma possível solução.

Devido à instituição pesquisada enfrentar sérios problemas diante do ensino de língua, fez-se necessária uma observação minuciosa dos problemas de aprendizagem da leitura e da escrita por parte dos alunos, para que estratégias de ensino fossem criadas a fim de encontrar caminhos para a melhoria do processo de ensino e aprendizagens.

Antes de dar início à observação participante, buscamos conhecer o ambiente em que os dados seriam coletados. Procuramos a gestora escolar para dialogar sobre os nossos propósitos e comunicar as ações a serem realizadas na escola. Conscientes de que toda

intervenção no contexto escolar deve ser programada e que todos os procedimentos a serem adotados devem ser claros e objetivos, deixamos isso explicitado na conversa com a gestora. Detalhamos os procedimentos da pesquisa que seriam desenvolvidos, a contribuição que desejávamos ter da comunidade escolar, dentre outros. Com a autorização da gestora, seguimos adiante na realização das atividades de pesquisa.

A observação participante é uma fase preponderante da pesquisa, pois é nesse momento que precisamos estabelecer uma relação de confiança com os alunos, de forma que os envolvidos não se sintam incomodados por estarem sendo submetidos a uma pesquisa. Antes do início da observação, conversamos com os alunos, detalhamos quais os passos e os objetivos da pesquisa que iriam ser viabilizados. Consideramos que era importante esclarecer os propósitos pretendidos na pesquisa.

Após a explanação das nossas intenções, os alunos mostraram-se solícitos à realização da pesquisa, percebemos que poderíamos iniciar os estudos, sem que esse fosse um empecilho para eles.

Já tendo um conhecimento da realidade local, por ser professora na instituição, não foi muito difícil fazer com que o grupo acreditasse em nossa proposta, já que, por muito tempo, era discutida na escola a importância de saber ler, pelo fato de toda equipe escolar compreender que decodificar sílabas não caracteriza que o aluno sabe realizar uma boa leitura. Esse fator foi preponderante para que seguíssemos executando a pesquisa para oportunizar uma melhoria no contexto escolar, no que concerne aos atos de leitura proficiente.

Procuramos estabelecer um período para a coleta dos dados da observação participante. Durante um mês, em seis aulas semanais, observamos como os alunos se portavam diante das atividades realizadas na escola, como era o comportamento deles em sala de aula, se cumpriam com as obrigações e se havia satisfação em realizar atividades de leitura, dentre outras coisas.

Foi um mês de experiência e aprendizado, pois muitas ideias que tínhamos impregnadas em nossa mente foram modificadas. Nossa experiência em sala de aula não era suficiente para conhecer os alunos, como pensávamos que conhecíamos. Um exemplo disso é a relação pessoal. Por acreditarmos que estamos em uma geração mais presa a coisas materiais e as relações serem mais superficiais por concretizarem-se por meio das redes sociais, fomos surpreendidos por uma realidade bastante diferente. Os alunos apresentaram-se amáveis durante todo o processo. Por ser uma observação que conta com a interação pessoal, acabamos conquistando os alunos de modo que um laço de amizade foi criado. O resultado

disso foi a fluidez da pesquisa, que embora não demonstrasse que os alunos estavam em um nível satisfatório de leitura, evidenciava que são pessoas que merecem a dedicação dos profissionais da educação.

Essa relação não alterou a interação que deveria ser adotada por pesquisador/pesquisado. A intenção principal ao interagir com o grupo era a de buscar respostas para os problemas de leitura encontrados em sala de aula. Todas as ações realizadas durante o processo da observação foram planejadas para que pudéssemos chegar a possíveis respostas. Como postula Angrosino (2009, p.75), “o pesquisador que é um participante-como-observador está mais completamente integrado à vida do grupo e mais envolvido com as pessoas; ele é igualmente um amigo e um pesquisador neutro”.

A fim de levantarmos dados e confrontá-los com as informações obtidas baseadas na observação participante, procuramos investigar por meio de interações orais que geralmente ocorrem em sala de aula, a importância que a família dava aos atos de leitura fora da escola e o que entendiam sobre a formação leitora, quais habilidades eram suficientes para ser um leitor proficiente. Isso foi um fator preponderante para sabermos até que ponto as relações familiares interferiam ou colaboravam para a realização de atividades leitoras fora e dentro do espaço escolar.

Compreendemos que, assim como a família, o meio social no qual o aluno está inserido também corrobora para o interesse pela leitura. Por isso, investigamos a realidade social dos discentes, com base em um levantamento que foi realizado pela coordenação pedagógica mediante informações cadastradas nas fichas dos alunos e com os estudantes. A importância dessa investigação se dá porque fatores externos, como as formas de entretenimento dos grupos sociais, vícios, costumes, interferem diretamente no valor dado à leitura pelo discente. Uma comunidade que apresente, desde cedo, os hábitos de leitura, instiga os jovens a realizarem tal atividade, no entanto, quando o meio social considera que ler não é algo necessário para o desenvolvimento pessoal e intelectual, isso acaba sendo levado para as gerações futuras que passam também a compartilhar desse pensamento.

Alguns fatores internos têm relação direta com o interesse do aluno pela leitura, ao passo que o desinteresse, seja por preguiça, comodismo ou algum problema psicológico, pode partir do próprio aluno. Isso é possível ser verificado quando vemos que a instância familiar e social está engajada nos processos de leitura, mas o discente vai em direção contrária. São essas circunstâncias que colocam a família e o meio social o qual o aluno pertence como responsáveis pela falta de hábito da leitura adotado pelos jovens. Como estão mais

independentes e com posicionamentos individuais evidentes, não estão preocupados em seguir critérios pré-estabelecidos pelas entidades sociais, preferem seguir caminhos e critérios próprios.

A escola é o espaço propício à realização de leituras proficientes. Procuramos investigar se a instituição de ensino na qual os alunos estavam matriculados formulava estratégias que estimulassem o gosto pela realização de leituras e interação com os textos por meio da observação da prática adotada pela professora de LP. Sabemos que, quando a escola não desenvolve estratégias que propiciem aos alunos uma relação agradável com os livros e com os diversos gêneros textuais, está contribuindo para que sejam adultos que não gostam de ler.

Embora fatores familiares, sociais e o interesse do próprio aluno possam não contribuir para que o ato de ler torne-se algo mais presente na vida das pessoas, a escola é o segmento social que mais se interessa para que isso aconteça. Portanto, deve contribuir diretamente com estratégias pedagógicas que estimulem o prazer a toda pessoa que tenha contato com as mais diferentes produções textuais.

De acordo com Angrosino (2009, p.56), a “observação é o ato de perceber as atividades e os inter-relacionamentos das pessoas no cenário de campo através dos cinco sentidos do pesquisador”. No primeiro momento, de nossa observação, percebemos que os alunos não gostavam de permanecer dentro da sala durante todo o período da aula. Com justificativas diversas, saíam e permaneciam fora por um longo período. Mesmo que a professora questionasse, eles respondiam que saíam justamente pelo fato de precisar tomar água e ir ao banheiro.

A rotina das aulas de LP não tinha grandes mudanças entre uma aula e outra. A professora, que estava trabalhando na instituição há apenas quatro meses, sempre chegava à escola pontualmente, e os alunos também. No entanto, quando ela se dirigia para a classe, ficava esperando alguns instantes até que todos estivessem dentro da sala de aula. Como a escola estava com um número reduzido de funcionários, não havia inspetores para solicitar que os alunos fossem para a sala. Por estar consciente dessa realidade, a docente sempre aguardava um determinado tempo até dar início às atividades a serem desenvolvidas na aula para que ninguém ficasse prejudicado.

Por mais que alertássemos sobre as consequências que as conversas paralelas trariam para a aprendizagem, a falta de maturidade não permitia que eles percebessem que aquele não

era o momento para falar de assuntos que não correspondiam com os conteúdos abordados na aula.

Em decorrência de tentar adaptar a prática à realidade encontrada naquela instituição de ensino, procurávamos trazer assuntos que eram discutidos pelos alunos e relacionar com conteúdos da aula, o que resultava em uma maior interação com a turma, embora ainda não fosse suficiente para fazer com que os alunos deixassem de conversar em momentos inadequados e se interessassem pelas atividades desenvolvidas na aula.

Ao solicitarmos atividades de leitura, tínhamos que lidar com muita resistência dos alunos porque consideravam os textos muito longos ou com poucas imagens. Após muito relutar, a professora conseguia com que eles fizessem a leitura, no entanto, quando a docente levava tais produções textuais a debates, apresentavam resistência para opinar diante do que foi lido. Alguns se destacavam por demonstrar condições, mesmo que de forma insuficiente, de responder alguns questionamentos levantados pela docente.

Por muitas vezes, a educadora tentou realizar leituras e fazer com que os alunos questionassem o que liam, levantassem hipóteses sobre um suposto final para a história, o que iria acontecer com determinados personagens, qual seria a relação do texto com suas vidas. Mas, em todas as aulas que os textos eram trazidos para o debate, havia um momento de preocupação, pois os objetivos que eram esperados pela professora acabavam se deparando com as dificuldades de leitura ou desinteresse apresentado pelos alunos.

As atividades de LP não eram trabalhadas na turma desvinculadas do seu contexto real de uso, por isso a professora costumava levar textos de diferentes gêneros para a sala de aula, os quais circulavam nos ambientes sociais em que os alunos estavam inseridos, como as charges, os *memes*, as histórias em quadrinhos, dentre outros. Além da leitura e debate, os textos serviam como suporte para trabalhar conteúdos gramaticais ao abordar adjetivos, por exemplo, no entanto, não surtiam os efeitos desejados. Uma possibilidade que levantamos para isso é o fato de que os alunos valorizavam práticas tradicionais de ensino e isso era o que surtia efeito para eles. Concluímos isso com base nos discursos dos alunos, posto que, a todo o momento, procuravam deixar claro para a professora que estavam na escola para aprender e isso só seria possível se eles completassem as páginas dos cadernos com atividades, deixá-las em branco para discutir assuntos não era caracterizado como uma atividade de ensino.

Os alunos sempre se mostravam independentes. Qualquer problema que viesse a ter com eles, seja relacionado à aprendizagem ou comportamento, preferiam que fosse resolvido com eles mesmos. No entanto, aqueles que ainda não eram considerados maiores de idade

tinham os seus pais convocados para se apresentar na escola. Ao serem solicitados, alguns pais mostraram uma nova e inesperada realidade. Segundo eles, já não dava mais para controlar a vontade de seus filhos, pois não gostavam de ouvir conselhos ou opiniões, então, achavam que entregando à escola a responsabilidade de educá-los e tentar transformar essa realidade, seria a solução para o problema.

Diante de alguns problemas que surgiam durante as aulas, procurávamos sempre dialogar com os alunos, a fim de resolver a situação na própria escola. Talvez por ser uma referência e estar sempre disponível para ouvir, a professora conseguia fazer com que eles expusessem suas dificuldades e, na medida do possível, tentava orientar.

Ao adequarmos as atividades às preferências dos discentes, percebíamos que o ensino tornava-se mecânico, pois copiávamos conteúdos no quadro branco e a eles cabia transferir para seus cadernos. Sentiam-se satisfeitos quando não eram solicitados a pensar. Realizar cópias, seja do livro didático ou da lousa, era uma das atividades preferidas da turma. Em muitos casos, quando a professora iniciava um debate, pediam que ela começasse a aula, pois para eles, aquele momento era apenas para ganhar tempo e não fazer, de fato, o que deveria.

Por pertencerem a uma comunidade que tem um alto índice de analfabetismo, ao saírem da escola encontravam colegas que não valorizavam atos de leitura. Em um momento, quando sugerimos um livro para que fosse lido no final da semana, um aluno revoltou-se ao dizer que não iria realizar tal leitura, pois quando era visto lendo pelos vizinhos, alguns o subestimavam dizendo que de nada adiantaria, pois seu futuro era na agricultura e para isso não haveria necessidade de ser alfabetizado, aprender a usar os instrumentos de trabalho só seria possível na prática e não na escola.

O meio social não estava contribuindo para que aqueles jovens tivessem um futuro diferente dos demais. Desprezar uma atitude de alguém que optou por ler um livro é um grande erro, posto que não dá oportunidade para que o aluno veja que está progredindo e construindo maneiras para que tenha um futuro promissor.

Acreditamos que na família encontraríamos um posicionamento diferente de algumas pessoas da comunidade, por serem pais, imaginamos que queriam o melhor para seus filhos. Mas, as atividades que eram destinadas para serem feitas em casa voltavam em branco. Segundo alguns alunos, o tempo que passavam em casa era para auxiliar os pais em trabalhos domésticos e ajudar nas atividades que eram revertidas em renda para a família. Como não tinham água encanada, dedicavam uma parte do tempo para abastecer os recipientes. Com isso, não sobrava tempo para responder aos exercícios. Ao serem interrogados por que as

atividades não eram feitas, alguns alunos afirmavam que, embora os pais reconhecessem que os estudos eram importantes para o futuro de seus filhos, não podiam liberá-los, pois o que faziam era para ajudar a família e isso era o mais importante naquele momento.

Como não podia contar com o interesse dos próprios alunos, do meio social em que eles estavam inseridos, nem com a família, consideramos que a escola seria o lugar propício para alterar essa realidade, mas no momento em que planejávamos as ações, deparamo-nos com a falta de estrutura física da escola. O espaço destinado para a realização de leituras era improvisado, não tinha lugar para que os livros ficassem expostos, a fim de dar condições para os alunos escolherem o que ler. Muitas vezes, tentamos organizar um espaço mais amplo para a biblioteca, mas não tinham salas disponíveis.

O que também não proporcionava momentos prazerosos de leitura eram os textos presentes nos livros didáticos, os quais não abordavam temas de interesse para os discentes. As produções abordadas não estavam relacionadas com aquilo que para eles era importante e isso acabava os distanciando das leituras.

Não tendo o suporte da estrutura física da escola, pois o espaço era muito restrito e não dava condições para realizar um momento propício para a leitura, procuramos adequar a prática ao contexto, vislumbrando caminhos que pudessem reverter esse quadro. As aulas oscilavam entre a abordagem mecânica dos conteúdos e o oferecimento de atividades de leitura que oportunizassem a reflexão dos alunos e o posicionamento crítico. Por mais que tentássemos, os efeitos demonstrados por meio das ações ainda eram quase que imperceptíveis.

Mediante constatações feitas por meio da observação participante, depreendemos que vários fatores interferem na realização e gosto pela leitura por parte dos alunos, entre os quais, a influência familiar, a realidade social, o desinteresse do aluno por comodismo e a falta de estímulo à leitura dentro da escola.

Embora reconheça que os estudos são importantes para o futuro dos jovens, a família não tem contribuído para que os alunos realizem as atividades solicitadas na escola. Não é possível identificar um culpado para essa realidade, posto que, os pais não se isentam do trabalho, apenas solicitam que os filhos realizem atividades que garantam o próprio sustendo e da família. A realidade que circunda a escola é bem preocupante, as condições socioeconômicas não favorecem para que os jovens permaneçam estudando, por isso o alto índice de desistência.

Além de fazerem parte de uma realidade socioeconômica desfavorecida, os grupos de convívio dos alunos fora dos vínculos familiares mostraram-se coniventes com a escassez nas práticas de leitura. Em momentos de interação da turma, os alunos comentavam as atividades que iriam fazer enquanto tivessem um tempo livre. Segundo eles, o tempo livre era destinado para realizar atividades de caça, consideradas uma espécie de esporte para eles. Além de possibilitar conseguir a alimentação, a caça também era considerada uma prática divertida entre eles. Mesmo não tendo idade propícia para isto, os alunos e alunas gostavam de ingerir bebidas alcoólicas e participar de festas. Caso não participassem, seriam ignorados pelos demais colegas, e tidos como “caretas” e mal resolvidos pelo fato de temerem as decisões tomadas pelos pais em não permitir que saíssem sozinhos de casa. As prioridades do grupo eram bem diferentes da escola.

Embora disponibilizasse de recursos materiais, não havia biblioteca na escola. Os livros eram empilhados em uma estante na sala dos professores, quase sempre empoeirados. Os alunos dificilmente adentravam à sala para realizar leituras, pois se sentiam incomodados em ter que dividir o espaço com os docentes, que utilizavam a sala para discutir questões relacionadas ao ensino e as dificuldades de aprendizagem dos alunos. Para ter acesso aos livros, alguns alunos pediam para que a professora escolhesse uma obra e entregasse para que lerem em casa. Por não disponibilizar de um espaço reservado para a biblioteca, tínhamos que improvisar momentos de leitura na aula. Como não tinha livros suficientes para trabalhar com os alunos, costumávamos trabalhar com textos diversos.

A observação participante possibilitou a reflexão sobre diversas práticas adotadas no ambiente escolar, desde resultados positivos apresentados em atividades realizadas a comportamentos indesejáveis, adotados pelos alunos. A educação no país passa por diversas dificuldades e isso não atinge apenas os grandes centros urbanos, mas também localidades mais remotas da sociedade. Por ser uma escola na zona rural, esperávamos encontrar um cenário mais pacífico e sem muitos problemas de conduta entre os adolescentes, porém, constatamos que a escola observada compartilha dos mesmos problemas encontrados nos centros urbanos.

Consideramos relevante a observação participante para o levantamento dos dados da pesquisa, os quais nos guiaram para construir maneiras diferenciadas de aprendizagem, para que as posturas dos alunos diante dos processos de leitura aprimorem-se e tornem-se propícias à compreensão dos textos lidos.

3.2 A ATIVIDADE DE SONDAGEM

A atividade de sondagem permitiu fazer um mapeamento das possíveis dificuldades apresentadas pelos alunos e criar estratégias de ensino, com base nas habilidades e competências leitoras dos estudantes, objetivando alcançar êxito no processo de ensino e aprendizagem da leitura. A título de comprovação, selecionamos duas produções textuais dos alunos a serem apresentadas no decorrer na análise (Figura 3 e 4), tendo como critério a relevância apresentada diante dos pontos de vista elencados na pesquisa.

