



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE LINGUÍSTICA, LETRAS E COMUNICAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS**

VERA LÚCIA GONÇALVES DE ALMEIDA

**LEITURA DO GÊNERO DISCURSIVO CHARGE: ABORDAGEM MULTICULTURAL
NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

BELÉM - PA

2019

VERA LÚCIA GONÇALVES DE ALMEIDA

**LEITURA DO GÊNERO DISCURSIVO CHARGE: ABORDAGEM MULTICULTURAL
NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), realizado na Universidade Federal do Pará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras, na área de concentração “Linguagens e Letramentos”, sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Isabel Cristina França dos Santos Rodrigues.

BELÉM - PA

2019

VERA LÚCIA GONÇALVES DE ALMEIDA

**LEITURA DO GÊNERO DISCURSIVO CHARGE: ABORDAGEM
MULTICULTURAL NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), realizado na Universidade Federal do Pará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras, na área de concentração “Linguagens e Letramentos”, sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Isabel Cristina França dos Santos Rodrigues.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Isabel Cristina França dos Santos Rodrigues
Universidade Federal do Pará - UFPA

Prof^a. Dr^a. Márcia Cristina Greco Ohuschi
Universidade Federal do Pará - UFPA

Prof. Dr. José Leonildo Lima
Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT

A Deus, por segurar em minhas mãos e sempre me conduzir nas etapas de minha vida.
Aos meus preciosos pais, Abadias e Zenira Almeida, sem os quais eu jamais teria alcançado
esta vitória.

AGRADECIMENTOS

A minha família, meu maior patrimônio, que sempre está ao meu lado. A minha mãe, Zenira Almeida, pelo exemplo de força e sabedoria. Ao meu pai, Abadias Almeida, pelo exemplo de tranquilidade e honestidade. Aos meus irmãos e sobrinhos que são meus amores e força.

A minha orientadora, Prof^a. Dr^a. Isabel Cristina França dos Santos Rodrigues, meu respeito, admiração e agradecimento pelas sugestões que me conduziram nessa pesquisa. Aos professores da Universidade Federal do Pará – UFPA, pela dedicação com que ministraram as disciplinas no Programa do Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS.

Aos professores Doutores, Márcia Cristina Greco Ohuschi e José Leonildo Lima, pelas contribuições a esta pesquisa no Exame de Qualificação.

À secretária do Programa do Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, da Universidade Federal do Pará – UFPA, Cláudia Mancebo Carneiro, pelo carinho, dedicação e paciência. Você é muito especial.

Ao professor Júlio França Pereira Alves pelo apoio durante a implementação do projeto em sala de aula.

A todos os alunos da turma na qual o projeto foi implementado, por se disponibilizarem em participar de todas as etapas da pesquisa.

Às amigas Marta Goreti do Nascimento Rodrigues e Cinara Lopes Rodrigues pelas valiosas palavras de incentivo ao longo da pesquisa, pelo companheirismo, pelos risos, por dividirmos as aflições, inseguranças e conquistas. Vocês são ótimas.

À amiga Sacha Gomes, pessoa especial que o mestrado me fez conhecer, pela dedicação em ler meus escritos. Essa amizade é para a vida.

À professora Leide do Espírito Santo Pinon, pela compreensão e apoio.

Aos meus colegas do mestrado, pela amizade e por todas as experiências compartilhadas em sala. Aos amigos de vida, que sempre me apoiaram e incentivaram a cursar o mestrado.

À Universidade Federal do Pará, por ter se associado ao Programa de Mestrado Profissional em Letras-PROFLETRAS e à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal- CAPES.

A paixão pelo ensinar nos conduz e nos faz avançar por vias, muitas vezes, áridas. A vontade de vermos nossos alunos trilhar seus próprios caminhos nos dá força para não desistir.

Desejamos a educação como prioridade em um país que está assolado pelo descaso. O professor anseia por valorização por parte de uma sociedade que o enxerga como sacerdote. Somos profissionais. Amamos esta profissão, mas necessitamos de reconhecimento. (Vera Lúcia Gonçalves de Almeida)

RESUMO

Esta pesquisa apresenta algumas reflexões relacionadas à compreensão leitora em textos multimodais, especificamente em textos chárgicos. O estudo iniciou a partir de nossas observações, em sala de aula, sobre as dificuldades enfrentadas por alunos para ler e compreender textos imagéticos. As observações viraram inquietações no sentido de desenvolver atividades que orientassem a prática leitora dos alunos. Desse modo, partimos da hipótese de que um projeto pedagógico de intervenção voltado para a leitura de textos multimodais pode contribuir para o desenvolvimento da compreensão leitora dos alunos, bem como para o aprimoramento de uma visão crítico-reflexiva dos leitores. Em função desse propósito, a pesquisa tem como objetivo geral verificar o nível de compreensão leitora em textos chárgicos dos alunos da 3ª etapa da Educação de Jovens e Adultos de uma escola pública da cidade de Macapá-AP, com o intuito de contribuir para a formação de leitores competentes. A partir da diagnose realizada e dos resultados observados, ancoramos nosso estudo, o qual tem como foco a leitura, nos estudos de Menegassi (2010; 1995). O autor trabalha as etapas do processo de leitura: decodificação, compreensão (literal, inferencial e interpretativo), interpretação e retenção. Nos estudos de Ohuschi, Oliveira, Luppi (2010), encontramos suporte para o desenvolvimento das atividades apresentadas no modelo proposto por Lopes-Rossi (2011). Como nosso estudo envolve textos multimodais cujo tema aborda o multiculturalismo, trazemos para nossa pesquisa as abordagens de Candau (2008) e Rojo (2015). Para esta pesquisa, adotamos uma investigação qualitativa, de vertente interpretativa, além de envolver características da pesquisa-ação. Os estudos foram desenvolvidos em uma turma da 3ª etapa da Educação de Jovens e Adultos de uma escola pública no município de Macapá-AP. O trabalho tem como *corpus* as respostas dos alunos na atividade diagnóstica e nas atividades apresentadas durante a implementação do Projeto pedagógico de leitura. Por se tratar de uma pesquisa que busca analisar o nível de compreensão leitora dos alunos da 3ª etapa da Eja, utilizamos como categorias de análise as etapas do processo de leitura segundo Menegassi (1995). Como resultado, observamos que o objetivo foi alcançado, pois, nas atividades de perguntas e respostas, os participantes apresentaram dificuldade em compreender os textos, ficando no nível de compreensão literal. Porém, na atividade na qual os alunos elegeram sua charge e escreveram sobre elas, houve demonstração de compreensão no nível inferencial.