Consideramos habilidades e competências leitoras de três níveis: alfabético, letrado e multiletramento. O nível alfabético (ALBUQUERQUE, 2007) é o processo de codificação e decodificação de textos. Neste nível, o aluno reconhece as letras e as sílabas, mas não atribui sentidos à produção textual. No nível letrado (SOARES, 2004; BRASIL, 1999) o aluno compreende as informações pertinentes para a construção dos significados e perpassa o domínio do sistema alfabético e ortográfico. No nível dos multiletramentos (ROJO, 2012; TEIXEIRA e MOURA, 2012; DIAS *et al*, 2012; DIONISIO, 2005) o aluno apresenta habilidades de compreensão textual, baseando-se nas diversas fontes de informações, nos elementos linguísticos e não linguísticos e nos recursos áudios visuais.

Planejamos a atividade para que ocorresse em um período de 2 aulas, com 40 minutos cada. Selecionamos uma charge (Figura 3) do chargista Maurício Ricardo, intitulada “Democracia racial”, que abordava um tema bastante relevante, o preconceito racial, constantemente discutido, dentro e fora da escola.

Figura 3. Print da imagem inicial da charge virtual



Fonte: <https://charges.uol.com.br/2015/09/25/democracia-racial/>

A justificativa em utilizar para a atividade de sondagem uma charge virtual se deu pelo fato de compreendermos que os alunos precisavam sentir-se atraídos com nossa pesquisa para que, posteriormente, realizassem as atividades planejadas. O contato com o virtual fez dessa atividade uma passagem para o texto impresso. Ao terem contato com a charge virtual, os alunos compreenderam que um mesmo texto pode aparecer de diferentes formas, mas com o mesmo propósito comunicativo. Apresentamos a charge com a finalidade de levar os alunos a questionarem a temática do texto.

Instalamos o *data show* e uma caixa de som amplificadora para que os alunos assistissem a charge, analisassem e atribuíssem sentidos. Por solicitação dos estudantes, repetimos a exibição da charge várias vezes. Antes que iniciassem a escrita do texto, fizemos alguns questionamentos para direcionar a compreensão: 1. Qual mensagem é transmitida na charge? 2. Quais sentidos são possíveis de serem identificados por meio dos diferentes elementos linguísticos presentes na charge? 3. Qual é a importância de tratar assuntos como aqueles nas mídias digitais por meio da charge? Por se tratar de uma atividade de sondagem, não prolongamos o debate a fim de não influenciar os alunos na sua interpretação.

Esclarecemos que tais questões não precisavam ser respondidas, eram diretrizes para que eles refletissem sobre a charge. O texto solicitado deveria apresentar o posicionamento de cada um. Esclarecemos, também, que eles tinham autonomia para escolher a forma como iriam expor suas ideias. Quanto à quantidade de linhas, procuramos não delimitar, pois cada pessoa tem uma maneira diferente de expor suas reflexões, seja de forma breve ou através de um texto mais longo.

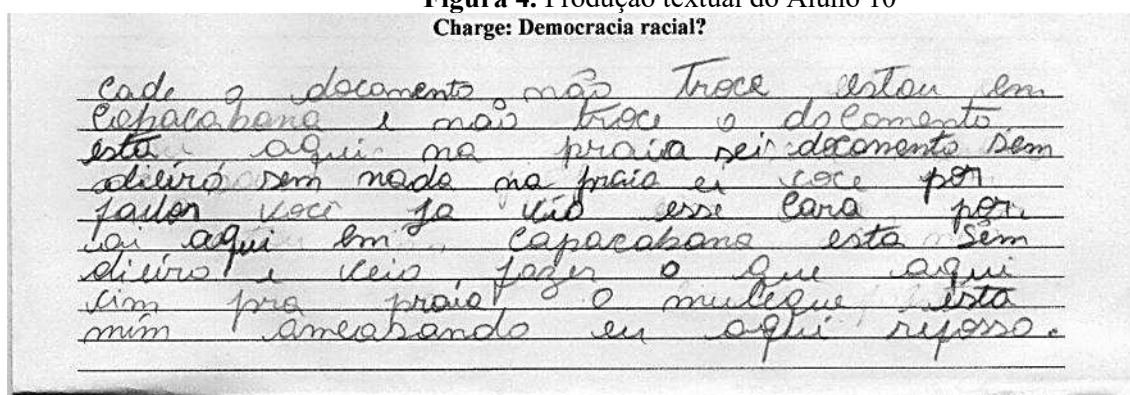
Após recebermos os textos produzidos, analisamos em quais níveis de habilidades de leitura os alunos se encontravam. O resultado obtido por meio da atividade de sondagem definiria quais procedimentos deveríamos adotar no ensino da leitura.

Ao analisarmos os textos produzidos pelos alunos, em uma perspectiva da habilidade leitura alfabética, constatamos que todos os alunos conseguiram decodificar os elementos textuais presentes na charge, posto que baseado neles, produziram um texto interpretativo, assim como a codificação dos códigos linguísticos, à medida que utilizaram esse conhecimento para a construção de seus textos. Portanto, adotaram características de alunos alfabetizados. Com base em Rojo (2004), podemos afirmar que eles foram capazes de reconhecer o alfabeto na construção de palavras, frases e do texto, envolvendo os mecanismos de visão e a memória dos grafemas, representados pelas letras, símbolos e sinais.

Demonstraram a capacidade de associação também na memória, relacionada a percepções auditivas dos sons produzidos pela fala, os fonemas.

Considerando que o preconceito racial atinge todas as esferas sociais, está presente nos mais diversos ambientes e é praticado por várias pessoas, esperávamos que todos os alunos tivessem conhecimento do assunto. No entanto, 50% dos alunos demonstraram uma visão bastante resumida sobre o tema. Utilizaram as informações presentes no texto para chegar a conclusões limitadas, sem ampliarem as possibilidades de compreensão, como podemos verificar por meio da produção textual do Aluno 10 (Figura 4):

Figura 4. Produção textual do Aluno 10
Charge: Democracia racial?



Fonte: acervo pessoal da pesquisadora

O aluno 10 revela na sua produção textual apenas o que se passou na charge, não transmite julgamento sobre o assunto, não apresentando condições de dialogar com as informações presentes no texto e relacioná-las com seu conhecimento de mundo para fazer significar, apenas codifica e decodifica as informações presentes na charge.

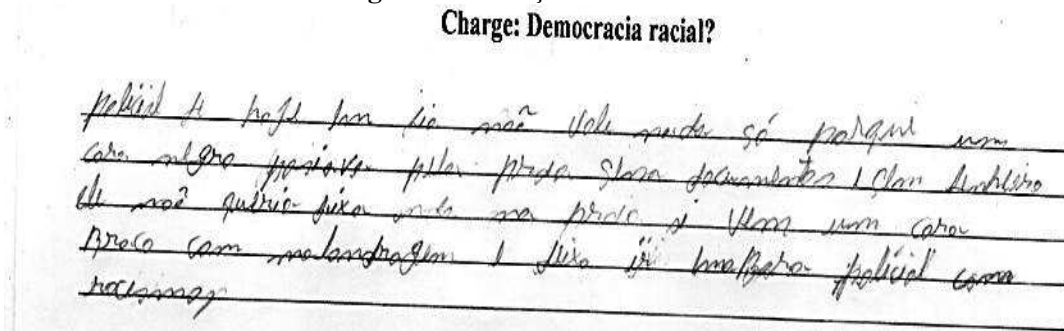
O discente não compreendeu a proposta da produção textual. Sugerimos que ele se posicionasse diante do tema abordado na charge, produzindo, assim, um texto com um posicionamento crítico, mas procurou apenas narrar os fatos, como podemos comprovar por meio do trecho: “Cade o documento não troce estou em Copacabana e não troce o documento esta aqui na praia sei documento sem dieiro sem nada na praia [...]”.

Ao reproduzir as informações da charge na sua produção textual, o aluno não adotou um ponto de vista sobre a temática em questão, em consequência disso, apresenta sérios problemas quanto ao nível do letramento, pois não perpassa o entendimento dos códigos da língua. Compreendemos que o ato de decodificar é apenas uma consequência do ato de ler, como postula Brasil (1999).

Observamos ainda que o discente não considerou as imagens em movimento, os áudios, as cores, as características da charge virtual que poderiam colaborar para a compreensão textual de maneira significativa.

Ao relacionarmos os demais textos produzidos pelos alunos com a concepção da habilidade de leitura no nível letrado, compreendemos que muitas competências ainda precisavam ser trabalhadas, o que não significava dizer que os discentes não estavam letrados, pois além de codificar e decodificar os elementos textuais, conseguiram atribuir algum significado ao que leram, determinaram que o comportamento do policial o qualificava como racista, e recorreram a saberes que foram além dos alfabéticos presentes no texto, como, por exemplo, seus julgamentos pessoais, conforme podemos constatar no texto da Figura 5.

Figura 5. Produção textual do Aluno 1
Charge: Democracia racial?



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora

Sabemos que o preconceito racial atinge todas as esferas sociais, está presente nos mais diversos ambientes e é praticado por várias pessoas, no entanto, o aluno com uma visão bastante resumida sobre o tema, quis expressar que pelo fato da personagem com características racistas ser um policial é que aconteceu o ato.

Dando um parecer particular sobre o fato, o aluno evidencia que “os policiais atualmente não valem nada”, por esse motivo adotam uma postura preconceituosa, como é possível ser constatado na passagem do texto “Policial de hoje em dia não vale nada só porque um cara negro passava pela praia sem documentos e sem dinheiro ele não quer deixar na praia [...]”. Com isso, limitou seu diálogo com a charge e com os diversos recursos presentes na mesma para fazer significar.

Diante disso, compreendemos que o discente usa as informações presentes no texto para chegar a conclusões, não ampliando as possibilidades de compreensão. Atribuiu um problema coletivo a uma única corporação, pelo fato desta estar presente na charge, a policial. Diante dessa conjuntura, compreendemos que, apesar de maneira limitada, o discente produziu

sentidos diante da charge e ultrapassou o domínio do sistema alfabético e ortográfico, o que para Soares (2004), é característico do nível de leitura letrado.

Quanto às habilidades de leitura dos multiletramentos, o que para Dias *et al* (2012) é a capacidade de dar conta da diversidade de semioses que ocorrem simultaneamente nos textos encontrados nos dias atuais, constatamos que a maior parte dos alunos não atentaram para os vários mecanismos linguísticos presentes na charge, como por exemplo, a linguagem utilizada pelo policial, ou pela personagem negra, isso pode ser observado apenas em trechos como no texto produzido pelo Aluno 1 (Figura 5), em que observou a postura e a entonação de voz utilizadas pelo rapaz branco e as caracterizou como pertencentes à malandragem quando afirma: “[...] aí vem um cara branco com malandragem e deixa ir embora policial com racismo” o que possibilitou o seu reconhecimento de alguns recursos audiovisuais.

A charge tinha o suporte de áudio que possibilitava ouvir a entonação da voz; o ambiente em que os fatos ocorreram; as cores; os sons, que representavam as situações apresentadas nas cenas; e a expressão corporal, o que quase não foi considerado nas produções.

Desse modo, os textos dos alunos apresentaram falhas significativas quanto à compreensão da multimodalidade textual. Os discentes prenderam-se a aspectos superficiais da charge, de modo que não exploraram as entrelinhas do texto com base nos diversos recursos disponíveis. Isso dificultou que produzissem sentidos diante de um gênero discursivo tão rico em elementos extralinguísticos. Desse modo, as habilidades leitoras dos alunos, relacionadas aos multiletramentos, foram deficientes.

Os alunos não demonstraram problemas graves quanto às habilidades de leitura do nível alfabético, mas tiveram dificuldades para realizar uma leitura proficiente, que envolvia duas habilidades, letrada e multiletrada.

3.3 A APLICAÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Com base nos resultados obtidos por meio da atividade de sondagem, propomos uma SD, a partir do modelo de Schneuwly, Dolz e Noverraz (2004), para ser aplicada em seis encontros, durante 12 aulas de 40 minutos cada uma. A SD contou com atividades de interpretação das charges, nas quais os alunos foram estimulados a acionar seus conhecimentos prévios, suas experiências de mundo, considerando o diálogo das charges com

fatores externos, a utilização dos diversos tipos de linguagens para sua composição e a relevância dos meios de circulação em que estão inseridas.

Consideramos que o trabalho com SD auxilia na elaboração de estratégias que rompem com paradigmas no ensino da leitura, visto que, por muito tempo, esse ensino ficou ancorado ao uso do livro didático e os professores subordinavam suas práticas em técnicas que, em muitos casos, não condiziam com a realidade vivenciada na escola. A identidade da turma e do docente é levada em consideração com o uso de SD, já que na organização das atividades sequenciadas, são inseridas características dos sujeitos participantes do processo de ensino e aprendizagem da leitura.

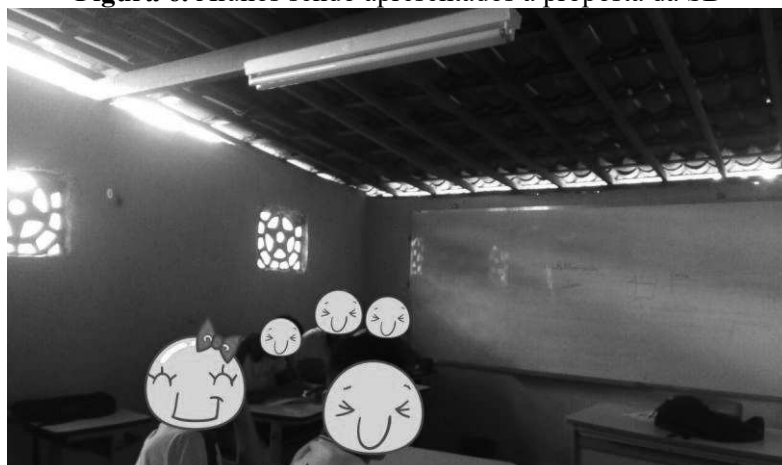
De acordo com Zabala (1998, p.18), se procurarmos compreender os elementos que compõem as sequências “nos daremos conta de que são um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos.”

A aplicação da SD com estratégias definidas permite que o professor planeje etapas a serem desenvolvidas em um tempo predeterminado por meio de atividades interligadas, organizadas de acordo com os objetivos definidos pelo docente. Mediante a aplicação da sequência, os resultados da pesquisa são mais confiáveis, devido ao fato de possibilitar uma avaliação quanto às habilidades dos alunos, antes e depois da aplicação das atividades.

A título de comprovação, fizemos recortes de algumas atividades respondidas pelos alunos durante a aplicação da SD, comprovadas por meio de Figuras no decorrer da análise, por acreditarmos que eles são relevantes para a sustentação dos meios adotados na pesquisa, apenas as **Produções Finais** constam nesse trabalho na integralidade por meio de Figuras.

Antes de iniciarmos o que pretendíamos realizar na turma, tivemos uma conversa com os cinco alunos da turma. Esclarecemos o que iríamos fazer com os dados obtidos na pesquisa, e possibilitamos o livre arbítrio em participar ou não da atividade. Após ouvirem nossas justificativas sobre os objetivos pretendidos, todos se mostraram dispostos a contribuir com a pesquisa. A Figura 6 apresenta os alunos que participaram das atividades.

Figura 6. Alunos sendo apresentados à proposta da SD



Fonte: acervo pessoal da pesquisadora

Iniciamos a aplicação da SD com a **Apresentação da Situação**, tendo como objetivo situar os alunos quanto à proposta e suas contribuições para o aprimoramento das habilidades leitoras; despertar a curiosidade sobre as formas de criação da charge; reconhecer os contextos de produção e reprodução do gênero, conforme suas características composicionais.

Antes de ter um contato direto com o gênero, achamos pertinente despertar nos discentes a curiosidade de compreender como ele é produzido e quais suas funções sociais.

Na oportunidade, explicamos as ações planejadas para a SD, abrindo sempre espaço para que pudessem questionar ou perguntar, quando necessário. A fim de acionar os conhecimentos prévios dos alunos, apresentamos uma charge (Figura 7) e iniciamos uma discussão oral para verificarmos o conhecimento dos alunos e como atribuíram sentido à charge apresentada.

De forma individual, os alunos foram estimulados a construir sentidos diante da charge por meio da atividade proposta. Diante da primeira questão que indagava sobre o tipo de linguagem empregada para a produção do texto, os alunos foram unânimes em defini-la como híbrida, justificando que se tratava de um texto formado por palavras e imagens. No decorrer de cada questionamento apresentado, percebemos que os alunos se prenderam às imagens, levando em consideração o não-verbal para atribuir significados ao texto.

Figura 7. Charge utilizada para a **Apresentação da situação** da SD



Fonte: <http://crudelismundi.blogspot.com.br/2014/01/desigualdade-social-falta-de-espacos.html>

Ao serem questionados sobre as funções do gênero, constatamos que os alunos ainda não haviam atentado para estabelecer a relação entre os diversos elementos do texto para fazer significar, como a ironia, a semelhança fônica das palavras, por exemplo, o que é possível ser constatado por meio de suas respostas à questão2:

- De acordo com sua opinião, qual é a finalidade desse gênero? Os recursos da charge que você leu lhe deram subsídios para chegar a essa conclusão?
 Aluno 1 – “falar de coisa séria de forma bem-humorada. Sim”.
 Aluno 2 – “falar de coisas do dia a dia. Sim”.
 Aluno 3 – “falar de desigualdade social de forma engraçada. Sim”.
 Aluno 4 – “falar sobre assuntos diferentes. Sim”.
 Aluno 5 – “não sei ao certo o que responder, mas é engraçado”.

Percebemos, por meio das respostas dadas à questão, que os alunos ainda não tinham familiaridade com o gênero a ponto de perceber que, além do humor, tinha como objetivo criticar acontecimentos sociais e levar, de forma humorada, as pessoas a refletirem sobre questões importantes. Essa concepção pode ser resultado da forma como os alunos foram apresentados ao gênero.

Na questão 3, os alunos demonstraram que já tinham contato com as charges, pois não apresentaram dificuldades em responder em quais meios de comunicação/fonte de informação as charges estavam presentes, jornais, livros didáticos, *internet*, dentre outros.

Ao responderem a questão 4, os alunos evidenciaram suas individualidades, atribuindo pareceres distintos a charge, como podemos observar nas respostas dadas à questão:

- Ao observar a charge, responda: o que ela critica?
 Aluno 1 – “critica a falta de dinheiro de uns e de outros não”.

Aluno 2 – “fala da pobreza em que algumas pessoas vivem”.

Aluno 3 – “mostra que quem tem não procura ajudar os pobres”.

Aluno 4 – “mostra que enquanto uma criança ganha presente a outra tem que pedir para poder comer”.

Aluno 5 – “mostra a mãe mandando o menino pedir”.

Embora não tenham estabelecido a relação entre os diversos recursos linguísticos da charge para a interpretação, a maior parte dos alunos conseguiu acionar seus conhecimentos de mundo para construir respostas para as questões, adotando um posicionamento sobre elas. No entanto, o Aluno 5 demonstrou ter uma visão limitada sobre a charge e apenas narra o que vê. Desse modo, consideramos que a maioria apresentou características das habilidades de leitura letradas, conforme postula os PCN (BRASIL, 1999).

Na questão 5, todos os alunos destacaram algo que, segundo eles, despertou o humor ao ler a charge, como por exemplo, a caricatura das personagens, a maneira como a mãe fala, solicitando que o filho peça dinheiro. Alguns atentaram para a semelhança fonética entre as palavras e as diferenças quanto aos sentidos.

Consideramos que a fase da **Apresentação da Situação** foi muito produtiva, pois os alunos demonstraram interesse pelas atividades e participaram ativamente, expondo seus posicionamentos e pontos de vista.

Após a realização da atividade sobre a Figura 7, solicitamos que os discentes, com base na interpretação da charge apresentada na Figura 8, fizessem uma **Produção Inicial**, para identificar o nível das habilidades de leitura que cada um apresentava.

Figura 8. Charge utilizada para a **Produção inicial** da SD



Fonte: <https://www.humorpolitico.com.br/educacao/escola-publica-privad/>

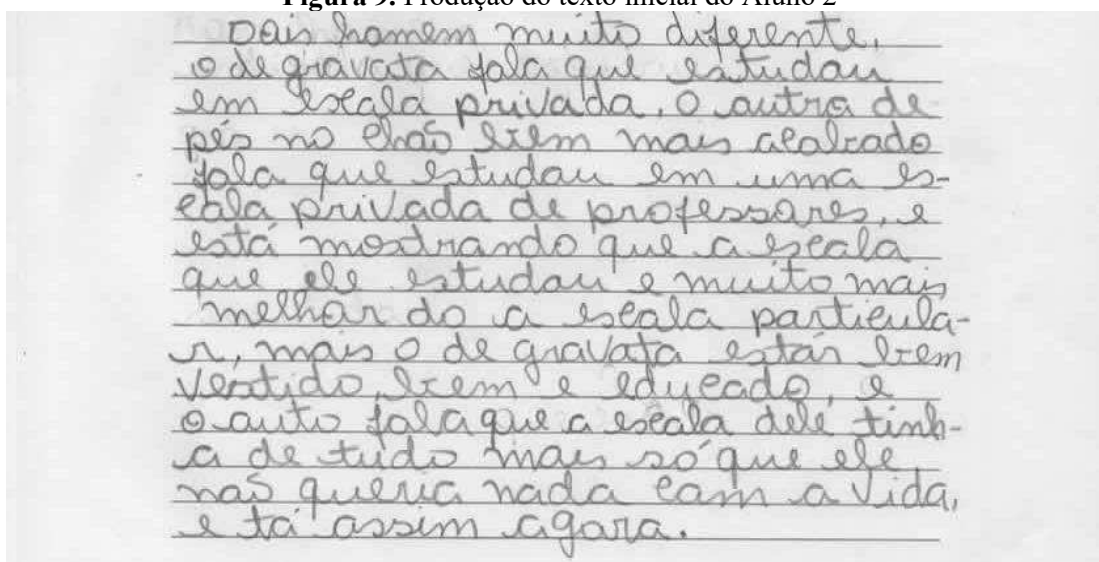
Nosso objetivo para esse momento foi analisar os níveis de leitura já adquiridos pelos alunos e ajustar as atividades e exercícios a serem desenvolvidos na sequência às possibilidades e dificuldades reais da turma. A importância da referida produção se situa no

fato de possibilitar a elaboração de estratégias que intervenham para despertar nos alunos habilidades de leitura propícias, para melhor lidar com os gêneros textuais presentes na sociedade atual.

Esclarecemos que eles deveriam fazer uma análise minuciosa da charge para produzir um texto com base no seu entendimento. Dos cinco alunos que estavam presentes na sala, o Aluno 5 relatou que não havia entendido a charge o suficiente para produzir o texto.

Das quatro produções iniciais, a produção do Aluno 2 despertou nossa atenção devido ao fato de ter apresentado uma visão bastante peculiar da charge, como é possível ver no texto (Figura 9).

Figura 9. Produção do texto inicial do Aluno 2

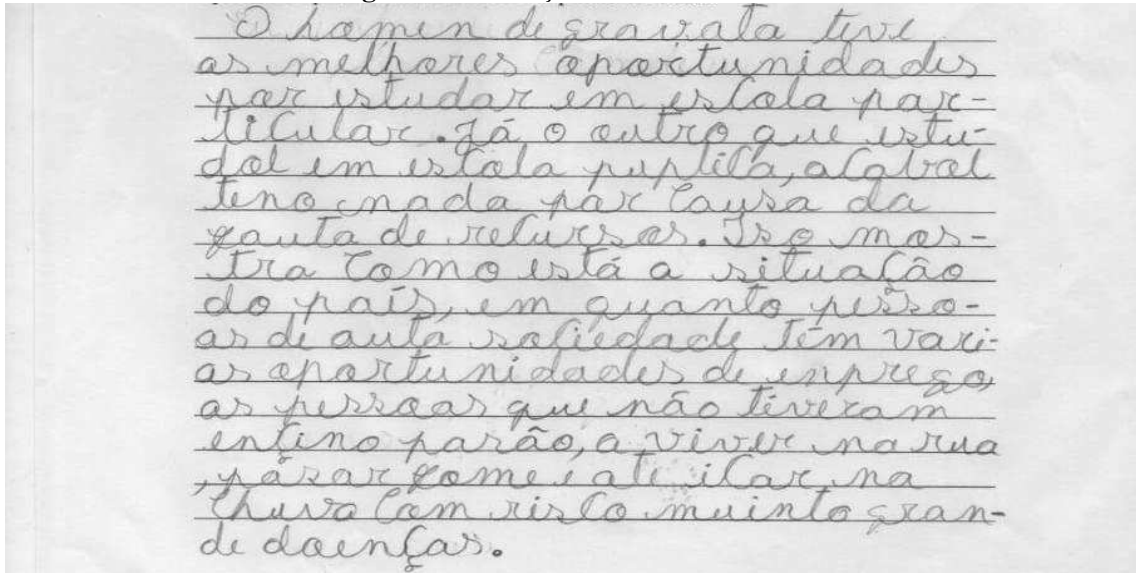


Fonte: acervo pessoal da pesquisadora

Por meio de sua interpretação, o aluno demonstrou não ter compreendido o propósito comunicativo da charge, atribuindo uma interpretação que foge das reflexões pretendidas, ao afirmar que “e o auto fala que a escola dele tinha de tudo mais só que ele não queria nada com a vida, e tá assim agora”. Percebemos que ele não compreendeu que o termo “privado de professores” é algo negativo em relação à escola. Apresentou uma visão particular e limitada sobre a charge. Embora isso tenha acontecido, demonstrou ter a habilidade de leitura da alfabetização, já que decodificou os códigos escritos do texto, habilidade essa evidenciada nos documentos oficiais (BRASIL, 1998), também ficou evidente que ele está inserido no nível do letramento, pois atribuiu significados ao que leu, articulando a linguagem verbal e não-verbal, mesmo não compreendendo o propósito comunicativo o chargista.

Diferente do texto produzido pelo Aluno 2 (Figura 9), o Aluno 1 em sua produção textual revelou ter compreendido o propósito comunicativo do texto, além de adotar um posicionamento crítico diante do tema tratado na charge, verificável na sua produção textual (Figura 10):

Figura 10. Produção textual do Aluno 1



Fonte: acervo pessoal da pesquisadora

O discente acionou seus conhecimentos prévios e destacou que as pessoas que estudam em escola particular disponibilizam de melhores condições de aprendizagem. Reconheceu que faltam recursos nas escolas públicas para dar um futuro promissor às pessoas de classes sociais menos favorecidas. Deixa transparecer sem seu texto uma reflexão sobre a situação atual do país, ao afirmar que “em quanto pessoas de alta sociedade tem varias oportunidades de emprego, as pessoas que não tiveram ensino forão, a viver na rua” e tece críticas as consequências das desigualdades sociais para os pobres. Com isso, apresenta características do nível de leitura dos letramentos que, segundo Soares (2006), corresponde à apropriação do sistema de escrita de maneira diversificada e interacionista.

Ao referir-se a um dos personagens como “O homem de gravata” e citar o fato de que as pessoas sem ensino podem “viver na rua passar fome e até ficar na chuva com risco muito grande de doenças”, o aluno mostra que também levou em consideração a linguagem não verbal da charge para sua interpretação, como a vestimenta e a postura dos personagens, mostrando evidências do multiletramento que, de acordo com Teixeira e Litron (2012), é a condição necessária para compreender as características plurais dos textos.

Os textos produzidos pelos Alunos 3 e 4 apresentaram interpretações que se aproximaram das intenções do autor da charge em discutir sobre as desigualdades sociais e a oportunidade que as pessoas de cada classe social têm no decorrer de suas vidas, embora não tenham estabelecido relações com os diversos recursos do texto para atribuir significados mais consistentes.

Dando sequência as atividades planejadas, iniciamos os módulos. No **Módulo 1** tivemos como objetivo desenvolver as habilidades de identificação, localizando informações explícitas na charge, com base nos elementos verbais e não verbais presentes no texto. Compreendemos que para que o aluno compreendesse o gênero era importante elaborar atividades com graus crescentes de dificuldades para que, posteriormente, fosse solicitada uma compreensão mais aprofundada sobre o tema.

De início, propomos que os alunos se dividissem em grupos de dois e identificassem as informações presentes em uma charge de forma superficial, sem necessariamente adentrar nas entrelinhas do texto. A Figura 11 apresenta os alunos realizando a atividade em duplas.

Figura11. Alunos realizando atividades em duplas



Fonte: acervo pessoal da pesquisadora

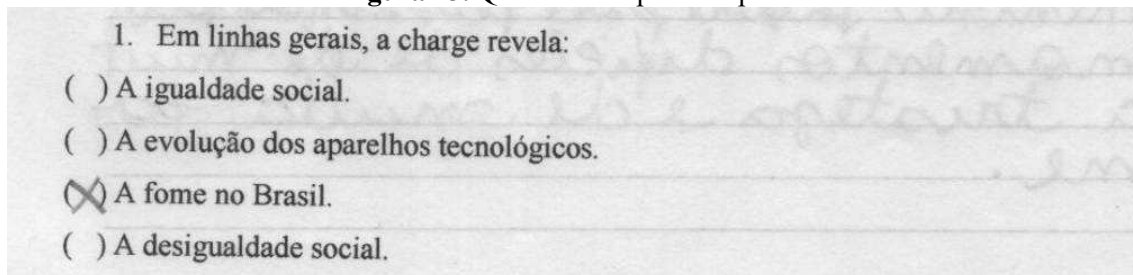
Durante a realização das atividades, os alunos procuraram discutir sobre as possíveis respostas e entrar em consenso sobre o que deveriam responder. Ao responderem as questões de múltipla escolha, despertou atenção o fato de os alunos terem atingido uma grande porcentagem de acertos, confundindo apenas na questão 1, quando responderam a alternativa errada, pois a charge não apresentava “apenas” a fome no Brasil, mas algo mais amplo, a desigualdade social, que acontece em qualquer país, conforme podemos observar na Figura 12 e na resposta dada pelos alunos na Figura 13.

Figura 12. Charge abordada no **Módulo 1** da SD



Fonte: <https://analisesmacroeconomicas.wordpress.com/category/africa-do-sul/>

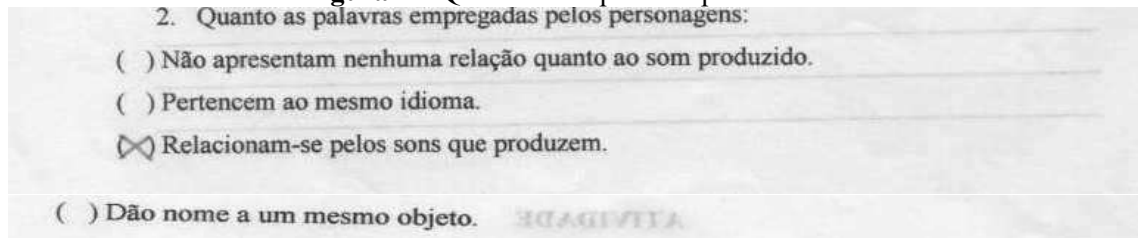
Figura 13. Questão 1 respondida pelos alunos



Fonte: acervo pessoal da pesquisadora

Para a questão 2, consideramos pertinente estimular os alunos a direcionar sua visão para a linguagem verbal do texto, fazendo-os refletir sobre a semelhança dos sons produzidos pelas palavras “Iphone” e “Ai, fome”, embora com significados distintos. As equipes perceberam essa semelhança e marcaram a resposta correta, demonstrando compreender a representatividade sonora das palavras, como podemos verificar por meio da Figura 14:

Figura 14. Questão 2 respondida pelos alunos

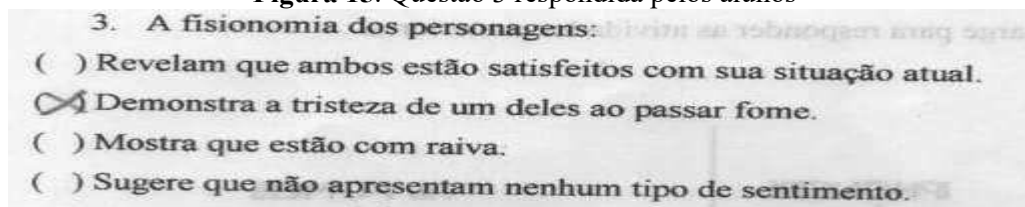


Fonte: acervo pessoal da pesquisadora

Ao explorar os recursos visuais da charge, a questão 3 solicitou que os alunos atentassem para a fisionomia dos personagens antes de responderem. Por meio dessa questão, procuramos estimular os discentes a descentralizar da linguagem verbal do texto para fazer significar. Todos compreenderam e mostraram isso por meio das respostas à questão. Assim,

demonstraram que identificaram as pistas que a linguagem não verbal deixou para a interpretação da charge, como mostra a Figura 15:

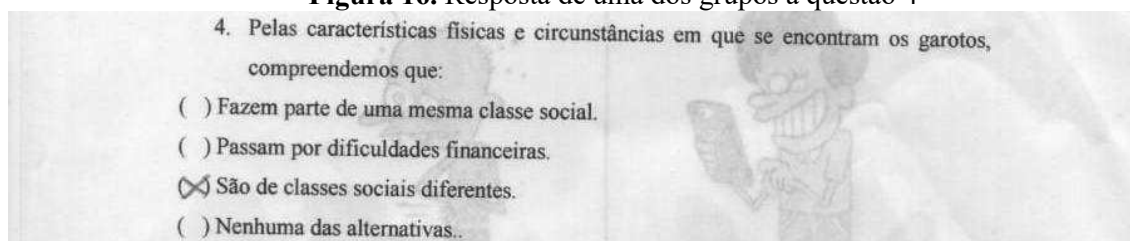
Figura 15. Questão 3 respondida pelos alunos



Fonte: acervo pessoal da pesquisadora

Ainda levando em consideração as informações presentes na charge que perpassavam a linguagem verbal, na questão 4, procuramos aguçar o senso investigativo nos alunos, ao passo que solicitamos que atentassem para as características físicas dos personagens e tudo o que os definia como pertencentes a classes sociais distintas. Por mais uma vez, as equipes atribuíram respostas satisfatórias à questão e evidenciaram que compreenderam os recursos visuais para a interpretação da charge, podendo ser observado por meio da resposta de um dos grupos à questão (Figura 16).

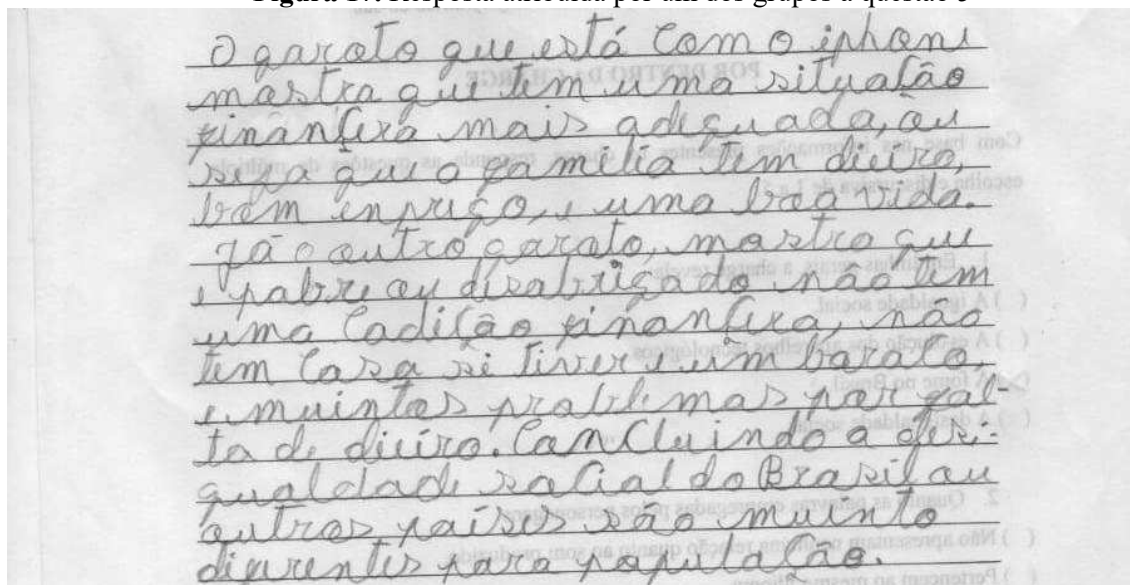
Figura 16. Resposta de uma dos grupos à questão 4



Fonte: acervo pessoal da pesquisadora

A questão 5, que correspondeu a questão discursiva, os alunos foram solicitados a levar em consideração ainda a linguagem não verbal para mostrar que compreenderam as situações pelas quais os personagens estavam passando e relacioná-las com algum problema social. Percebemos que os grupos apresentaram mais dificuldade para responder a questão, embora tenham conseguido fazer a relação e identificar um problema que acontece no meio social, onde um dos grupos concluiu que “a desigualdade social do Brasil ou outros países são muito diferentes para população”, ou seja, percebeu que a charge trata da desigualdade social que pode ocorrer dentro e fora do país, como podemos verificar através da Figura 17.