Palavras-chave: Gênero discursivo charge. Habilidade leitora. Multiculturalismo. Educação de Jovens e Adultos.

RESUMÉ

Cette recherche a pour but examiner le niveau de compréhension en lecture des élèves de la troisième étape de l'Éducation de Jeunes et d'Adultes d'une école publique située à Macapá-AP. L'objectif est de vérifier le niveau de compréhension en lecture dans les textes en forme dessins animés, dont nous surnommons des charges, créés par les étudiants, à partir de nos observations en classe nous avons pu vérifier les difficultés rencontrées par ces étudiants pour lire et comprendre ces textes. Ces observations nous ont fourni des bases pour la construction d'activités qui ont guidé et orienté la lecture et l'interprétation textuelle du public cible. Nous partons donc de l'hypothèse selon laquelle un projet d'intervention pédagogique visant la lecture de textes multimodaux pourraient contribuer au développement de la compréhension de la lecture par les étudiants, ainsi qu'à l'amélioration d'une vision critique réflexive. Pour guider notre réflexion, cette étude mobilise comme base théorique principale Menegassi (2010, 1995) qui traite des étapes du processus de lecture: décodage, compréhension (littérale, inférentielle et interprétative), interprétation et conservation; Lopes-Rossi (2011) avec la perspective du modèle d'activité; outre Candau (2008) et Rojo (2015) concernant la discussion sur les textes multimodaux. Dans notre méthodologie de recherche, nous avons adopté une recherche qualitative, avec un aspect interprétatif et ethnographique, bien qu'impliquer le caractère de la recherche-action. Le corpus d'analyse est centré sur les réponses des étudiants à l'activité de diagnostic et aux activités présentées lors de la mise en œuvre de l'intervention. L'analyse des données a montré que dans les activités initiales (diagnostic) portées sur des questions et réponses, les participants présentaient des difficultés pour comprendre les textes et s'arrêtant au niveau de la compréhension littérale. Mais dans l'activité d'intervention au cours de laquelle les élèves ont choisi leur bande dessinée et ont produit des textes à leur sujet, il y a eu une démonstration de compréhension inférentielle et, dans ce sens, ils ont pu s'exprimer plus activement sur le texte en prenant pour base leurs propres expériences.

Mots-clés: Charges de genre discursif. Capacité de lecture. Multiculturalisme. Education des Jeunes et des Adultes.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1:	Charge “Paraíso do Tuiuti”	48
Figura 2:	Charge “A taça da França”	49
Figura 3:	Charge “Sim, existe uma bancada da bala”	49
Figura 4:	Charge “Cenas do cotidiano”	56
Figura 5:	Charge “Manifestantes e vândalos”	56
Figura 6:	Charge “Negros são as maiores vítimas”	64
Figura 7:	Charge “Não, não somos racistas”	65
Figura 8:	Charge “Discriminação da mulher no mercado de trabalho”	67
Figura 9:	Charge “Exorcizando os cultos afro-brasileiros”	69
Figura 10:	Charge eletrônica “Preconceito no shopping”	70
Figura 11:	Charge “Não, não somos racistas”	77
Figura 12:	Charge “Discriminação da mulher no mercado de trabalho”	82
Figura 13:	Charge “Exorcizando os cultos afro-brasileiros”	90
Figura 14:	Charge eletrônica “Preconceito no shopping”	94
Figura 15:	Charge: “Feminicídio no Brasil”	100
Figura 16:	Charge “Racismo”	101
Figura 17:	Charge “Iphone x Iphome”	101
Figura 18:	Charge “Bancada evangélica”	102
Figura 19:	Charge “Brasil, mostra tua cara!”	102
Figura 20:	Charge “Aranha fecha o gol”	103

Figura 21: Charge “Negros são as maiores vítimas da violência” 104

Figura 22: Charge “Na delegacia, uma noite dessas...” 105

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Estado de arte	17
Quadro 2	Síntese do projeto de Leitura	55
Quadro 3	Perguntas e respostas charge 1	79
Quadro 4	Perguntas e respostas charge 2	85
Quadro 5	Perguntas e respostas charge 3	93
Quadro 6	Perguntas e respostas charge 4	98