Figura 17. Resposta atribuída por um dos grupos à questão 5



Fonte: acervo pessoal da pesquisadora

No **Módulo 1** da SD, os discentes demonstraram um bom aproveitamento e apresentaram melhores resultados comparando com as atividades realizadas no início da sequência. Como justificativa para essa evolução, consideramos dois aspectos: o fato de os alunos estarem mais atentos e envolvidos com as atividades e a familiaridade que eles estavam apresentando diante do gênero, pois, ao responderem a questão discursiva (Figura 17), passaram a compreender, embora ainda de forma limitada, que os acontecimentos cotidianos apresentados no gênero charge evidenciam conflitos reais presentes na sociedade, em conformidade com Flôres (2002).

Iniciamos o **Módulo 2** com o objetivo de estimular as habilidades de inferenciação dos alunos, para que eles fossem capazes de identificar as informações implícitas na charge apresentada. Situamos a importância de estimular tais habilidades no fato de os alunos, geralmente, apresentam grandes dificuldades para identificar informações implícitas nas charges, devido ser um texto repleto de elementos linguísticos e não linguísticos que ora colaboram para a interpretação, ora confundem o leitor.

No **Módulo 2** os alunos foram solicitados a direcionar um olhar mais detalhista para o texto chargístico, a fim de identificar informações importantes para a compreensão textual. A Figura 18 apresenta a charge utilizada nesse Módulo.

Figura 18. Charge abordada no **Módulo 2** da SD



Fonte: http://desniveissociais.blogspot.com.br/2010/07/charge-da-semana_22.html

Solicitamos que os alunos acionassem seus conhecimentos prévios para responder às questões sobre a charge, trazendo para a discussão acontecimentos sociais vivenciados por eles e noticiados através dos meios de comunicação. Eles demonstraram compreensão sobre a charge e estabeleceram uma relação com outros textos, fator preponderante para que sejam bons leitores. Para os PCN (BRASIL 1998), a questão da leitura é relevante, já que esse documento afirma ser essa um processo no qual o leitor deve realizar um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, partindo de seus objetivos, dos conhecimentos que tem sobre o assunto e sobre outros fatores importantes para construir sentidos.

Percebemos que todos os alunos tinham algo a dizer sobre a questão, e isso enriqueceu bastante o debate oral, o que pode ser constatado por meio de suas respostas a questão 3:

- Qual é o problema social evidenciado pela charge? Isso só acontece nos grandes centros?
 Aluno 1 – “fala sobre a vida sofrida de muitas pessoas por passar fome e não ter onde morar, isso acontece em qualquer lugar, mas o governo só faz prometer melhorar a vida das pessoas”.
 Aluno 2 – “a pobreza que muita gente vive, conheço algumas pessoas que vivem quase assim na minha comunidade, é muito triste”.
 Aluno 3 – “mostra pessoas pobres, sem ter onde morar. Em quase todo lugar tem alguém assim, já assisti uma reportagem sobre isso que mostrava a vida triste dessas pessoas”.
 Aluno 4 – “mostra pessoas passando necessidade. No Brasil todo tem muita gente passando fome”.
 Aluno 5 – “fala de pessoas morando nas ruas e pedindo dinheiro. A pobreza existe em todo lugar, meus pais me contaram que já passaram fome, graças a Deus hoje não passam mais”.

É importante destacar ainda a questão 4, pois nela procuramos estimular os alunos a lembrar de algum acontecimento que já tinham vivenciado e que tivessem uma relação com a charge, a fim de complementar as respostas das à questão anterior e para que eles dialogassem com o texto, buscando compreendê-lo como algo real, acontecimentos possíveis de serem

verificados no meio social. Todos disseram já ter presenciado acontecimentos semelhantes aos apresentados na charge e compartilharam com a turma, cumprindo o que havia sido solicitado na questão 4, como pode ser constatado nas respostas a seguir:

- Você já presenciou alguma cena que tenha relação com a charge? Se sim, compartilhe com a turma.

Aluno 1: “sim, vejo várias famílias passando necessidade. Crianças que mal têm o que comer e vestir. Tenho uma vizinha que sempre que pode, minha mãe ajuda”.

Aluno 2: “sim, eu conheço três famílias que já passaram muita fome, hoje tem muita gente que ajuda, mas continuam passando por dificuldades”.

Aluno 3: “sim, minha mãe mesmo já me disse que passou muita fome. Ela nem pode estudar porque tinha que ajudar meu avô a trazer o sustendo para casa”.

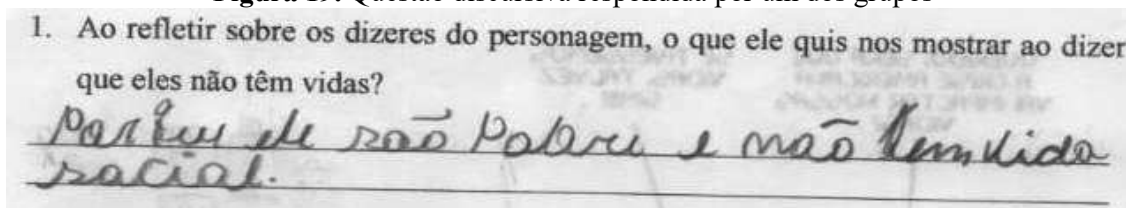
Aluno 4: “sim, vejo muitas crianças nas ruas pedindo dinheiro a um e a outro. Às vezes nem estudam porque passam o tempo nas ruas pedindo dinheiro”.

Aluno 5: “sim, pois quando vou na cidade, vejo pessoas morando nas ruas, passando fome, frio, cede, tudo isso eu vejo, às vezes dou algum trocado quando tenho”.

Ao término da discussão oral, compreendendo que os alunos já estavam familiarizados com a charge, solicitamos se reunissem em grupo e respondessem as questões discursivas. Verificamos que eles apresentaram dificuldades para responder as atividades. Mediante as reflexões que as questões exigiam, constantemente solicitavam ajuda para construir suas respostas.

A primeira questão discursiva do **Módulo 2** exigiu que os alunos atentassem para a linguagem verbal e não verbal da charge, pois teriam que relacionar os dizeres dos personagens com a imagem retratada no texto. Embora tenham construído respostas para a questão, uma das equipes poderia ter prestado mais atenção na ironia empregada pelos personagens ao generalizar que eles não têm vida social e ampliar a resposta de forma mais detalhada sobre o fato (Figura 19), enquanto o outro grupo se apropriou mais das informações presentes na charge para construir sua resposta, percebendo que um dos personagens se sentia inferior devido às dificuldades pelas quais estavam passando (Figura 20).

Figura 19. Questão discursiva respondida por um dos grupos



Fonte: acervo pessoal da pesquisadora

Figura 20. Questão discursiva respondida por um dos grupos

1. Ao refletir sobre os dizeres do personagem, o que ele quis nos mostrar ao dizer que eles não têm vidas?

Porque estão passando por
necessidades, e são inferiores
a outras pessoas.

Fonte: acervo pessoal da pesquisadora

Para a questão 2, esperávamos que os alunos notassem a crítica social evidenciada na charge. Os grupos conseguiram identificar tal crítica, apegando-se as informações presentes no texto para a formulação de suas interpretações. Podemos observar por meio da resposta de um dos grupos dada à questão (Figura 21), que os alunos consideraram o cenário no qual os personagens estavam situados, as suas falas, pois do contrário, dificilmente conseguiriam perceber com exatidão o assunto tratado, já que a linguagem verbal por se só não daria esse subsídio.

Figura 21: Resposta de um dos grupos dada à questão 2

2. Por meio da charge, que tipo de crítica social o autor faz?

A fome, a pobreza, necessidade
no Brasil.

Fonte: acervo pessoal da pesquisadora

Para responderem a questão 3, os alunos tiveram que analisar a charge quanto ao seu caráter humorístico e perceber se, em meio a situação social apresentada, era possível encontrar traços que denotavam humor. Enquanto uma das equipes afirmou que não viu graça diante de uma situação tão degradante, a outra conseguiu absorver a ironia e afirmou ver algo cômico diante da charge, podendo ser verificado na Figura 22.

Figura 22. Resposta de um dos grupos dada à questão 3

3. Diante do cenário e da realidade social apresentada, é possível encontramos elementos que denotem humor na charge? Explique sua resposta.

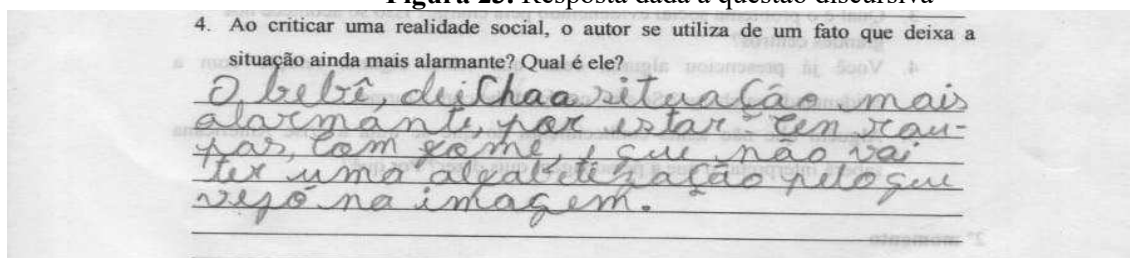
Sim. Quando a mulher diz -
quanto se a crise amaldiçoada vai
valer as vidas de us, a o pa-
mem diz o contrário, se tiver
sem as vidas. ele diz que não
tem vida.

Fonte: acervo pessoal da pesquisadora

Ao perceber tal traço característico das charges, os alunos demonstraram ter aprimorado suas capacidade leitoras e conseguido realizar uma leitura que se aproxima da proficiência, pois utilizaram estratégias de leitura essenciais para a compreensão textual, como postula Solé (2003 *apud* KOCH e ELIAS, 2008), tais como processar, questionar, contradizer e avaliar informações, aproveitando-as ou refutando-as, dando sentido e significado ao que lê.

Procuramos por meio da questão 4 aguçar nos alunos o senso investigativo, ao passo que eles deveriam buscar na charge elementos que deixassem a situação retratada ainda mais alarmante, constatamos que ambas as equipes direcionaram o mesmo olhar sobre o fato que agravou o assunto tratado na charge, a presença de uma criança em meio aquela situação de pobreza, como podemos observar na Figura 23.

Figura 23. Resposta dada a questão discursiva



Fonte: acervo pessoal da pesquisadora

Os alunos demonstraram por meio da resposta a questão, que atentaram para as informações não verbais apresentadas na charge para fazer significar, ao passo que a criança não é apresentada no texto através da linguagem verbal, mas está representada apenas na imagem. Com isso, os alunos recorreram aos recursos linguísticos pertinentes para a compreensão da charge, já que, de acordo com Romualdo (2000), o gênero dispõe de imagens de rápida leitura que transmitem múltiplas informações de maneira compacta.

Consideramos que os alunos avançaram no que concerne as suas habilidades de leitura e responderam de forma satisfatória o que as questões solicitavam. Eles direcionaram um olhar mais crítico e apurado diante da charge, compreendendo que seu principal objetivo é denunciar algum acontecimento social e para isso utiliza recursos que resultam no humor.

Para o **Módulo 3**, tivemos como objetivo articular diferentes elementos linguísticos e não linguísticos da charge para a compreensão textual, de modo a considerar as formas de produção e reprodução do gênero, entre outros. As charges multimodais, por isso, a importância de desenvolver nos alunos as habilidades que correspondem aos multiletramentos para que tenha condições de realizar uma leitura com proficiência.

Ao dar início ao Módulo, procuramos situar os alunos em relação à charge trabalhada e detalhar quais seriam as habilidades de leitura que objetivávamos alcançar, posteriormente, levantamos questionamentos sobre as temáticas já abordados na SD e solicitamos que tomassem um posicionamento sobre o que consideravam ser a desigualdade social. Por compreendermos relevante que os alunos entendessem o modo como gostaríamos que realizassem suas leituras, tecemos explicações sobre a importância de ser um leitor multiletrado e o que consistia ter tais habilidades.

Apresentamos para discussão oral cinco questões que tinham como objetivo partir de concepções pessoais dos alunos até instigá-los a tomar um posicionamento que envolvesse procurar soluções para um problema coletivo, podemos observar isso por meio das respostas atribuídas à questão 1 e, posteriormente, à questão 3:

- De acordo com sua concepção, o que vem a ser desigualdade social?

Aluno 1: “desigualdade social é a diferença que existe entre os pobres e os ricos. No Brasil, sabemos que há muita desigualdade social, pois uns têm tanto e outros não têm nem o que comer”.

Aluno 2: “a desigualdade social é algo muito triste, porque os ricos cada vez ficando mais ricos e os pobres cada vez ficando mais pobres. Acho que isso não deveria existir, pelos menos não deveria faltar comida para ninguém”.

Aluno 3: “uns ter muito dinheiro e outros não terem nada é a desigualdade social que existe no Brasil”.

Aluno 4: ‘a desigualdade social nem sempre é por causa do dinheiro que a pessoa tem, mas na diferença de oportunidade de estudar, de ter uma boa saúde, segurança, isso também é desigualdade”.

Aluno 5: “tem muita gente que tem dinheiro que nem sabe com que gastar, enquanto algumas pessoas procuram um pacote de cuscuz para comer e não acham. Isso é uma tristeza”.

Como podemos observar, por meio das respostas atribuídas a questão 1, todos os alunos conseguiram definir o que, para eles, seria a desigualdade social. Percebemos que eles tentaram relacionar suas respostas com charges abordadas anteriormente, a exemplo do Aluno 4, ao destacar que a desigualdade social não é estritamente relacionada ao dinheiro, mas às oportunidades que as pessoas têm em relação aos serviços essenciais para o desenvolvimento pessoal e profissional. A charge que levou a essa reflexão foi a trabalhada na fase da **Produção Inicial** (Figura 8).

Procuramos, por intermédio da questão 3, levar os alunos a refletir e procurar soluções que possibilitassem acabar, definitivamente, com as desigualdades sociais, as repostas foram diversas, como podemos verificar abaixo:

- Você vê alguma solução que possa definitivamente abolir as desigualdades sociais existentes no país?

Aluno 1 – “poderia acabar se os ricos ao invés de ficar com dinheiro só para eles ajudassem os pobres, pois são uns com tanto e outros com quase nada”.

Aluno 2 – “acho que um jeito seria se as pessoas dessem valor aos estudos, porque ficaria mais fácil para arrumar emprego e ter dinheiro para o sustento da família”.

Aluno 3 – “acho muito difícil, os políticos só sabem prometer no momento das campanhas, mas depois que ganham não querem saber dos pobres”.

Aluno 4 – “se os políticos parassem de roubar nosso dinheiro ficaria mais fácil de acabar com as desigualdades, porque poderia investir em saúde, educação, segurança”.

Aluno 5 – “eu acho que o jeito seria os políticos parar de roubar e gastar nosso dinheiro com luxo”.

Percebemos que, por já estarmos tratando do tema em algumas aulas, os alunos já tinham ideias definidas sobre a situação de desigualdade social, o que tornou a conversação bastante proveitosa. Mereceu destaque, durante o debate, a revolta que os alunos demonstraram diante da situação política e econômica do país, pois em todos os questionamentos, estabeleciam uma relação com os fatos vivenciados e noticiados pelos meios de comunicação sobre os últimos acontecimentos políticos, e com isso, demonstraram ser capazes de relacionar diferentes fontes de informações para formular suas respostas, capacidade preponderante para a realização de uma boa leitura, pois de acordo com Brandão (1994), quando pensamos em formar um leitor crítico, é importante que ele estabeleça relações com informações que não são apresentadas no texto e mobilize seus conhecimentos para dar sustentação às possibilidades de significação do texto.

Ao finalizarmos os debates, apresentamos uma charge (Figura 24) para que respondessem questões discursivas.

Figura 24. Charge abordada no **Módulo 3**

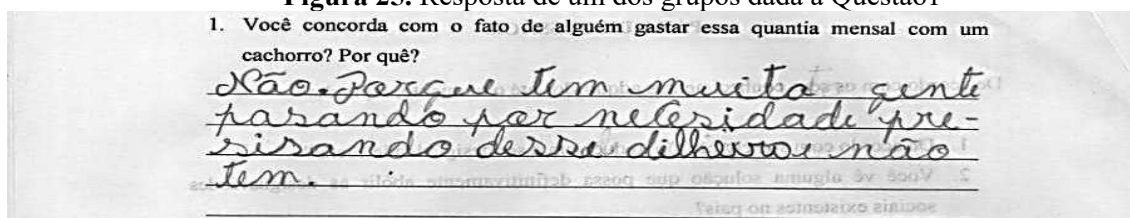


Fonte: <http://www.luizberto.com/2014/01/18>

A princípio, solicitamos que os alunos se dividissem em grupo para responder as questões propostas. Acreditamos que atividades em grupo permitem que os discentes levem o tema a discussão e ouçam outras opiniões para formular suas respostas.

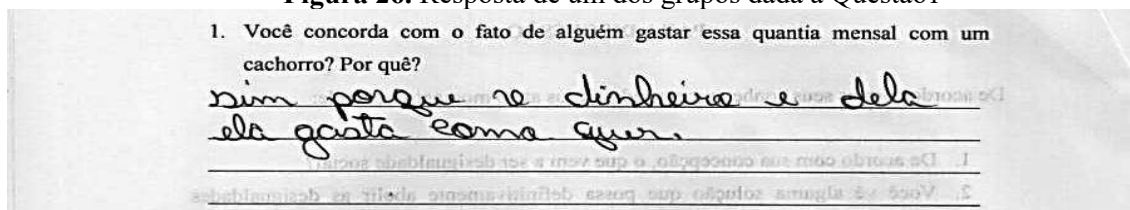
As repostas direcionadas para a questão 1 despertaram atenção devido ao fato de os grupos direcionarem um olhar diferente, mostrando visões opostas e que mereceram destaque durante a correção oral, pois os alunos deveriam compreender que podiam se deparar com opiniões diferentes das deles e que não poderíamos definir como certas ou erradas, mas possíveis de ocorrer diante do contexto comunicativo, como podemos observar nas Figuras 25 e 26, respectivamente:

Figura 25. Resposta de um dos grupos dada à Questão 1



Fonte: acervo pessoal da pesquisadora

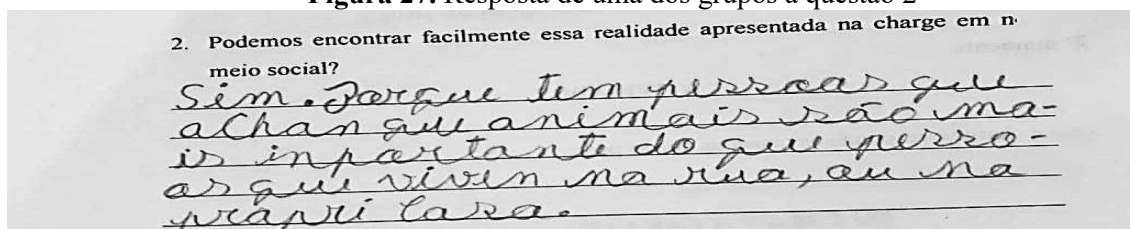
Figura 26. Resposta de um dos grupos dada à Questão 1



Fonte: acervo pessoal da pesquisadora

Para a questão 2, solicitamos que os alunos estabelecessem a relação do que foi tratado na charge com algo que eles já tivessem presenciado como forma de estimulá-los a perceber que há uma relação entre as temáticas tratadas no texto com fatos ocorridos na “vida real”. Em suas respostas, demonstraram revolta em perceber que, em muitos caso, os animais eram mais importantes que as pessoas, como constatamos através da Figura 27.

Figura 27. Resposta de uma dos grupos à questão 2

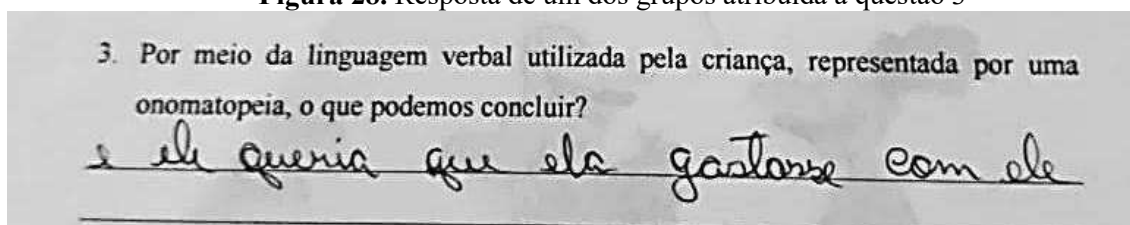


Fonte: acervo pessoal da pesquisadora

Percebemos que o grupo conseguiu relacionar o assunto tratado na charge com situações que haviam presenciado, revelando estabelecer um diálogo do texto com seus conhecimentos de mundo. Isso mostra que ultrapassaram as informações presentes na charge para fazer significar (BRANDÃO, 1994).

Objetivando fazer com que os alunos atentassem para a linguagem verbal presente na charge, na questão 3 tiveram que definir qual era o significado da onomatopéia utilizada pela criança diante do contexto apresentado. As equipes, com respostas sucintas, confirmaram ter compreendido que era uma investida da criança em fazer com que as personagens gastassem com ela, assim como gastavam com os cachorros, podendo ser contatado por meio da resposta de um dos grupos (Figura 28).

Figura 28. Resposta de um dos grupos atribuída à questão 3

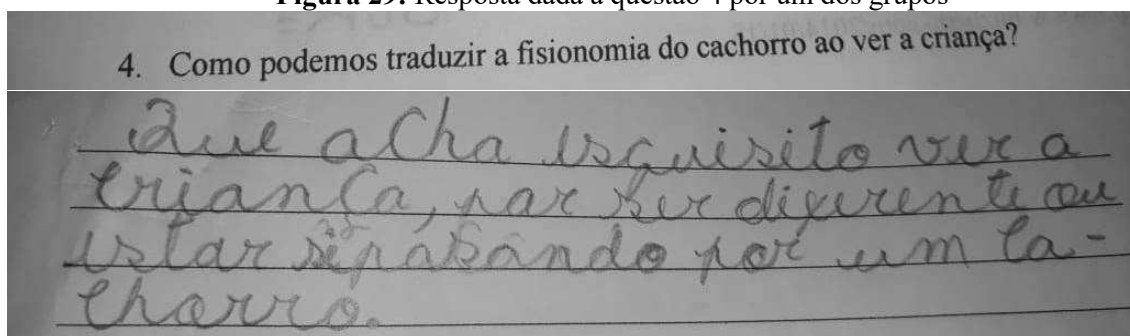


Fonte: acervo pessoal da pesquisadora

Ao atribuir essa resposta, os alunos evidenciaram que atentaram para diferentes informações do texto para fazer significar, pois precisaram observar a postura corporal em que a criança estava e sua fala para concluir que se tratava de uma tentativa de parecer com um cachorro, e assim, ter suas necessidades atendidas. Essa capacidade de estabelecer relações se deve ao fato de os alunos terem percebido na construção composicional da charge a união do verbal e não verbal para a sua interpretação, conforme atesta Dionísio (2005) quanto aos gêneros multimodais.

Na questão 4, os alunos foram instigados a perceber elementos visuais que tinham significados para a compreensão da charge. Através de suas respostas, percebemos que compreenderam o que a fisionomia do cachorro pretendia transmitir, mostrando domínio da linguagem não verbal exigida para o entendimento da questão proposta. A Figura 29 mostra a resposta atribuída por um dos grupos à questão.

Figura 29: Resposta dada à questão 4 por um dos grupos

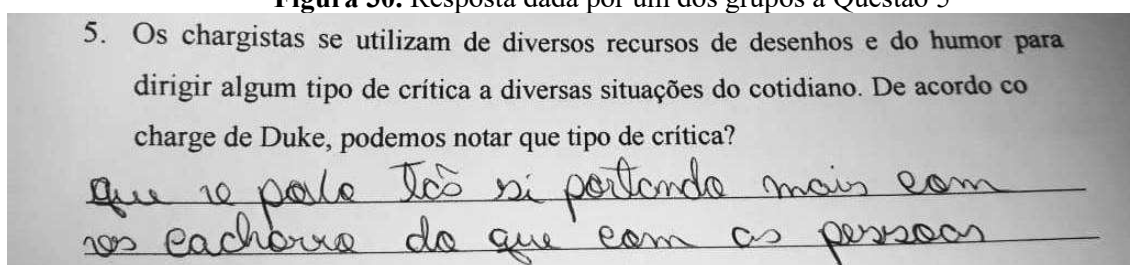


Fonte: acervo pessoal da pesquisadora

A exploração das imagens da charge permitiu que os alunos notassem que a linguagem não verbal tem relação com as partes verbais do texto, contribuindo para a interpretação do todo. Concordando com Romualdo (2000), as imagens permitem uma leitura ágil e transmite múltiplas informações de maneira condensada, as quais têm papel preponderante para realização de uma leitura proficiente.

Para a última questão discursiva, a de número 5, os alunos procuraram perceber a crítica evidenciada na charge. Os grupos construíram respostas satisfatórias para a questão, ao passo que conseguiram captar a crítica social apresentada. Um dos grupos, ao relacionar várias informações presentes no texto para a interpretação, concluiu que as pessoas estão dando mais valor aos animais do que aos seres humanos, como pode ser constatado na Figura 30.

Figura 30. Resposta dada por um dos grupos à Questão 5



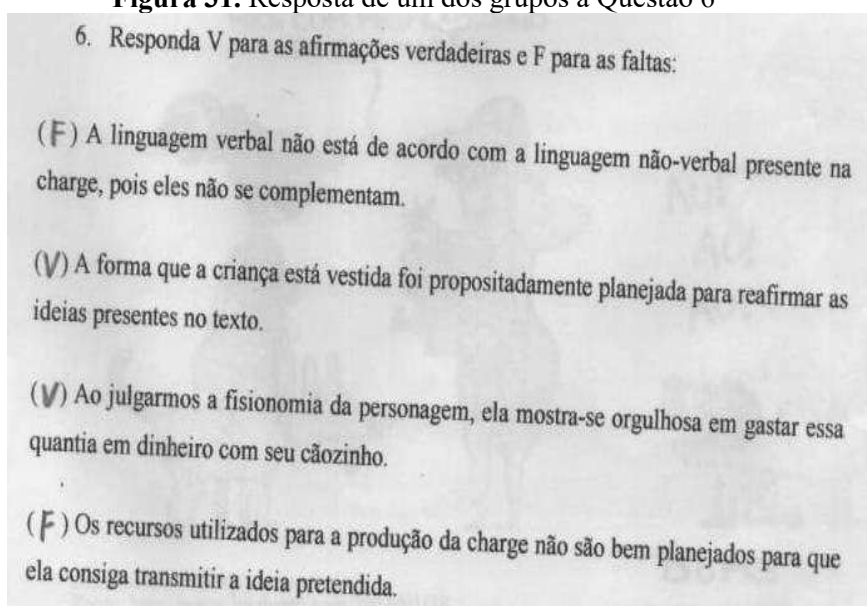
Fonte: acervo pessoal da pesquisadora

Com essa interpretação, os alunos se mostraram capazes de acionar diferentes recursos de linguagem para fazer significar, pois consideraram o diálogo entre as personagens, os recursos visuais, como a postura adotada pelas mulheres, o comportamento dos animais, o posicionamento da criança na charge. Embora não tenham deixado isso claro (Figura 30), só poderiam ter chegado a essa conclusão ao perceber os recursos citados anteriormente. Com

isso, apresentaram habilidades indispensáveis para compreender os textos multimodais (DIAS *et al*, 2012).

Procuramos aguçar nos alunos um olhar mais abrangente sobre os recursos presentes no texto para formular suas respostas. Na questão 6, solicitamos que atentassem para as afirmações contidas na atividade e julgassem como verdadeiras ou falsas. Essa atividade objetivou fazer com que os alunos voltassem à charge e tivessem uma visão multiletrada sobre ela. Eles demonstraram compreender todos os enunciados e responderam de forma satisfatória, como podemos observar na Figura 31.

Figura 31. Resposta de um dos grupos à Questão 6



Fonte: acervo pessoal da pesquisadora

Verificamos que os alunos apresentaram melhores condições de realizar as atividades propostas. Embora esse Módulo tenha exigido habilidades de leitura mais aprimoradas, os alunos cumpriram todas as atividades e durante as correções, atentaram para os erros com o objetivo de acertar nas atividades posteriores.

Após a realização dos três Módulos da SD, solicitamos que os discentes fizessem uma **Produção Final**, objetivando avaliar seus níveis de habilidades de leitura, mediante o gênero charge, após terem vivenciado as experiências da SD. Concluída a aplicação, fizemos a análise das produções textuais dos cinco alunos com o intuito de verificar a compreensão feita da charge apresentada (Figura 32).

Figura 32. Charge utilizada para a **Produção final** da SD



Fonte: http://desniveissociais.blogspot.com.br/2010/04/charge-da-semana_30.html

A Figura 33 apresenta a produção textual realizada pelo Aluno 1. Verificamos que ele assimilou as ideias transmitidas por intermédio da charge, ultrapassando as partes escritas do texto, porque além de decodificar, o aluno compreendeu que o texto abordava as desigualdades sociais. Podemos observar isso no trecho: “Quando o rico diz “já fui bom em cesta de três pontos” representa a distância entre o rico e o pobre.”, que o aluno, ao acionar seus conhecimentos prévios, reproduz sua experiência sobre a distância que os ricos pretendem ter dos pobres.

Figura 33. Texto produzido pelo Aluno 1

Quando o rico diz "já fui bom em cesta de três pontos" representa a distância entre o rico e o pobre, pela a imagem do abismo diz que os ricos querem que um abismo fique dividindo eles dos pobres. Não querem se misturar com os pobres, por isso de o rico investirem bem, moram em apartamentos, já o pobre não, não tem roupa e mora em favelas. Mas ninguem pode rir, mais importante do que os outros, mais os ricos não peçam arin,...

Fonte: acervo pessoal da pesquisadora

O Aluno 1 apresentou características das habilidades de leitura letrada, pois ultrapassou as informações presentes na charge para fazer significar. Assim como afirma Leffa (1999), ler

envolve estratégias que ultrapassem a capacidade de decodificar os códigos presentes nos textos. Ao inferir e relacionar o enunciado com os seus conhecimentos prévios, o aluno evidenciou os tipos de vestimenta e de moradia utilizados por diferentes classes sociais e finalizou o texto opinando sobre o assunto, como podemos notar no seguinte fragmento: “Mas ninguém pode siachar mais importante do que os outros, mais os ricos não peção assim...”.

Como se tratava de um conteúdo recorrente e bastante polêmico, esperava-se que o discente tivesse adotado uma posição sobre o fato por meio da articulação de seus conhecimentos prévios, concordando ou discordando sobre tal atitude, o que foi confirmado pelas ideias evidenciadas no texto, já que o aluno procurou estabelecer uma relação entre suas vivências fora do texto com os conhecimentos exigidos e utilizados pelo autor.

Vale ressaltar que ao expor seu posicionamento, o aluno articulou informações diversas para fazer significar, associando elementos linguísticos que tornaram o texto coeso e coerente, dando condições ao leitor de compreender a produção textual realizada.

Ao considerarmos as habilidades de leitura dos multiletramentos, percebemos que o aluno mostra ter articulado algumas diversidades de semioses que co-ocorrem na charge, como a visual e a verbal, para fazer significar, diversidades essas presentes nos textos multimodais como postula Dias *et al* (2012), possíveis de serem identificadas na seguinte passagem do texto em que o discente considera a imagem do abismo entre os personagens para a compreensão textual: “Pela imagem do abismo diz que os ricos querem que um abismo fiquem dividindo eles dos pobres.”.

Por meio da produção textual do Aluno1, podemos inferir que houve um avanço relacionado às habilidades de leitura para a compreensão textual, e um posicionamento crítico perante o assunto tratado na charge apresentada.

O texto produzido pelo Aluno 2 (Figura 34) apresenta características que compreendem a capacidade de decodificar os elementos textuais presentes na charge, portanto, adota características do nível da alfabetização, que segundo os PCN (BRASIL, 1999), é a capacidade de codificar e decodificar textos.

Figura 34. Texto produzido pelo Aluno 2

Entre muita distancia, entre os pobres e os ricos, os ricos se acham melhor do que os pobres, e não podem se juntar, os ricos acham que tem que ter um abismo entre eles, e tem a certeza de que os pobres tem que receber migalhas, e o pobre ali tentando a sobreviver lutando pela sua vida trabalhando de marmer, se matando para enlutar o pão de cada dia na mesa, o rico tem de fartura.

Fonte: acervo pessoal da pesquisadora

Apesar de apresentar marcas da oralidade, o aluno produz um texto com coerência e coesão, dando condições ao leitor de compreender seu propósito comunicativo. Ele usa as informações presentes no texto para chegar a conclusões e as relaciona com seus conhecimentos prévios para tomar um posicionamento. Isso é possível de ser identificado quando afirma que: “os ricos se acham melhor do que os pobres”. Não seria facilmente identificado pelo aluno o que os ricos pensam em relação aos pobres, se ele não já tivesse experienciado algo parecido em suas experiências sociais.

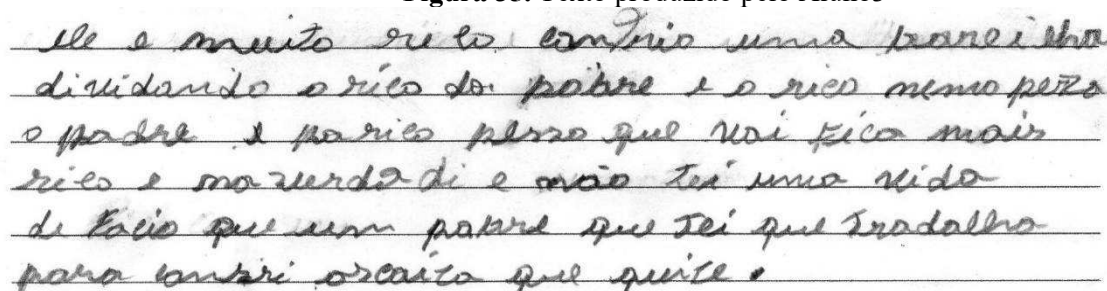
Assim sendo, o Aluno 2 apresenta habilidades letradas, posto que consegue atribuir significados ao que lê e perpassa essa competência ao considerar o que não está posto no texto de maneira explícita. Para Brasil (1998), um leitor competente deve compreender o que lê e aprender a ler os elementos implícitos, estabelecendo relações com outros textos.

Constatamos que o aluno, embora de forma tímida, atentou para a multimodalidade na composição da charge ao caracterizar os personagens ricos pela sua vestimenta, a ação praticada por eles e estabeleceu uma relação entre o modo de agir e o espaço geográfico apresentado, ao afirmar que “os ricos acham que tem que ter um abismo entre eles”. Ao mencionar que “tem a certeza de que os pobres tem que receber migalhas”, atenta para o que a imagem revela sobre o que está sendo dado ao personagem descrito como pobre, apresentando assim características dos multiletramentos. Dionísio (2005) atesta que o gênero multimodal possui diversos meios de ser lido, que conduzem o leitor para o caminho do sentido.

O discente compreendeu gênero charge, ultrapassou o que estava posto no texto e estabeleceu uma relação com seus conhecimentos prévios, com as informações escritas e com as imagens apresentadas, realizando uma interpretação mais consistente.

O texto produzido pelo Aluno 3 (Figura 35) revela um posicionamento delimitado sobre a charge, demonstrando dificuldades de evidenciar suas ideias diante do texto lido, articulando de forma limitada os elementos linguísticos a fim de tornar a produção textual mais clara e compreensível, o que é possível de ser notado quando afirma: “ele e muito rico contrio uma bareirra dividindo o rico do pobre e o rico nemopera o pobre...”.

Figura 35. Texto produzido pelo Aluno3



ele e muito rico contrio uma bareirra
dividindo o rico do pobre e o rico nemopera
o pobre. e paries perso que vai fica mais
rico e mo verda di e moio teri uma vida
de facio que um pobre que sei que tradalho
para tambri ocaico que quite e

Fonte: acervo pessoal da pesquisadora

O aluno decodifica palavras, demonstrando habilidades de leitura da alfabetização, pois conseguiu decodificar as palavras presentes na charge e codificar para produzir sua interpretação escrita. Para o conceito de alfabetização, Soares (2006), destaca que é o domínio do sistema de escrita de maneira limitada e mecânica.