LISTA DE SIGLAS

- EJA** – Educação de Jovens e Adultos
- PCN** – Parâmetros Curriculares Nacionais
- PISA** – Programa Internacional de Avaliação de Alunos
- OCDE** – Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico
- CAPES** – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- LDB** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
- ONU** – Organização das Nações Unidas
- CNE** – Conselho Nacional de Educação
- CEB** – Câmara de Educação Básica
- CETIC** – Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação
- UFPA** – Universidade Federal do Pará
- GNL** – Grupo Nova Londres
- PR** – Predominância de Respostas

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
2	ABORDAGENS TEÓRICAS E ASPECTOS DOCUMENTAIS	21
2.1	A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL	21
2.2	A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA LDB 9394/96	25
2.3	A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO ESTADO DO AMAPÁ	28
2.4	O ENSINO NA PERSPECTIVA MULTIMODAL	30
2.5	LEITURA E ENSINO	33
2.6	O ENSINO NO CENÁRIO DIGITAL	39
2.7	A CHARGE COMO OBJETO DE LEITURA	43
3	O PERCURSO METODOLÓGICO	53
3.1	CONTEXTO E SUJEITOS DA PESQUISA	53
3.2	PASSOS DA PESQUISA	54
3,3	ATIVIDADE DIAGNÓSTICA	55
3.4	PROJETO DE INTERVENÇÃO	62
4	ANÁLISE DAS ATIVIDADES DE LEITURA E COMPREENÇÃO DOS ALUNOS	73
4.1	O PROJETO DE INTERVENÇÃO	73
	CONSIDERAÇÕES	113
	REFERÊNCIAS	117

1 INTRODUÇÃO

Cabe à escola potencializar o diálogo multicultural, trazendo para dentro de seus muros não somente a cultura valorizada, dominante, canônica, mas também as culturas locais e populares e a cultura de massa, para torná-las vozes de um diálogo, objetos de estudo e de crítica (ROJO, 2009).

A paixão pela Língua Portuguesa e pelo magistério surgiu no ensino médio quando tive a honra de ter professores maravilhosos que estimularam em mim o gosto e o hábito pela leitura e pelo estudo da gramática. Esta paixão levou-me ao curso de licenciatura em Letras (UFPA). Durante a vida acadêmica, muito se discutia a respeito das dificuldades dos alunos em relação à leitura e de que forma minimizar tais dificuldades.

Essa preocupação se fez presente em minha vida como professora dos Ensinos Fundamental II e Médio. O ensino da gramática em muito se distanciava do que era discutido na graduação. O que víamos era um ensino pautado em livros didáticos com “receitas prontas”, trazendo uma abordagem gramatical com frases descontextualizadas, o que tornava o estudo da língua distante da realidade dos alunos.

Essa inquietação levou-me a cursos de especialização e capacitação com o objetivo de buscar meios que pudessem auxiliar-me em sala de aula, tanto em escolas públicas como em escolas particulares. Neste início de carreira tive muita dificuldade em desenvolver projetos que orientassem os alunos no que se refere à leitura e à escrita. Em 2000, prestei concurso público e fui aprovada como professora de Língua Portuguesa no estado do Amapá, iniciando outra etapa na minha carreira docente. As preocupações acompanhavam-me, pois a realidade em outro estado não era diferente daquele que outrora eu vivera.

Dos vinte anos já vividos nesta profissão, dez são dedicados à Educação de Jovens e Adultos (EJA), minha grande paixão. Neste contexto, vivenciei histórias de luta, de superação, mas também vivenciei frustrações. Foi neste universo também que iniciei minhas observações em relação à realidade e necessidade desses alunos advindos de um processo excludente.

As experiências vividas e observadas ao longo de minha prática pedagógica exigiram que eu buscasse mais conhecimento; e essa sede de conhecer mais, trouxe-me ao Mestrado Profissional em Letras-Profletras, a partir do qual espero ampliar bases e adquirir novos conhecimentos para ofertar aos meus alunos e a colegas de profissão que possam precisar de novas estratégias de aprendizagem.

Ressalto que todos os estudos, trabalhos e discussões desenvolvidos no decorrer das disciplinas do Profletras¹ deram-me condições de ampliar meus estudos e de vislumbrar novas estratégias de ensino, porém nas disciplinas *Elaboração de Projetos e Tecnologia Educacional*, *Texto e Ensino*, *Aspectos Sociocognitivos e Metacognitivos da Leitura e da Escrita*, *Gramática, Variação e Ensino*, *Gêneros Discursivos/Textuais e Práticas Sociais* obtive condições de desenvolver atividades com gêneros discursivos pautados na perspectiva Bakhtiniana. Na disciplina *Elaboração de Projetos e tecnologia Educacional*, desenvolvi o projeto que norteou essa pesquisa. A disciplina *Aspectos Sociocognitivos e Metacognitivos da Leitura e da Escrita* deu-me suporte para o desenvolvimento do projeto pedagógico de intervenção proposto neste trabalho. As disciplinas ofereceram-me condições para a delimitação do tema deste trabalho: o desenvolvimento da compreensão leitora de textos multimodais com abordagem multicultural por meio do gênero discursivo charge.

Neste momento, respeitando os estudos que abordam esta temática, representando as expectativas de muitos colegas de trabalho, dando ouvido às necessidades de aprendizagem de meus alunos, assim como aos direcionamentos de minha orientadora, passo a usar a primeira pessoa do plural.