No entanto, o discente também está no nível do letramento, pois perpassa o domínio do sistema alfabético e ortográfico e consegue expor uma ideia sobre o que viu e leu, embora tenha dificuldade em expor de maneira consistente um posicionamento sobre o fato, pois em alguns momentos, apresentou informações desconexas. Ainda segundo a autora, letramento é o estado ou condições que um indivíduo adquire ao apropriar-se da escrita.

Quanto às habilidades de leitura dos multiletramentos, o aluno tenta estabelecer as ideias presentes na charge com os elementos visuais para dar consistência ao seu ponto de vista, apesar de que de forma limitada, como podemos verificar no fragmento: “ele e muito rico contrio uma bareirra dividindo o rico do pobre...”, pois descreve que o rico construiu uma barreira para que estabeleça uma distância entre os pobres ao considerar os elementos linguísticos e não linguísticos para fazer significar. Apesar da charge não apresentar uma barreira, mas sim um abismo, o aluno entende que existia algo que separava os ricos dos pobres por meio da distância apresentada na imagem, apresentando uma leitura multiletrada,

que para Rojo (2012), é a condição necessária para o entendimento dos textos compostos por muitas linguagens.

No seu texto, o Aluno 4 (Figura 36) ultrapassou as habilidades esperadas pelo nível alfabético, como codificar e decodificar os códigos linguísticos (SOARES, 2006), compreendeu as ideias principais da charge e explicitou seu posicionamento sobre assunto tratado, conforme podemos constatar no trecho: “[...] so porque voce e rico não pode se desfazer de ninguem pois dinheiro pode acabar e a humildade fica a amizade verdadeira também.”, evidenciando assim estar no nível letrado, que segundo Soares (2004) é a “aquisição de competências linguísticas (escrita e leitura) contextualizadas.

Com elementos que destacam um parecer sobre a temática em questão, o aluno relacionou algumas informações que estão presentes no texto e fora dele para fazer significar, como, por exemplo, o comportamento dos ricos em relação aos pobres. Quando afirma que “[...] as maioria dos ricos que distancia dos pobres já os pobres não liga em tar perto [...]”, mostra que tem conhecimento do posicionamento adotado pelos pobres perante pessoas ricas.

Figura 36. Texto produzido pelo Aluno 4

Cada um tem seu pensamento mais a maioria dos ricos que distancia dos pobres fa os pobres não liga em tar perto a distancia esta a cara de uma historia triste do pobre i na charge mostra a cara do homem pobre triste pedindo ajuda enquanto o rico tira renda com uma moeda i a mulher com pose de rica i com um sorriso de noje i o desprezo do pobre da pra ver na aparencia i fica muito triste com isso so porque voce e rico não pode se desfazer de ninguem pois dinheiro pode acabar e a humildade fica a amizade verdadeira também

Fonte: acervo pessoal da pesquisadora

O aluno transparece sua revolta e indignação por ver uma situação relacionada às diferenças de classes sociais, considerando os elementos presentes no texto para dar maior consistência ao seu ponto de vista, como a linguagem verbal e não verbal, conforme destaca o

fragmento: “[...] o rico tira onda com uma moeda i a mulher com poze de rica e com um carinha de nojo i o desprezo do pobre da pra ver na aparencia e fica muito triste com isso[...]”. Por estabelecer diversas informações da charge para atribuir significado ao que leu, considerados que o aluno apresenta habilidades de leitura multiletradas (ROJO, 2012).

Ao produzir seu texto (Figura 37), o Aluno 5 demonstrou que tinha condições de codificar e decodificar os códigos linguísticos presentes na charge, pois foi capaz de realizar a leitura da charge e expor seu parecer sobre a texto, apresentando condições necessárias para se situar nível alfabetizado, de acordo com as definições de Soares (2006).

O aluno compreendeu que o rico demonstrou características preconceituosas e que tinha como referência a desigualdade social, demonstrando que o personagem rico agiu de forma desrespeitosa com o personagem pobre, deixou transparecer que para ele isso não é correto, dando evidências do nível letrado, conforme postula os PCN (BRASIL, 1999).

Figura 37. Texto produzido pelo Aluno5

o rico estar jogando moeda para o
 pobre porque ele e de classe social
 diferente. o rico pensa no pobre
 tem mais condiça financeira
 pensa que e dono do mundo mais
 não e bem assim uispensa que
 pode mais que tondo mundo
 e elis não respeita ele mesmo
 tão mais a gastada das pobre
 porque o pobre não tem classe de
 ferente e elis pensa que pode fazer
 isso jogando moeda para o pobre
 e brigado elis pensa que e uma bricada

Fonte: acervo pessoal da pesquisadora

Por meio do fragmento: “[...] o rico pençaso porque tem mais condiça financeira pença que é dono do mundo mais não é bem assim uispensa que pode mais que tondo mundo e elisso respeita ele mesmo[...]”, transmite a ideia que isso não é correto, nem motivo para que alguém seja desrespeitado ou inferiorizado socialmente.

Ao comentar sobre o comportamento dos ricos, o aluno articulou seus conhecimentos prévios e os elementos presentes no texto para fazer significar, demonstrando características, embora limitadas, das habilidades de leitura dos multiletramentos, levando em consideração o que explica Dionísio (2005).

Verificamos um avanço nas habilidades de leitura apresentadas pelos alunos participantes da pesquisa. Alguns tiveram uma evolução mais satisfatória, outros de maneira mais limitada, no entanto, diferentemente da atividade de sondagem, entenderam do que se tratavam as charges trabalhadas e conseguiram expandir suas ideias para a construção de suas produções textuais.

Consideramos muito válida a experiência com a SD, pois permitiu a reflexão sobre o uso dos gêneros textuais em sala de aula, objetivando aprimorar as habilidades de leitura, e também possibilitou maiores condições para que os alunos adquirissem familiaridade com o gênero multimodal charge e fossem capazes de compreender os textos lidos no cotidiano, criando um vínculo maior com o mundo da leitura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Atualmente, é exigida do sujeito leitor de textos mais criatividade e uma capacidade de interpretação não só de textos, mas de contextos, de interdisciplinaridades. A linguagem do gênero charge é fundamental para a construção dos significados/sentidos e conhecimentos gerais presentes na leitura.

No decorrer da pesquisa, discorremos sobre algumas constatações teóricas. Evidenciamos que, por um longo período, a alfabetização foi considerada como a forma mais eficaz de inserir o aluno no mundo letrado. A codificação e decodificação de palavras eram tidas como práticas satisfatórias para o discente interagir com as produções textuais presentes no meio social. Compreender o que lia e adotar um posicionamento sobre determinados fatos era elemento secundário, o importante era que o aluno demonstrasse que havia decorado os códigos linguísticos e sabia decodificá-los, quando necessário.

Assim como as relações pessoais mudam, as formas de produção e compreensão textual também apresentam mudanças. No contexto escolar o aluno alfabetizado não interpreta os textos que estavam a sua volta. Mediante essa realidade, os professores perceberam a urgência de implantar o alfabetizar letrando. Nessa perspectiva, o aluno apresenta condições de identificar os códigos da língua, e atribui um significado às palavras, frases ou textos que tem acesso.

Os letramentos são eficazes para redimensionar o ensino da língua e trazer para a sala de aula um novo olhar para o aluno e para as formas de leitura de textos. Mediante essa abordagem de leitura, o aluno é incentivado a atribuir significado ao que lê e relacionar os conhecimentos dos textos com seus conhecimentos prévios.

No entanto, por serem multimodais, como é o caso das charges, os mais recentes gêneros textuais ganharam uma nova maneira de serem produzidos e reproduzidos, exigindo uma nova postura para a compreensão textual. Daí surge necessidade da “revisão, e ampliação de alguns conceitos brasileiros no campo dos estudos das interações humanas e no âmbito dos estudos do processamento textual” (DIONISIO, 2005, p.159).

Assim sendo, propomos um espaço de estudo e discussão teórica e metodológica a respeito do trabalho com as charges, fundamentado em teorias linguísticas, entendendo tornar possível o desenvolvimento de trabalhos de formação de leitores que estejam atentos aos textos lidos e, principalmente, à realidade que os circunda, materializando, assim, o que propunha Freire (1992, p.11-12), que realizamos a leitura do mundo antes da leitura da

palavra. Segundo o autor, “linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto”.

Nessa perspectiva, foi preciso ainda levar em conta o compromisso da escola com a formação da cidadania, conforme postulam os PCN (Brasil, 1998). Dos alunos esperava-se não apenas a adaptação ou acomodação aos padrões ditados pela sociedade capitalista, mas o seu engajamento na construção de um processo de superação das desigualdades e injustiças deste modo de produção.

A formação do leitor cidadão proficiente foi nosso compromisso, vendo a necessidade da escola pública em função de seu papel, enquanto instância transformadora das relações sociais e, local de passagem obrigatória para todos aqueles que almejavam superar a condição de dominados. O desafio que se impôs a nós, educadoras, foi à construção de práticas pedagógicas que efetivamente contribuíssem para a efetivação dessa transformação e, conseqüentemente, revertissem o famigerado quadro de crise da leitura na escola.

Para compreendermos as dificuldades de leitura apresentadas pelos alunos, fomos a campo investigar como tais problemas eram evidenciados. Como nossa proposta era aplicar em sala de aula os conceitos dos multiletramentos na leitura das charges, precisávamos constatar se os discentes apresentavam dificuldades com a leitura. Para tanto, realizamos uma observação participante que nos disponibilizou dados que nos guiaram para ações futuras.

A observação participante revelou que diversos fatores interferiam na formação de leitores, visto que o meio social e a família, dentre outros, não contribuía para que os alunos criassem o hábito de ler. A leitura não era prioridade, nem fazia parte das atividades de rotina dos sujeitos pesquisados, dificultando o aprimoramento das habilidades de leitura. A observação participante foi de grande relevância para a pesquisa, pois permitiu que o professor pesquisador refletisse sobre a postura adotada pelos alunos em sala de aula, bem como a postura docente ao lidar com as produções textuais nas aulas de LP, criando condições de refutar o que não estava dando certo e aprimorar os pontos positivos.

Ao obtermos os resultados por meio da observação participante, consideramos pertinente levar para a sala de aula uma atividade de sondagem, com o objetivo de verificar até que ponto os alunos apresentavam dificuldade para interpretar uma charge, adotando as habilidades dos multiletramentos. Entendemos que seria pertinente solicitar que os alunos produzissem um texto escrito para analisar a compreensão que tiveram da charge.

As produções textuais apresentaram falhas significativas quanto à compreensão da multimodalidade textual, já que os alunos se detiveram em aspectos superficiais da charge para fazer significar, de modo que não exploraram as entrelinhas do texto com base nos recursos audiovisuais utilizados para a produção do mesmo. Isso dificultou que produzissem sentidos diante de um gênero discursivo tão rico em elementos extralinguísticos. Desse modo, as habilidades leitoras dos alunos, relacionadas aos multiletramentos, mostraram-se deficitárias.

Os dados obtidos por meio da atividade de sondagem possibilitaram subsídios para criar uma sequência didática (SD) que auxiliasse o professor no tratamento direcionado às charges. Em nossa pesquisa, tivemos como intuito elaborar estratégias de ensino que permitissem o aprimoramento das habilidades de leitura adotadas por alunos do 9º ano do Ensino Fundamental II. Grande parte de nossos alunos não costumavam ler e quando o faziam era por exigências dos professores. Diante disso, procuramos elaborar estratégias de ensino que possibilitassem a aproximação dos alunos do mundo letrado por intermédio da charge, gênero que atrai os jovens em decorrência de sua ludicidade, e desenvolvesse as habilidades dos multiletramentos para a interpretação e compreensão textual.

O gênero multimodal charge estava próximo aos jovens, pois quase sempre estavam nos ambientes em que esses textos circulavam, como os virtuais, por exemplo. Esse fator foi de grande relevância para que os discentes se mostrassem receptivos à pesquisa, posto que se dispuseram ativamente a participar das atividades.

Consideramos importante inserir as charges no contexto de sala de aula para aprimorar as habilidades de leitura apresentadas pelos alunos. Por ser um gênero repleto de elementos linguísticos e não linguísticos, aguçou nos discentes a curiosidade em relacionar as informações necessárias para a compreensão e, por contar com a ironia e outros implícitos, tornou o texto rico em significados.

Por se tratar de um gênero composto pela mistura de linguagem verbal com a linguagem imagética, a charge pode ser considerada como um material rico ao ser trabalhada no ensino aprendizagem de língua. O caráter humorístico, informativo e opinativo, bem como a ampla circulação social que assume, fez da charge um instrumento importante para a formação de alunos críticos e reflexivos, atributos cada vez mais solicitados pela sociedade.

A relevância em abordar as charges em sala de aula pautou-se ainda no fato de serem textos que abordavam acontecimentos sociais e estimulavam os alunos a adotar uma postura diante

das temáticas apresentadas, acionado seus conhecimentos prévios, pois quase sempre haviam experienciado algum acontecimento evidenciado no texto. Os assuntos tratados no gênero eram de conhecimento popular, isso facilitou a adoção de uma postura dos leitores.

As experiências vivenciadas por meio da aplicação da SD nos permitiu observar como atividades planejadas podem contribuir significativamente para a melhoria das condições leitoras apresentadas pelos alunos, posto que permitiu que todos os envolvidos no processo tivessem conhecimento do ponto de partida até os resultados finais objetivados. As atividades de leitura e interpretação de charges possibilitou o desenvolvimento de habilidades necessárias para a compreensão do gênero.

Com base na análise das produções textuais pelos alunos na fase de “Produção Final” da SD, percebemos que os alunos evoluíram, uns mais outros menos, no que concerne às habilidades de leitura e mostraram traços dos multiletramentos ao interpretarem uma charge.

Diante dessa conjuntura, respondemos a questão problema apresentada no início da pesquisa: é possível desenvolver um trabalho com a leitura de charges no 9º ano do Ensino Fundamental II que permita a formação de um leitor? Constatamos que desenvolver estratégias de leitura aliadas ao gênero charge possibilita a formação do leitor, ampliando seus conhecimentos culturais, políticos e sociais.

A pesquisa permitiu alcançar o objetivo geral pretendido, uma vez que propomos estratégias de ensino que possibilitassem a formação de leitores através do trabalho com o gênero charge. Para tanto: a) identificamos os fatores que dificultaram a formação do leitor; b) analisamos os elementos constituintes das charges que corroboraram para a construção do leitor potencialmente crítico; c) elaboramos uma sequência didática para o ensino da leitura; d) possibilitamos que os alunos fossem capazes de verificar de que modo os recursos verbais e não verbais das charges contribuíram para a construção de sentidos.

Consideramos de grande relevância a pesquisa no que tange a abordagem da leitura de charges na escola, pois possibilitou a reflexão sobre a prática docente e como esse gênero pode ser abordado para formar um leitor proficiente e capaz de interagir com os mais diversos gêneros textuais presentes no meio social.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Eliana B. C. Conceituando alfabetização e letramento. In: SANTOS, Carmi F.; MENDONÇA, Márcia (Orgs.) **Alfabetização e letramento: conceitos e relações**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p.11-22.

AGUIAR, Marcia J. D., FISCHER, Adriana. **A pedagogia dos multiletramentos: uma proposta para a formação continuada de professores**, 2012. Disponível em: <<http://revistas.ufcg.edu.br/ch/index.php/Leia/article/view/285/231>> Acesso em: 14 de Abril de 2017.

ANGROSINO, Michael. **Etnografia e observação participante**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

ARAÚJO, Marcelo L. **Exclusão sócio digital em escola pública do ensino fundamental em Salvador**. Salvador, 2011.

ARCOVERDE, Maria D. de L.; ARCOVERDE, Rossana D. de L. **Leitura, interpretação e produção textual**. Campina Grande; Natal: UEPB/UFRN, 2007.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1981.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: _____. **Estética da Criação Verbal**. 4. ed. Trad. Paulo Bezerra, São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARBOSA, Jacqueline P.; ROVAI, Célia F. **Gêneros do discurso na escola: discutindo princípios e práticas**. São Paulo: FTD, 2012.

BARBOSA, Maria L. F. de F.; SOUZA, Ivane P. (Orgs) Sala de aula: avançando nas concepções de leitura. In: _____ **Práticas de leitura no ensino fundamental**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 11-22.

BATISTA, Antônio A. G. Práticas de letramento e processos de alfabetização. In: CARVALHO, Maria A. F.; MENDONÇA, Rosa H. M. (Orgs.) **Práticas de leitura e escrita**. Brasília : Ministério da Educação, 2006, p.10-16.

BORTONI-RICARDO, Stella M. **Educação em língua materna: a sociolinguística em sala de aula**. São Paulo: Parábola, 2004.

BORTONI-RICARDO. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola, 2008.

BRANDÃO, Helena N. O leitor: co-enunciador do texto. **Polifonia**. N.1 Cuiabá: Editora da UFMT, 1994, p. 85-90.

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

BRASIL. Secretaria de Educação à Distância. **Salto para o Futuro: Ensino fundamental** / Brasília: Ministério da Educação, SEED, 1999. 224p.

CANDLIN, Chris; HADFIELD, Jill. Prefácio. In: DUDENEY, Gavin; HOCKLY, Nicky; PEGRUM, Mark. **Letramentos digitais**. Tradução Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2016, p.10.

DIAS, Anair V. M. Hipercontos multissemióticos: para a promoção dos multiletramentos. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (Orgs). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012, p. 95-122.

DIAS, Anair *et al.* Minicontos multimodais: reescrevendo imagens cotidianas. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (Orgs). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012, p.75-94.

DIONISIO, A. P. Gêneros multimodais e multiletramentos. In: KARWOSKI, Acir M.GAYDECZKA, Beatriz, BRITO, karim S.(Orgs.)**Gêneros textuais: reflexões e ensino**.Palmas e União da Vitória, PR: Kaygangue, 2005, p.159-177.

DUDENEY, Gavin; HOCKLY, Nicky; PEGRUM, Mark. **Letramentos digitais**. Tradução Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2016.

FERRARI, Pollyana *et al.* (Org.). **Hipertexto, hipermídia: as novas ferramentas da comunicação digital**. São Paulo: Contexto, 2010.