Durante nossas práticas em sala de aula de Língua Portuguesa, observamos que os alunos apresentavam dificuldades não somente em ler, mas principalmente em compreender os mais variados textos. Essa dificuldade aumentava quando as atividades eram com textos não verbais. O que poderia parecer óbvio para algumas pessoas, para os alunos constituía grande dificuldade. Essas observações contribuíram para a escolha do gênero charge para o desenvolvimento da pesquisa. Outro fator é que este gênero provoca questionamentos acerca de fatos políticos, culturais e sociais que exigem do leitor conhecimento externo bem como reflexão acerca da sua realidade. As observações geraram também algumas perguntas, as quais nortearão esse estudo: de que forma o aluno recebe um texto que é constituído predominantemente por imagens? Como ele reflete sobre as questões suscitadas pelo texto? Qual nível (ou quais níveis) de compreensão o aluno atinge? Após a compreensão, o leitor constrói uma opinião crítica sobre o que foi lido e compreendido? Esses questionamentos geraram o problema desta pesquisa. Para responder a esses questionamentos, traçamos como objetivo geral analisar o nível de compreensão leitora em textos chárgicos dos alunos da 3ª

¹ Alfabetização e Letramento; Fonologia, Variação e Ensino; Leitura do Texto Literário; Literatura Infantil e Juvenil; Literatura e Ensino.

etapa da Educação de Jovens e Adultos de uma escola pública da cidade de Macapá, com o intuito de contribuir para a formação de leitores competentes.

Como objetivos específicos, elegemos: a) verificar se o gênero charge contribui para o desenvolvimento da competência leitora dos alunos da EJA; b) averiguar se os textos chárgicos possibilitam para o aluno o aprimoramento de uma leitura crítico-reflexiva; c) investigar se os alunos reconhecem os traços multiculturais presentes nas charges.

Aliada a essa realidade de sala de aula, surgia ainda outra preocupação: o aluno identifica e respeita as diferenças culturais existentes dentro e fora da escola? Salientamos que essa questão da pluralidade cultural surge em virtude de nossas observações no cotidiano escolar e em práticas de sala de aula. Vivenciamos problemas de desrespeito, por parte de alunos, em relação a gênero sexual, intolerância religiosa e preconceito racial. Esses problemas também nos levaram a refletir de que modo a escola poderia contribuir, pois muitas vezes, em sala de aula, observamos alguns alunos que ofenderam outro colega por pensar diferente ou por motivo religioso, e outros casos, por questões políticas. Em muitos momentos, ouvimos reclamações de alunos por sentirem-se ignorados pela escola em relação a esse problema. Essas realidades que permeiam o cotidiano escolar devem ser estudadas para que se reconheça e respeite as diferenças.

Para o alcance desses nossos objetivos, a pesquisa parte da hipótese de que um projeto pedagógico de intervenção voltado para a leitura de textos multimodais pode contribuir para o desenvolvimento da compreensão leitora dos alunos bem como para o aprimoramento de uma visão crítico-reflexiva dos leitores. Almejamos que nossos alunos, após uma leitura, possam construir sua opinião, posicionar-se contra ou a favor de determinado assunto, extrair do texto o seu(s) significado(s).

Para suporte teórico voltado para a concepção de leitura e para as abordagens sobre multiculturalismo e multiletramentos, apresentamos os seguintes autores: Leffa (1996), Romualdo (2000), Kleiman (2002), Bakhtin (2003), Candau (2008), Menegassi (1995), Rojo & Moura (2012) e Gomes (2016).

Em nossa prática docente, preocupa-nos o desenvolvimento da leitura e compreensão de textos dos alunos do ensino fundamental e do ensino médio, mas deve haver também preocupação com os alunos da Educação de Jovens e Adultos, pois nesta modalidade também há grandes problemas, e um deles é a falta da competência leitora, objeto dessa pesquisa.

A pesquisa foi desenvolvida em uma escola estadual localizada na zona norte da cidade de Macapá - AP. Elegemos como sujeitos participantes alunos da 3ª etapa da modalidade EJA. Para o desenvolvimento desta pesquisa, fizemos um levantamento do

Estado da Arte de 10 Dissertações que abordavam o gênero charge, das dez destacamos cinco apresentadas no quadro abaixo. Os trabalhos abordam o gênero charge como proposta de leitura de textos multimodais. A proposta apresentada neste projeto diferencia-se das demais, pois pretende trabalhar o gênero charge com abordagem multicultural dentro do segmento EJA.

Quadro 1: Estado da Arte

Autor	Obra	Ano	Objetivo
Azevedo, Ana Paula Matos de	Multimodalidade na sala de aula: estratégias textual-discursiva para leitura de imagens e produção de sentido. (9ºano)	2015	Promover o ensino de leitura de gêneros multimodais e a desenvolver a competência leitora dos sujeitos aprendizes preparando-os para o exercício da cidadania.
Oliveira, Jailton Ferreira de	A multimodalidade da charge animada e seu uso em sala de aula. (9ºano)	2015	Analisar os aspectos semióticos presentes na charge animada e as funções desempenhadas, e verificar como se produz a construção ideológica analisando os recursos semióticos responsáveis pelas marcas sinalizadas de bullying nas charges animadas.
Rodrigues, Reno	O jornal em sala de aula: intervenção do gênero textual charge.	2106	Propor estratégias de leitura que possibilitam aos alunos a efetiva compreensão do gênero textual charge.
Santos, Larissa Pereira da Silva.	A charge em sala de aula: reflexo e refração étnicas. (9ºano)	2016	Desenvolver uma proposta de trabalho pedagógica com charges de temática étnico-religiosa, prescrutando de que modo o gênero charge reflete e refrata realidades sociais que devem ser discutidas como práxis.