FLÔRES, Onici. **A leitura da charge**. Canoas: Ulbra, 2002.

FONSECA, J. **Caricatura**. A Imagem Gráfica do Humor. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1999.

FRANCHI, Eglê. **Pedagogia do alfabetizar letrando: da oralidade à escrita**. 9.ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992. (Coleção Polêmicas do nosso tempo)

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996

GARCIA, Cíntia B.; SILVA, Flávia D. S.; FELÍCIO, Rosane, de P. Projet(o)arte: uma proposta didática. In: ROJO, Roxane H. R.; MOURA, Eduardo.(Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012, p.123-146.

GIL, Antonio C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GUERRA, Elaine L. de A. **Manual de pesquisa qualitativa**. Grupo Ânima Educação. Belo Horizonte, 2014.

HILU, Luciana; TORRES, Patrícia L. Tecnologias emergentes na educação. In: FERREIRA, Jacques de L. (Org.). **Formação de professores: teoria e prática pedagógica**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014, p. 171-191.

INSTITUTO PAULO MONTENEGRO. Indicador de Alfabetismo Funcional – INAF, **Estudo especial sobre alfabetismo e mundo do trabalho**. 2016. Disponível em: <http://acaoeducativa.org.br/wpcontent/uploads/2016/09/INAFEstudosEspeciais_2016_Letramento_e_Mundo_do_Trabalho.pdf>. Acesso em: 16 julho de 2018.

KAUARK, Fabiana; MANHÃES, Fernanda C.; MEDEIROS, Carlos H. **Metodologia da pesquisa: guia prático**. Itabuna, BA: Via Litterarum, 2010.

KLEIMAN, Angela; SIGNORINI, Inês (Org.) **Os significados do letramento**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995.

_____. **Preciso “ensinar” o letramento?** Não basta ensinar a ler e escrever? Cefiel/Unicamp & MEC. 2005.

KOCH, Ingedore V. ELIAS, Vanda M. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2008.

LEFFA, Vilson J. Perspectivas no estudo da leitura: Texto, leitor e interação social. In: LEFFA, Vilson J. PEREIRA, Aracy E. (Org). **O ensino da leitura e produção textual**. Pelotas, RS: Educat, 1999. p. 13-37.

MAGALDI, Ana M. B. M.; DAVID, Juliana V. A. Prevenindo o professor-problema: o impresso como estratégia de divulgação da higiene mental e de formação do professor na sociedade brasileira (anos 1930). In: CARDOSO, Tereza F. L. (Org.) **História da profissão docente no Brasil e em Portugal**. Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ, 2014.

MELO, Edsônia de S. O. OLIVEIRA, Paulo W. M., VALEZI, Sueli C. L. Gêneros poéticos em interface com gêneros multimodais. In: ROJO, Roxane H. R.; MOURA, Eduardo. (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012, p.147-164.

MENDONÇA, Márcia. Análise lingüística: refletindo sobre o que há de especial nos gêneros. In: SANTOS, Carmi F.; MENDONÇA, Márcia; CAVALCANTE, Marianne C. B. (Orgs). **Diversidade textual: os gêneros na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 73-88.

MENDONÇA, M. R. S. Um gênero quadro a quadro: a história em quadrinhos. In: DIONÍSIO, A. P. & MACHADO, A. R. & BEZERRA, M. A. (Orgs.) **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003, p.194-207.

MONTEIRO, Silvana D. **As linguagens e o hipertexto: Uma introdução às possibilidades discursivas na forma hipertextual**. S/d. Disponível em: <<http://www.pucsp.br/~cimid/8inf/monteiro/linghipe.pdf>> Acesso em: 14 de Abril de 2017.

NEVES, Mara S. KRAHE Inês B. **Multiletramento: universo escolar e inclusão social**. X ANPED SUL, Florianópolis, outubro de 2014.

PALFREY, John. GASSER, URS. **Nascidos na era digital**: entendendo a primeira geração de nativos digitais. Porto Alegre: Grupo A, 2011.

PEREIRA, Tânia M. A.. O discurso das charges: um campo fértil de intertextualidade. In: SILVA, Antonio de P. *et. al.* **Ensino de Língua**: do impresso ao virtual. Campina Grande, PB: EDUEPB, 2006, p.101-117.

PIMENTA, S. G.; FRANCO, M. A. S. (Orgs.) **Pesquisa em educação**: possibilidades investigativas/formativas da pesquisa-ação. Vol. 2. São Paulo: Loyola, 2008.

ROJO, Roxane. **Letramento e capacidades de leitura para a cidadania**. São Paulo: SEE: CENP, 2004.

ROJO, Roxane. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, Roxane H. R.; MOURA, Eduardo.(Orgs.) **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012,p.11-31.

ROMUALDO, Edson C. **Charge Jornalística**: polifonia e intertextualidade. Maringá, PR: Eduem, 2000.

SANTAELLA, Lucia. **Gêneros discursivos híbridos na era da hipermídia**.2014.Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/bak/v9n2/a13v9n2.pdf>> Acesso em: 14 de Março de 2017.

SANTOS, Carmi F.; MENDONÇA, Márcia; CAVALCANTE, Marianne C. B. Trabalhar com texto é trabalhar com gênero? In: SANTOS, Carmi F.; MENDONÇA, Márcia; CAVALCANTE, Marianne C. B. (Orgs.) **Diversidade textual**: os gêneros na sala de aula. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 27-41.

SANTOS, Leonor W. Práticas de linguagem e PCN: o ensino de língua portuguesa. In: PAULIUKONIS, Maria A. L. SANTOS, Leonor W. (Org) **Estratégias de leitura**: texto e ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

SANTOS, Carmi F. O ensino da língua escrita na escola: dos tipos aos gêneros textuais. In: SANTOS, Carmi F.; MENDONÇA, Márcia; CAVALCANTE, Marianne C. B. (Orgs.) **Diversidade textual**: os gêneros na sala de aula. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 11-26.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J.; NOVERRAZ, M. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. Roxane Rojo. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 95-128.

SILVA, Ezequiel. T. **Criticidade e leitura**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.

SILVA, Thaysa D. L.; SILVA Edcleide M. Mas o que é mesmo *Corpus*? – Alguns Apontamentos sobre a Construção de Corpo de Pesquisa nos Estudos em Administração. **XXXVII Encontro da ANPAD**. Rio de Janeiro/RJ, 2013.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

_____. **Alfabetização e Letramento: caminhos e descaminhos**, 2004. Disponível em: <<http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40142/1/01d16t07.pdf>> Acesso em: 21 de Agosto de 2016.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOUZA, Helga V. A. de. **A charge virtual e a construção de identidades**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2008.

SOUZA, Maria I. P. O.; MACHADO, R. P. B. O verbal e o não-verbal na produção dos efeitos de sentido do gênero charge. In: CRISTOVÃO, Vera L. L.; NASCIMENTO, Elvira, L. (Orgs.) **Gêneros textuais: teoria e prática II**. Palmas e União da Vitória, PR: Kaygangue, 2005, p. 59-73.

TEIXEIRA, Adriana; LITRON, Fernanda F. O *manguebeat* nas aulas de português: videoclipe e movimento cultural em rede. In: ROJO, Roxane H. R.; MOURA, Eduardo. (Orgs.) **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012, p.167-180.

TEIXEIRA, Denise de O.; MOURA, Eduardo. Chapeuzinho vermelho na cibercultura: por uma educação linguística com multiletramentos. In: ROJO, Roxane H. R.; MOURA, Eduardo. (Orgs.) **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012, p. 55-73.

TFOUNI, L. V. Escrita, Alfabetização e Letramento. In: _____. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1995, p. 9-28.

MOURA, Eduardo. (Orgs.) **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012, p.55-73.

ZABALA, A. As sequências didáticas e as sequências de conteúdo. In: _____. **A prática educativa: como ensinar**. Tradução Ernani da F. Rosa. Porto Alegre: ArtMed, 1998, p 53-86.

APÊNDICES

PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PEGADÓGICA

SEQUÊNCIA DIDÁTICA

O uso do gênero charge na formação do leitor





**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

**O USO DO GÊNERO CHARGE NA FORMAÇÃO DO LEITOR
PROFICIENTE**

Elaborado por
Maria Iolanda Pedrosa

Coordenado por
Prof^ª Dr^ª Tânia Maria Augusto Pereira (Orientadora)
Universidade Estadual da Paraíba

**CAMPINA GRANDE – PB
2018**

APRESENTAÇÃO

Ao desenvolvermos um estudo voltado para a apreciação dos níveis de leitura apresentados por alunos do 9º ano do Ensino Fundamental II, de uma Escola Estadual, localizada no Estado da Paraíba, tivemos como propósito para o produto final da pesquisa a elaboração de uma Sequência Didática (SD), para ser desenvolvida em sala de aula com o intuito de sanar dificuldades de leitura, voltada para o desenvolvimento das habilidades dos multiletramentos (ROJO, 2012) por meio da charge. Todas as charges utilizadas na SD são de autoria do cartunista Duke, o qual tece críticas sobre as desigualdades sociais que predominam no país. As produções do autor, geralmente, são publicadas nos jornais O Tempo e Super Notícia, e na Revista CNT. Suas ilustrações também estão presentes em livros e publicidade.

Ao desenvolver habilidades multiletradas, os discentes estarão mais preparados para lidar com os textos multimodais presentes no seu meio social, em diversas fontes de circulação.

ASD não se caracteriza como única e exclusiva forma para que tais habilidades sejam desenvolvidas nos alunos. É uma sugestão para o enfrentamento dos desafios presentes no ensino da leitura na escola.

Para pensarmos como desenvolver estratégias de ensino que possibilitassem resolver dificuldades de leitura apresentadas pelos discentes, tivemos como base uma atividade diagnóstica, na qual os alunos evidenciaram seus pontos de vista diante de uma charge apresentada em sala de aula que, posteriormente, forneceu subsídios para traçarmos o perfil leitor apresentado pelos alunos.

Com base no nível de leitura dos alunos, nível da alfabetização, do letramento ou dos multiletramentos, constatamos que seria necessário desenvolver uma proposta de intervenção voltada para o ensino de leitura na escola, com o intuito de desenvolver nos alunos competências dos multiletramentos, mediada pelo gênero charge, o qual apresenta características composicionais que proporcionam o desenvolvimento de tais competências.

Construímos nossa sequência com base no modelo proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p.96), que reconhecem a SD como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito.”.

Embora saibamos que Schneuwly, Dolz e Noverraz (2004) propõem em seu modelo de SD a produção textual e não a leitura, adequamos a proposta para que ficasse de acordo com os objetivos que pretendíamos alcançar.

As sugestões que utilizamos dos autores para a construção da SD foi a “Apresentação da situação”, que segundo eles (2004, p.100), possibilita “fornecer aos alunos todas informações necessárias para que conheçam o projeto comunicativo visado e a aprendizagem de linguagem a que está relacionado.”.

Também consideramos pertinente as divisões dos Módulos para o aprimoramento das capacidades leitoras do aluno. De acordo com os autores (2004, p.98), “Os módulos constituídos por várias atividades ou exercícios, dão-lhe os instrumentos necessários para este domínio, pois os problemas colocados pelo gênero são trabalhados de maneira sistemática e aprofundada.”.

Para melhor adequação da proposta, permanecemos com a fase de “Produção inicial” e “Produção final”, como recomendam Schneuwly, Dolz e Noverraz (2004), mas com o propósito de verificar a capacidade leitora dos alunos e não tendo como fim a produção textual.

Consideramos pertinente fazer a referida adequação, o que dará condições para que se tenha uma noção de como o aluno ingressou nas atividades desenvolvidas por meio da proposta de intervenção e como ele se apresentará ao final da aplicação da SD. Conforme os autores (2004, p.98),

Esta etapa permite ao professor avaliar as capacidades já adquiridas e ajustar as atividades e exercícios previstos na sequência às possibilidades e dificuldades reais de uma turma. Além disso, ela define o significado de uma sequência para o aluno, isto é, as capacidades que devem desenvolver para melhor dominar o gênero de texto em questão.

Quanto à “Produção final”, essa etapa possibilita que os alunos coloquem em prática os conhecimentos adquiridos e, com o professor, analisem os progressos alcançados, após a realização da SD.

Reconhecemos a importância de se trabalhar o ensino da leitura de maneira planejada e sequenciada, para que as dificuldades dos alunos na realização de leituras significativas sejam, a medida do possível, sanadas. Defendemos que um conjunto de práticas voltadas para o domínio das habilidades dos multiletramentos, dá ao aluno a capacidade de interagir com os mais diversos gêneros textuais que circulam socialmente.

A SD é destinada para aulas de Língua Portuguesa, tendo como público alvo alunos do 9º ano do Ensino Fundamental II, com uma quantidade prevista de 12 aulas, com duração de 40 minutos cada.

A autora

DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES

1. Apresentação da situação

- Informação sobre as pretensões e as ações planejadas para a SD.

2. Produção inicial

- Realização de produção inicial para que seja avaliada a capacidade interpretativa do aluno, mediante a leitura de uma charge, sem que este tenha vivenciado as experiências da SD.

3. Módulo 1: Identificação

- Habilidade: Identificar, de maneira superficial/geral, as informações presentes no gênero charge.

4. Módulo 2: Inferenciação

- Habilidade: Inferir informações implícitas presentes na charge que não estejam visíveis em uma leitura superficial.

5. Módulo 3: Articulação

- Habilidade: Articular diferentes elementos linguísticos e não-linguísticos da charge para a compreensão textual, de modo a considerar as modos/fontes de produção e reprodução do gênero, entre outros.

6. Produção final

- Realização de produção final para que seja avaliada a capacidade interpretativa do aluno mediante a leitura da charge, após ter vivenciado as experiências da SD.

APRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO

- **Objetivos:** Situar os alunos quanto a proposta da SD e suas contribuições para o aprimoramento de habilidades leitoras; despertar a curiosidade sobre as formas de criação da charge; reconhecer os contextos de produção e reprodução do gênero, conforme suas características composicionais.
- **Justificativa:** Antes de dar início a proposta interventiva, é de grande relevância explicar para os discentes as propostas que estão vinculadas a SD e suas contribuições para o aprimoramento de suas habilidades leitoras, na perspectiva dos multiletramentos, por intermédio das charges. Antes de ter um contato direto com o gênero, faz-se necessário despertar nos discentes a curiosidade de compreender como ele é produzido e quais são suas funções sociais.
- **Conteúdo:** Leitura de charge impressa.
- **Atividades:** Exposição dialogada para situar os discentes quanto às propostas da SD; exploração de uma charge impressa; discussão.
- **Recursos:** Atividade xerocada.

Duração: 2 aulas

Procedimentos: Ao dar início a aplicação da SD, o professor deverá deixar explícito para os alunos quais as pretensões que estão atreladas aos procedimentos adotados pela atividade interventiva, procurando deixar claro que o desenvolvimento de habilidades multiletradas permitirão que se desenvolvam bem nas demais áreas do conhecimento. Posterior a isso, o docente irá entregar a charge impressa para que os alunos realizem uma leitura e reflitam sobre os modos de composição do texto e o que ele aborda. Em seguida, levantará discussão na tentativa de compreender os modos composicionais do gênero e qual função desempenha socialmente.

ATIVIDADE

Realize a leitura da charge para que, oralmente, responda as questões propostas.



Fonte: <http://crudelismundi.blogspot.com.br/2014/01/desigualdade-social-falta-de-espacos.html>

COMPREENDENDO O GÊNERO

1. Baseado em seu primeiro contato com o texto apresentado, qual é o tipo de linguagem que geralmente é utilizada para a elaboração da charge? Verbal, não-verbal ou mista?
2. De acordo com a sua opinião, qual é a finalidade desse gênero? Os recursos da charge que você leu lhe deram subsídios para chegar a essa conclusão?
3. Em que meios de comunicação/fontes de informação, em sua opinião, as charges estão presentes?
4. Ao observar a charge, responda: o que ela critica?
5. Há a presença de humor na charge? Explique.

(Ao realizar a leitura da charge, o professor deverá organizar um momento propício para a realização das discussões, a fim de fazer com que os alunos reflitam sobre as questões propostas. Para tanto, o docente deve dividir a turma em duplas e entregar as perguntas para que sejam discutidas, analisadas e confrontadas pelos membros das equipes. Após as duplas discutirem sobre as questões postas, o professor deverá abrir um espaço para que cada equipe exponha sua opinião e socialize com o grupo. Ao compreender que os alunos perceberam as

peculiaridades da charge apresentada, o docente poderá seguir para a Produção Inicial, que visa identificar a capacidade de interpretação inicial do aluno, visto que já foram efetivados os objetivos pretendidos por meio das atividades de apresentação.)

PRODUÇÃO INICIAL

- **Objetivos:** Analisar os níveis de leitura já adquiridos pelos alunos e ajustar as atividades e exercícios a serem desenvolvidos na sequência às possibilidades e dificuldades reais da turma.
- **Justificativa:** A produção inicial é uma fase da SD muito relevante, pois dá ao professor informações fundamentais sobre o nível de leitura apresentado pelo aluno antes de ter experienciado as atividades de intervenção planejadas. Revela ao docente e ao aluno suas potencialidades e dificuldades para realizar uma leitura proficiente. É por meio dessa atividade que se definem os pontos precisos em que o docente pode elaborar estratégias que intervenham melhor para desenvolver nos alunos habilidades de leitura propícias, para lidar com os gêneros textuais presentes na sociedade atual e evidencia os caminhos que o aluno precisa percorrer para tornar-se um leitor proficiente.
- **Conteúdo:** Leitura e interpretação de charge.
- **Atividades:** Realização de leitura de charge que possibilite aos alunos construir significados, a fim de produzir um texto individual que contemple sua compreensão.
- **Materiais:** Atividade xerocada.

Duração: 2 aulas

Procedimentos: Individualmente, os alunos deverão ter acesso a uma charge e depois o professor deve solicitar que produzam um texto que contemple sua interpretação. Não deverá ser delimitada quantidade de linhas ou páginas, o discente deverá sentir-se livre para transmitir, por escrito, os conceitos construídos em sua mente. Compreendemos que as charges escolhidas para serem abordadas na SD precisam abordar temas de interesse e conhecimento popular, desconsiderar essa realidade poderá surtir efeitos negativos durante o processo. Os elementos verbais e não verbais presentes na charge contribuem significativamente para que o aluno construa significados.