Souza, Carla Luana Santos de.	Lendo charges e tirinhas: uma proposta para o ensino de leitura do texto multimodal (9ºano)	2015	Desenvolver nos alunos habilidades fundamentais para ampliação da competência leitora para o texto multimodal.
-------------------------------------	---	------	--

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

A pesquisa foi desenvolvida em uma escola estadual localizada na zona norte da cidade de Macapá-AP. Elegemos como sujeitos participantes alunos da 3ª etapa da modalidade EJA por entendermos que é preocupante o desenvolvimento da competência leitora e escrita dos alunos no âmbito no ensino fundamental da educação de jovens e adultos. Observa-se que nesta modalidade também há grandes problemas e dificuldades enfrentadas pelos alunos, os quais muitas vezes não são orientados, nem estimulados a práticas de leitura.

Utilizamos para elaboração de nossa proposta o modelo de projeto pedagógico de leitura e escrita de gêneros discursivos de Lopes-Rossi (2011), no entanto, ressaltamos que este modelo passou por adaptações atendendo às necessidades do projeto de intervenção desenvolvido para tal pesquisa.

É recorrente a discussão acerca da importância e necessidade de desenvolver a competência leitora dos alunos. Lutamos para vencer o fracasso escolar no que diz respeito à leitura, pois há alunos que saem da educação básica sem saber ler, outros leem muito mal e aqueles que conseguem ler, não alcançam o nível de compreensão necessário para o entendimento de um texto. Obviamente, há boas práticas voltadas para a leitura, as quais contribuem para o desenvolvimento da habilidade e competência de ler e escrever, mas é preciso alcançar mais alto, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), a leitura é uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência (BRASIL, 1998). Isso faz com que tenhamos que assumir o compromisso de desenvolver tais competências nos alunos.

Ainda segundo os PCN, o leitor competente é capaz de ler as entrelinhas, identificando, a partir do que está escrito, elementos implícitos, estabelecendo relações entre o texto e seus conhecimentos prévios ou entre o texto e outros textos já lidos (BRASIL, 1998). Embora os PCN reze essas orientações, os fatos revelam a triste realidade de alunos que não atingem a proficiência leitora. É o que revelam os dados do Programa Internacional de Avaliação de Alunos - PISA (2015): os brasileiros tiveram desempenho abaixo da média da

Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico - OCDE. O relatório demonstra o Brasil na 59ª posição em leitura².

Esses dados revelam a necessidade de implementação de projetos educacionais que de fato atendam as necessidades e interesses dos alunos, os quais precisam ser o sujeito das atividades; eles não podem ser vistos como meros receptores de informações. A vivência do aluno, sua variação linguística, sua cultura, devem ser valorizadas pela escola, pois o ensino da Língua Portuguesa, muitas vezes, é algo distante e inalcançável para o aluno. Ele não encontra relação entre o que é ensinado e o que ele vivencia, daí a necessidade de trabalharmos atividades gramaticais realmente contextualizadas nas quais os alunos possam perceber sua aplicabilidade.

Preocupa-nos ainda a proficiência leitora dos alunos que deve ser desenvolvida; ressaltamos que a escola deve proporcionar o acesso à leitura e aos variados tipos de textos que circulam na sociedade (BRASIL, 1998). Acreditamos que à medida que este leitor vai se tornando maduro, ele terá acesso a outras leituras. A atividade de leitura não deve ser vista tampouco usada como atividade para deixar os alunos “quietos em sala” ou somente como atividade avaliativa.

A leitura é um ato que desperta o leitor para o mundo, que contribui para a formação de pessoas críticas e atuantes no falar, no pensar, no agir, deve ir muito além da compreensão textual, deve envolver questões sociais no ato de ler. Para Koch (2006), a leitura é uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos.

O desafio enfrentado pelo professor, em mudar a realidade da falta de proficiência em leitura, motivou nosso interesse em desenvolver algum trabalho que pudesse de alguma forma contribuir para mudar essa difícil realidade já relatada aqui. Não temos pretensão de descobrir uma “fórmula mágica” que resolva o problema, mas esperamos ver nossos alunos em condições de tornarem-se agentes participativos em seu meio. Desse modo, acreditamos que a leitura pode dar grandes contribuições.

A discussão está longe de ser esgotada. Urge a necessidade de pensarmos e repensarmos sempre em novas estratégias de leitura e escrita. Mas, nesse primeiro momento da pesquisa, a preocupação voltar-se-á para as práticas de leitura, tendo como base os estudos de Menegassi (1995; 2005; 2010) bem como de que forma trabalhar essas leituras com uma abordagem multicultural. As práticas de multiletramentos e o multiculturalismo são preocupações e discussões ainda muito presentes nos meios acadêmicos. A escola deve

² Fonte: <http://portal.inep.gov.br/pisa-no-brasil> acesso em: 24/06/2018

preocupar-se em buscar os valores de cada cultura, a visão de mundo dos alunos, pois a escola é um espaço plural e o aluno traz para esse espaço o seu mundo e espera ser reconhecido e valorizado. Não devemos falar de unidade, pois nem sempre unidade significa a falta de conflito, muito pelo contrário, unidade pode significar imposição de valores e regras. Buscamos base em Hall (2006), Candau (2008) e Rojo & Moura (2012).

Este trabalho está dividido em quatro seções, incluindo a introdução com as questões que norteiam essa pesquisa, além dos objetivos, justificativa e hipótese. Na segunda seção, abordamos a fundamentação teórica na qual apresentamos a Educação de Jovens e Adultos e as diretrizes e bases que regulamentam o sistema educacional do Brasil. Tratamos mais especificamente sobre o artigo 37 que versa sobre a Educação de Jovens e Adultos. Nessa seção, levantamos algumas reflexões sobre o que trata a lei e o que revela a realidade sobre a EJA no estado do Amapá. Na sequência abordamos o ensino na perspectiva multicultural. Apresentamos uma abordagem sobre o multiculturalismo dentro da escola e a falta de trabalhos voltados à diversidade cultural. Seguimos com *Leitura e Ensino* em que tratamos sobre o papel da leitura, o comportamento do leitor em sala de aula. Na seção seguinte, refletimos sobre o ensino no cenário digital. Essa abordagem se faz presente uma vez que falamos sobre textos multimodais e o papel do professor no mundo digital. Na terceira seção, apresentamos o percurso metodológico, a proposta de intervenção com as análises das atividades desenvolvidas e o resultado da pesquisa, na quarta e última seção, as considerações finais.

Na metodologia, adotamos a pesquisa qualitativa e a pesquisa-ação. O projeto de intervenção surgiu a partir de uma diagnose por meio da qual foi possível verificar as dificuldades dos alunos em ler e compreender textos imagéticos.

Seguimos com as análises das atividades de leitura e compreensão desenvolvidas pelos alunos, na qual fazemos nossas observações, análises e reflexões. Desse modo, lançamos o convite para leitura do trabalho que ora se constrói.

2 ABORDAGENS TEÓRICAS E ASPECTOS DOCUMENTAIS

Nesta seção, apresentamos algumas abordagens teóricas que fundamentaram nossa pesquisa. A seção está organizada da seguinte forma: (2.1) A Educação de Jovens e Adultos no Brasil; (2.2) A Educação de Jovens e Adultos na LDB 9.394/96; (2.3) A Educação de Jovens e Adultos no estado do Amapá; (2.4) O ensino na perspectiva multicultural; (2.5) Leitura e ensino; (2.5.1) A leitura em sala de aula; (2.6) O ensino no cenário digital; (2.6.1) As ferramentas da Web 2.0 como recurso pedagógico; (2.7) A charge como objeto de leitura; (2.7.1) O gênero discursivo charge na sala de aula; (2.7.2) A charge eletrônica: multimodalidade textual.

2.1 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL

Este primeiro período o qual vamos denominar de Colonial, apresenta a Educação de Jovens e Adultos no cenário brasileiro que inicia com a chegada dos jesuítas e estende-se até 1808. Os jesuítas tinham como missão catequizar os índios jovens e adultos ensinando a Língua Portuguesa e de construir escolas católicas. Com o trabalho educativo, os padres jesuítas ensinavam, ao mesmo tempo, as primeiras letras, gramática latina e a doutrina católica e os costumes europeus (PILETTI, 1995). O trabalho educativo dos jesuítas alcançou várias regiões do Brasil, pois, para catequizarem os índios, precisaram primeiramente alfabetizá-los. Era necessário ensinar a leitura e a escrita aos índios para que esses pudessem ser convertidos à fé católica. Para isso, organizaram-se, nas aldeias, escolas onde, além do idioma, ensinavam-se também os costumes europeus para as crianças e adultos. Piletti informa que

Os jesuítas responsabilizaram-se pela educação dos filhos dos senhores de engenho, dos colonos, dos índios e dos escravos. A todos procuravam transformar em filhos da companhia de Jesus e da Igreja, exercendo grande influência em todas as camadas da população. (PILETTI, 1995, p. 167).

Quando os padres foram expulsos em 1759, por decisão do Marques de Pombal, mantinham 36 missões, escolas de ler e escrever em quase todas as povoações. Com a expulsão dos jesuítas, a educação estagnou, sendo retomada somente com a chegada da família real no Brasil, no ano de 1808. Percebemos que, nesse primeiro período, o ensino não estava voltado para incentivar a criticidade ou reflexão dos aprendizes, pois era uma forma

encontrada para manter o poder da corte portuguesa consolidando a posição colonizador/colonizado. A herança desse modelo de ensino, em que o colonizador controla a voz do aluno e a atuação do professor para atender a uma imposição, ainda guarda as marcas no ensino atual, uma vez que o professor é controlado pelos currículos, leis municipais, estaduais e federais os quais funcionariam como colonizadores.

O período que marca a segunda fase da educação no Brasil compreende os anos de 1808 a 1822. Nesta nova fase, houve investimento no ensino técnico e superior, entretanto, os estudos primários continuaram sem incentivo, não havendo nenhum avanço.

De acordo com Piletti (1995, p. 176):

Com a vinda da Família Real Portuguesa para o Brasil (1808) e com a Independência (1822), a preocupação fundamental do governo, no que se refere à educação, passou a ser a formação das elites dirigentes do país. Ao invés de procurar montar um sistema nacional de ensino, integrado em todos os seus graus e modalidades, as autoridades preocuparam-se mais em criar algumas escolas superiores e em regulamentar as vias de acesso a seus cursos, especialmente através do curso secundário e dos exames de ingresso aos estudos de nível superior.

A partir do que apresenta o autor, vemos o interesse por uma educação capaz de centralizar o controle da Colônia por intermédio da criação de universidades, já que o acesso às letras era dado ao clero e a alguns poetas. Negros e índios estavam fora deste contexto.