ATIVIDADE

Observe a charge abaixo.



Fonte: <https://www.humorpolitico.com.br/educacao/escola-publica-privad/>

Com base na leitura da charge apresentada, produza um texto em que esteja expresso seu ponto de vista mediante a questão abordada.

(Ao analisar as interpretações das charges, o professor deverá subsidiar as demais estratégias em harmonia com os níveis de leitura apresentados pelos alunos, posto que não poderá distanciar-se da realidade apresentada pelo grupo, caso seja necessário, deverá adequar a proposta, a fim de surtirem os efeitos desejados. O primeiro módulo visa desenvolver nos discentes a habilidade de identificação, localizando informações que estão facilmente visíveis no texto.)

MÓDULO 1: IDENTIFICAÇÃO

- **Objetivos:** Desenvolver a habilidade de identificação, localizando informações explícitas na charge, com base nos elementos verbais e não-verbais presentes no texto.
- **Justificativa:** Para que o aluno compreenda um gênero é importante elaborar uma sequência evolutiva de interpretação, iniciando pela localização das ideias explícitas presentes na charge para que, posteriormente, sejam solicitadas ao discente a compreensão mais aprofundada. Para a compreensão textual, a fase inicial de interpretação consiste em identificar as ideias primárias e ir progredindo, conforme as habilidades de interpretação exigidas pelo texto. Ao ter contato com textos presentes em sua vida cotidiana, o aluno constrói sentidos superficiais para depois entender o que, de fato, o gênero pretende transmitir. Com a realização das atividades de identificação, o estudante utiliza tais habilidades e as identifica como fazendo parte de suas interpretações fora da escola.
- **Conteúdo:** Leitura de charge; resolução de atividade interpretativa.
- **Atividades:** Resolução de atividade de interpretação em grupo, com base na leitura da charge, refletindo sobre as ideias primárias que estão evidenciadas no texto. Correção e discussão da atividade, enfatizando a importância de identificar ideias na charge.
- **Materiais:** Atividade xerocada.

Duração: 2 aulas

Procedimentos: O professor deverá dividir a turma em equipes e solicitar que façam a leitura da charge virtual para que, posteriormente, seja discutida pelos grupos. Em seguida, deve ser entregue uma atividade xerocada para que os alunos respondam os questionamentos levantados sobre o texto, com questões de múltipla escolha e discursivas. Após a realização do exercício, a professora pode levantar um debate sobre as conclusões que cada grupo chegou, a fim de evidenciar visões diferentes sobre a charge. Em um último momento, o docente deve ressaltar a importância do uso das habilidades de identificação para iniciar o processo de compreensão textual.

ATIVIDADE

Leia com atenção a charge para responder as questões propostas.



Fonte: <https://analisesmacroeconomicas.wordpress.com/category/africa-do-sul/> (2017).

POR DENTRO DA CHARGE

Com base nas informações presentes na charge, responda as questões de múltipla escolha e discursivas de 1 a 5.

1. Em linhas gerais, a charge revela:
 - () A igualdade social.
 - () A evolução dos aparelhos tecnológicos.
 - () A fome no Brasil.
 - () A desigualdade social.

2. Quanto as palavras empregadas pelos personagens:
 - () Não apresentam nenhuma relação quanto ao som produzido.
 - () Pertencem ao mesmo idioma.
 - () Relacionam-se pelos sons que produzem.
 - () Dão nome a um mesmo objeto.

3. A fisionomia dos personagens:

- Revela que ambos estão satisfeitos com sua situação atual.
- Demonstra a tristeza de um deles ao passar fome.
- Mostra que estão com raiva.
- Sugere que não apresentam nenhum tipo de sentimento.

4. Pelas características físicas e circunstâncias em que se encontram os garotos, compreendemos que:

- Fazem parte de uma mesma classe social.
- Passam por dificuldades financeiras.
- São de classes sociais diferentes.
- Nenhuma das alternativas..

5. De acordo com a linguagem não-verbal, relacione a situação pela qual os personagens estão passando com algum problema social.

(Após os alunos responderem a atividade, o professor deve abrir uma discussão, a fim de corrigir as questões de múltipla escolha para que os alunos tenham uma noção da quantidade de acertos e de erros que atingiram e se chegaram a repostas condizentes com a charge apresentada. Em relação à atividade discursiva, o docente deve reservar um momento para que cada equipe exponha seu ponto de vista e tenha o conhecimento de possíveis ideias contrárias apresentadas pelos alunos).

MÓDULO 2: INFERENCIAÇÃO

- **Objetivos:** Aguçar as habilidades de inferenciação, visando identificar informações implícitas presentes na charge.
- **Justificativa:** Os alunos, geralmente, apresentam grandes dificuldades para identificar informações implícitas nas charges, devido ao fato de ser um texto repleto de elementos linguísticos e não-linguísticos que ora colaboram para a compreensão, ora confundem o leitor. O entendimento de um texto em sua plenitude perpassa a identificação de ideias explícitas, requer a criação de sentidos a partir dos conhecimentos prévios e de mundo do leitor, bem como a assimilação de informações que exigem uma análise mais minuciosa. A habilidade de inferir é importante para a realização da leitura da charge, bem como dos demais gêneros textuais. No caso específico das charges, raramente o leitor conseguirá realizar uma leitura que ultrapasse a superfície do texto sem que acione as habilidades de inferenciação e seus conhecimentos já adquiridos. Por ter características composicionais que criam desde situações de humor, até críticas e o uso de ironias, é necessário deixar claro para o aluno que o gênero charge não tem como principal objetivo provocar o riso, mas pode revelar indagações de assuntos sociais relevantes para a reflexão e formação de opinião.
- **Conteúdo:** Leitura de charge, exercícios impressos.
- **Atividade:** Exploração da charge visando relacioná-la com os conhecimentos prévios dos alunos; Discussão sobre as informações apresentadas no texto, objetivando construir sentido sobre o que foi lido por meio de inferências. Exposição dialogada sobre o significado do termo inferenciação e o que consiste na prática a efetivação de tal habilidade. Levantamento de hipóteses sobre os sentidos pretendidos pela charge. Resolução de atividade discursiva, de múltipla e em duplas de alunos.
- **Materiais:** Atividade xerocada.

Duração: 2 aulas

Procedimentos: 1º momento: Leitura da charge selecionada. Para dar início aos questionamentos, se faz necessário situar o aluno no assunto tratado na charge para que este

relacione com seus conhecimentos de mundo e tenha condições de inferir informações por intermédio do gênero, portanto o professor deverá conduzir um debate, a fim de fazer com que os discentes remetam alguma passagem da charge a seu cotidiano e, de maneira oral, exponham para a turma.

2º momento: Com a introdução do módulo realizada, o professor explicará para a turma o significado do termo inferenciação e o que consiste na prática a efetivação de tal habilidade. Após esse momento, o professor dividirá a turma em equipes de 2 pessoas para que respondam as questões propostas.

1º momento

ATIVIDADE 1

Leia a charge abaixo.



Fonte: http://desniveissociais.blogspot.com.br/2010/07/charge-da-semana_22.html

PARA DISCUSSÃO...

1. Qual é o conhecimento prévio de mundo necessário para que o leitor compreenda a charge?
2. Em linhas gerais, qualquer pessoa ao ter contato com o texto conseguirá chegar a conclusões precisas?

3. Qual é o problema social evidenciado pela charge? Isso só acontece nos grandes centros?
4. Você já presenciou alguma cena que tenha alguma relação com a charge? Se sim, compartilhe com a turma.
5. Alguém que não tenha conhecimento do que se trata a crise Americana saberá interpretar o que a personagem quis dizer? Por quê?

2º momento

ATIVIDADE 2

POR DENTRO DA CHARGE

Ainda de acordo com a charge de Duke, responda:

1. Ao refletir sobre os dizeres do personagem, o que o chargista quis mostrar ao dizer que eles não têm vidas?

2. Por meio da charge, que tipo de crítica social o autor faz?

3. Diante do cenário e da realidade social apresentada, é possível encontrarmos elementos que denotem humor na charge? Explique sua resposta.

4. Ao criticar uma realidade social, o autor se utiliza de um fato que deixa a situação ainda mais alarmante? Qual é ele?

(Alcançados os objetivos pretendidos até o momento, o professor seguirá para o terceiro e último módulo, que visa desenvolver nos alunos as habilidades dos multiletramentos. Com base nas primeiras habilidades, os discentes deverão ser capazes de relacionar todas as linguagens, verbais e não-verbais, presentes nas charges para fazer significar.)

MÓDULO 3: ARTICULAÇÃO

- **Objetivos:** Articular diferentes elementos linguísticos e não-linguísticos da charge para a compreensão textual, de modo a considerar os modos de produção e reprodução do gênero, entre outros.
- **Justificativa:** Sendo a charge um gênero textual repleto de multimodalidade, recursos linguísticos e não-linguísticos, é importante desenvolver no aluno as habilidades que correspondem aos multiletramentos para que tenha condições de realizar uma leitura proficiente e construa sentidos significativos perante o texto. Portanto, esse módulo tem como justificativa o fato de levar o aluno a perceber a charge não apenas como sendo um amontoado de palavras e imagens que não estão relacionados entre si, mas como um conjunto de elementos linguísticos e não-linguísticos que corroboram para a compreensão do texto como um todo.
- **Conteúdo:** Leitura de charge, exercícios impressos.
- **Atividade:** Conversação, visando a contextualização da charge que será exposta e a relação que há com os conhecimentos prévios dos discentes. Discussão sobre as informações apresentadas no texto, objetivando construir sentido perante o que foi lido por meio de uma visão multiletrada. Exposição dialogada sobre o significado do termo multiletramentos, evidenciando o que consiste na prática a efetivação de tais habilidades. Apresentação da charge. Levantamento de hipóteses sobre os sentidos pretendidos pela charge, considerando desde os aspectos linguísticos e não-linguísticos até as suas formas de produção e reprodução. Resolução de atividade impressa em dupla.
- **Materiais:** Atividade xerocada.

Duração: 2 aulas

Procedimentos: 1º momento: O professor irá conduzir um debate, tentando resgatar os conhecimentos prévios adquiridos pelos alunos por meio de sua experiência com a SD e as vivências em seu meio social, objetivando reconhecer o que eles já compreendem por desigualdade social. Com a introdução do módulo realizada, o professor fará uma exposição dialogada com a turma sobre o significado do termo multiletramentos, evidenciando o que

consiste na prática a efetivação de tais habilidades. Evidenciará que a habilidade multiletrada é de extrema importância para a compreensão dos textos em sua totalidade, tornando um leitor competente para lidar com as demais produções textuais que circulam socialmente.

2º momento: Apresentação da charge para leitura. Os alunos devem ser solicitados a formar duplas e responder atividades impressas para, posteriormente, partilhar com a turma. O que será levado em discussão, nesse momento, são os recursos linguísticos utilizados na charge que auxiliam na compreensão textual, como é o caso da linguagem verbal e não-verbal.

1º momento

ATIVIDADE 1

PARA DISCUSSÃO...

De acordo com os seus conhecimentos adquiridos até o momento, responda:

1. De acordo com sua concepção, o que vem a ser desigualdade social?
2. Em sua comunidade, você acha que há desigualdade social?
3. Você vê alguma solução que possa definitivamente abolir as desigualdades sociais existentes no país?
4. Existe algum culpado para tais desigualdades?
5. Qual a pertinência em abordar um tema dessa amplitude por meio de charges?

2º momento

ATIVIDADE 2

Leia a charge e responda as questões propostas.



Fonte: <http://www.luizberto.com/2014/01/18>

POR DENTRO DA CHARGE

1. Você concorda com o fato de alguém gastar essa quantia mensal com um cachorro?

Por quê?

2. Podemos encontrar facilmente essa realidade apresentada na charge em nosso meio social?

3. Por meio da linguagem verbal utilizada pela criança, representada por uma onomatopéia, o que podemos concluir?

4. Como podemos traduzir a fisionomia do cachorro ao ver a criança?

5. Os chargistas se utilizam de diversos recursos de desenhos e do humor para dirigir algum tipo de crítica a diversas situações do cotidiano. De acordo com a charge de Duke, podemos notar que tipo de crítica?

6. Responda V para as afirmações verdadeiras e F para as falsas:

- () A linguagem verbal não está de acordo com a linguagem não-verbal presente na charge, pois eles não se complementam.
- () A forma que a criança está vestida foi propositadamente planejada para reafirmar as ideias presentes no texto.
- () Ao julgarmos a fisionomia da personagem, ela mostra-se orgulhosa em gastar essa quantia em dinheiro com seu cãozinho.
- () Os recursos utilizados para a produção da charge não são bem planejados para que ela consiga transmitir a ideia pretendida.

(Com o término dos módulos, chegou o momento em que o professor irá avaliar os resultados pretendidos pela SD. Após serem instigados a captar as informações presentes nas charges, chegou o momento em que os alunos deverão fazer isso sozinhos, já que em seu convívio social não dispõem de atividades planejadas que possibilitem a compreensão textual. A produção final possibilitará averiguar o que deu ou não certo.)

PRODUÇÃO FINAL

- **Objetivos:** Avaliar a capacidade interpretativa do aluno, mediante a leitura de uma charge, após ter vivenciado as experiências da SD.
- **Justificativa:** Ao ter contato com as atividades planejadas por meio da SD, espera-se que o aluno tenha desenvolvido habilidades necessárias para compreender a charge em sua totalidade, em uma perspectiva dos multiletramentos. Para aferir se os objetivos pretendidos por meio da atividade de intervenção foram alcançados, a produção final é de fundamental importância, por permite-nos avaliar o que deu ou não certo.
- **Conteúdo:** Leitura e interpretação de charge.
- **Atividade:** Realização de leitura de charge que possibilite aos alunos construir significados, a fim de produzir um texto individual que contemple sua interpretação.
- **Materiais:** Atividade xerocada.

Duração: 2 aulas

Procedimentos: Individualmente, os alunos deverão ter acesso a uma charge e depois o professor deve solicitar que produzam um texto que contemple sua interpretação. Não deverá ser delimitada quantidade de linhas ou páginas, o discente deverá sentir-se livre para transmitir por escrito os conceitos construídos em sua mente. Compreendemos que as charges escolhidas para serem abordadas na SD precisam abordar temas de interesse e conhecimento popular, desconsiderar essa realidade poderá surtir efeitos negativos durante o processo. Os elementos verbais e não-verbais presentes na charge apresentada contribuem significativamente para que o aluno construa significados.

REFERÊNCIA

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J.; NOVERRAZ, M. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. Roxane Rojo. Campinas,SP: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.

ANEXOS

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA
PARAÍBA - PRÓ-REITORIA DE
PÓS-GRADUAÇÃO E



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A CHARGE VIRTUAL EM SALA DE AULA E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DO LEITOR CRÍTICO

Pesquisador: MARIA IOLANDA PEDROSA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 67757117.6.0000.5187

Instituição Proponente: Universidade Estadual da Paraíba - UEPB

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.063.283

Apresentação do Projeto:

O Projeto é intitulado "A CHARGE VIRTUAL EM SALA DE AULA E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DO LEITOR CRÍTICO", encaminhado ao Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual da Paraíba, para análise e parecer com fins de elaboração do Trabalho de Conclusão do Curso de Pós-Graduação, Nível Mestrado Profissional em Formação de Professores da Universidade Estadual da Paraíba.

Objetivo da Pesquisa:

Desenvolver um plano de ação para alunos do 9º ano do Ensino Fundamental II, que oportunize a formação de leitores críticos por meio do uso do gênero discursivo e multimodal charge.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Enquanto pesquisa científica que envolve seres humanos, o desenvolvimento desta proposta de intervenção cumpre as normas estabelecidas pela Resolução Nº 466, de 12 de dezembro de 2012 que dispõe sobre as diretrizes orientadoras da pesquisa e os direitos e deveres de seus participantes. No tocante aos riscos, são de menor potencial ofensivo, como constrangimento ao ler em público, tendo em vista a presença de intervenção pedagógica com leitura em sala de aula.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O referido estudo tem aplicabilidade social. Trata-se de pesquisa ação com abordagem qualitativa

Endereço: Av. das Baraúnas, 351- Campus Universitário
Bairro: Bodocongó **CEP:** 58.109-753
UF: PB **Município:** CAMPINA GRANDE
Telefone: (83)3315-3373 **Fax:** (83)3315-3373 **E-mail:** cep@uepb.edu.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA
PARAÍBA - PRÓ-REITORIA DE
PÓS-GRADUAÇÃO E



Continuação do Parecer: 2.063.283

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos necessários e obrigatórios foram acostados ao Projeto em sua versão online e versão física.

Recomendações:

Sem recomendações.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Pelo exposto, estando em conformidade com o Protocolo do CEP UEPB, bem como em consonância com os critérios da Resolução 466/2012 do CNS, sou pela APROVAÇÃO do Projeto de Pesquisa. Salvo melhor juízo.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_904389.pdf	26/04/2017 10:55:11		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Completo.pdf	26/04/2017 10:46:46	MARIA IOLANDA PEDROSA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	CNS.pdf	26/04/2017 10:33:45	MARIA IOLANDA PEDROSA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	DCPP.pdf	26/04/2017 10:32:12	MARIA IOLANDA PEDROSA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TA.pdf	26/04/2017 10:31:09	MARIA IOLANDA PEDROSA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	26/04/2017 10:30:39	MARIA IOLANDA PEDROSA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	DI.pdf	26/04/2017 10:23:58	MARIA IOLANDA PEDROSA	Aceito
Folha de Rosto	FR.pdf	26/04/2017 10:18:24	MARIA IOLANDA PEDROSA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Endereço: Av. das Baraúnas, 351- Campus Universitário
Bairro: Bodocongó CEP: 58.109-753
UF: PB Município: CAMPINA GRANDE
Telefone: (83)3315-3373 Fax: (83)3315-3373 E-mail: cep@uepb.edu.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA
PARAÍBA - PRÓ-REITORIA DE
PÓS-GRADUAÇÃO E



Continuação do Parecer: 2.063.283

Não

CAMPINA GRANDE, 15 de Maio de 2017

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

Marconi do Ó Catão.

Endereço: Av. das Baraúnas, 351- Campus Universitário
Bairro: Bodocongó CEP: 58.109-753
UF: PB Município: CAMPINA GRANDE
Telefone: (83)3315-3373 Fax: (83)3315-3373 E-mail: cep@uepb.edu.br