O terceiro período da educação, 1822 a 1889, é marcado pela Constituição de 1824 que traz no artigo 179 a garantia da instituição primária gratuita a todos os cidadãos. Em 1834, um ato institucional transferiu para o Estado a responsabilidade da educação primária e secundária. Porém o ensino básico ainda não atendia a todos os alunos. Piletti (1995) postula que em 1827 uma lei determinou a criação de escolas de primeiras letras em todas as regiões; nas cidades mais populosas, deveriam ser criadas também escolas de meninas, porém esses dispositivos nunca foram cumpridos.

Vemos a partir do que nos apresenta Piletti o interesse por uma educação capaz de centralizar o controle da Colônia por intermédio da criação de universidades, porém, neste universo letrado, a maior parte da população continuava sem acesso à educação.

Acerca da Constituição de 1824, Aguiar (2001, p. 13) traz a seguinte afirmação:

A partir da Constituição Imperial outorgada em 1824, pode-se notar, pelo menos na letra da lei, uma preocupação com a Educação de Adultos. Ficava garantida “... instrução primária e gratuita para todos os cidadãos”. Pela norma constitucional também os adultos (indígenas, brancos e negros) passavam a ter direito à educação.

Nos dias atuais, a Educação de Jovens e Adultos pouco avançou. Há a preocupação em alfabetizar, mas não percebemos o interesse da escola em desenvolver as habilidades leitoras dos alunos, tampouco se considera os saberes do aluno. Ainda há, dentro da escola, a ausência de discussão e do desenvolvimento do pensamento crítico.

O quarto período, chamado de Primeira República, compreende os anos de 1889 até 1930. Nesta fase, há um novo contexto social e político pautado no presidencialismo. Quanto ao contexto educacional, muitos avanços ocorreram como, por exemplo: a reforma de Benjamim Constant que destaca o ensino gratuito e laico, maior liberdade para participação na educação. Entre as propostas está a de que o ensino secundário tem a função de garantir o acesso às universidades. Nesta proposta o interesse estava na pesquisa científica em detrimento ao ensino literário. Das reformas ocorridas na Primeira República, herdamos o ensino secundário regular, os exames vestibulares para acesso às universidades, mas ainda trazemos as marcas do incentivo à ciência deixando o ensino literário em segundo plano. Piletti esclarece que:

A primeira república é o período no qual se colocou em questão o modelo educacional herdado do Império, que privilegiava a educação da elite- secundário e superior- em prejuízo da educação popular- primário e profissional. A educação elitista entrou em crise, de modo especial, na década de 1920, quando também se tornou mais aguda a crise de outros setores da vida brasileira- político, econômico, cultural e social. A crise da educação elitista e as inúmeras discussões que provocou desembocaram na Revolução de 1930, que foi responsável por numerosas transformações que fizeram avançar o processo educativo brasileiro. (PILETTI, 1995, p. 188).

O quinto período compreende a Era de Vargas, que abrange os anos de 1930 a 1945. Este período é marcado por reformas educacionais e pela criação do Ministério da Educação e Saúde Pública.

A Constituição de 1934 garante a todos o direito à educação, a obrigatoriedade e gratuidade do ensino primário, incluindo os adultos; o ensino religioso facultativo; e a assistência aos estudantes necessitados. A Constituição de 1937, outorgada por Getúlio Vargas, incentiva a mão de obra para o mercado de trabalho atendendo, desse modo, a economia brasileira. Para tanto houve maior interesse em incentivar o ensino profissionalizante, deixando a educação primária sem grandes investimentos.

O movimento da Escola Nova continua influenciando os movimentos educacionais. Um dos movimentos mais importantes é o surgimento do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, um documento não oficial, mas que exige por parte do Estado uma educação

laica e gratuita. Destacamos algumas ideias defendidas pelo Manifesto e apresentadas por Piletti (1995):

1 A educação deve ser “uma só”, com os vários graus articulados para entender às diversas fases do crescimento humano. Mas, unidade não quer dizer uniformidade; antes, pressupõe multiplicidade. Daí, embora única sobre as bases e os princípios estabelecidos pelo Governo Federal, a escola deve adaptar-se às características regionais;

2 A educação deve ser funcional e ativa e os currículos devem adaptar-se aos interesses naturais dos alunos, que são o eixo da escola e o centro de gravidade do problema da educação.

Observamos que os anseios presentes no Manifesto são os mesmos anseios que os professores de hoje almejam. Esperamos que a escola se ajuste às necessidades de seus alunos, tenha um olhar diferenciado e inclusivo para os alunos da EJA e contemple em seus currículos aspectos locais para que o aluno se sinta parte do processo educativo. Aguardamos que temas motivadores abordem a realidade da comunidade com o intuito de criar condições para que o indivíduo possa desenvolver seu próprio pensamento crítico/reflexivo.

O sexto período compreende os anos de 1946 a 1964, neste período, ocorrem grandes mudanças na educação: foi criada, em 1951, a Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (atualmente, Capes), iniciaram também as primeiras discussões sobre a possível lei de Diretrizes Básicas da Educação, os estudos e as primeiras experiências de Paulo Freire com o método de alfabetização o qual valoriza o saber do aluno para o processo de aprendizagem. Piletti declara que:

De 1946 a 1964 também tiveram grande atuação diversos movimentos de educação popular, especialmente destinados à alfabetização de adultos e patrocinados pelo Governo Federal. Entre esses movimentos merecem destaque a Campanha de Educação de Adultos, o movimento de Educação de Base e o Programa Nacional de Alfabetização. (PILETTI, 1995, p. 223).

O sétimo período vai de 1964 a 1985, nele, sob os ditames do regime militar. Foi criado o Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAF cujo objetivo era erradicar o analfabetismo entre os adultos. Ocorrem várias mudanças no cenário educacional, umas delas é a reforma do ensino profissionalizante de 1º e 2º graus voltado para a formação de mão de obra. Outra reforma é a do ensino superior que teve como resultado o aumento de vagas nas escolas superiores públicas. Piletti (1995) esclarece que as vagas no ensino superior eram limitadas, muitos estudantes obtinham a nota mínima exigida para aprovação no vestibular, porém não podiam entrar nas universidades por falta de vagas. Ainda neste período, sem

democracia, houve vários momentos de luta contra o governo que não respeitava os direitos civis.

O oitavo período inicia em 1985 até os dias atuais. A democracia volta ao cenário e a Constituição de 1988 destaca a educação. Neste período, criou-se a segunda LDB 9394/96 cujos princípios são fundamentados no direito universal à educação para todos. Esta lei rege a educação brasileira até os dias atuais.

Ressaltamos que, apesar das conquistas, a educação no Brasil ainda carece de muitos avanços como, por exemplo: investimento na formação de professores, material didático para alunos e professores, infraestrutura entre outros. Um dos segmentos que merece atenção, pois vem de um longo processo de falta de atenção, é a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Sobre este assunto Rodrigues ressalta que:

O estudo mais acurado da história da Educação de Jovens e Adultos no Brasil remete-nos ao fato de que essa modalidade sempre se relacionou com os interesses políticos e econômicos das elites. Ou seja, as políticas voltadas para a EJA no Brasil sempre primaram por um viés utilitarista e pragmático. A fim de manter o status quo e a ordem social instituída, as elites sempre decidiram pela alfabetização (domínio da leitura e escrita) superficial dos adultos. Aqui já desponta a proclamação de Paulo Freire que afirmava ser a educação sempre política e nunca neutra (RODRIGUES, 2011, p. 1).

Esse breve histórico nos mostra que a Eja ocupou e ainda ocupa um lugar secundário na história da educação. Esta modalidade de ensino apresenta especificidades que devem ir além da preocupação em somente alfabetizar, pois sabemos que foi dado ao aluno da EJA o direito de somente saber ler e escrever, mas não há a preocupação em desenvolver a capacidade reflexiva e crítica do aluno.

Precisamos compreender que esta modalidade de ensino precisa ser acolhida pela sociedade de modo a respeitar suas necessidades para que de forma significativa possamos contribuir com boas práticas para mudar a realidade desses alunos.

2.2 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA LDB 9.394/96

Somente ao final da década de 1940 que a educação de adultos veio a se firmar como um problema de política nacional, mas as reivindicações para que isso viesse a ocorrer foram sendo instaladas já no período anterior. O Plano Nacional de Educação de responsabilidade da União, previsto pela Constituição de 1934, deveria incluir entre suas normas o ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória. Esse ensino deveria ser extensivo aos

adultos. Pela primeira vez a Educação de Jovens e Adultos era reconhecida e recebia um tratamento particular (HADDAD, 2007, p. 3).

A escola ainda não consegue garantir ao aluno da EJA as condições necessárias para a permanência desse público na escola. Se por um lado a educação no ensino público é um desafio, por outro, trabalhar com a Educação de Jovens e Adultos é um desafio muito maior. As dificuldades enfrentadas pelo público que compõe esse segmento são muitas, porém nem todas as realidades são conhecidas, pois o ensino na EJA nunca despertou de fato interesse nos governantes. Nascimento menciona que:

Desde o início do processo de escolarização no Brasil, a preocupação era com a instrução das crianças. Esse pensamento começa a mudar a partir do início do processo de industrialização e aceleração da urbanização do país, já que os índices de analfabetismo eram altos e o nível de escolarização precária, ao se comparar o processo de escolarização do Brasil com o de outros países (NASCIMENTO, 2015, p. 3).

A educação de adultos ganhou mais reconhecimento graças às conferências da Organização das Nações Unidas (ONU) que declarou o ano de 1990 como sendo o Ano Internacional da Alfabetização. Essas conferências fomentaram o debate sobre o assunto e contribuíram para o crescimento de informações e experiências. Nesta fase, professores tentaram ajudar no crescimento desta modalidade, por meio de propostas que tencionavam qualidade no ensino.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabelece no capítulo II, seção V a Educação de Jovens e Adultos, garante igualdade de acesso e permanência na escola e ensino de qualidade, bem como valorização da experiência extraescolar. Essas são as palavras da lei, no entanto sabe-se que o cenário atual nos apresenta uma realidade diferente do que assegura a lei.

O artigo 37, da lei 9.394/96, reza que a Educação de Jovens e Adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria. Entendemos que é competência do Estado garantir este acesso aos estudos para os alunos que ficaram à margem do processo educacional por vários motivos, mas principalmente porque são vítimas do fracasso escolar.

A escola continua expulsando alunos do contexto escolar, pois são vistos como pessoas “menores” que não têm habilidades a serem desenvolvidas, esse pensamento nos remete à década de 1960 quando havia a ideia de que não era necessário alfabetizar adultos, pois estes já não tinham necessidade para isso. Sabemos ainda que a vivência do aluno, suas experiências não são valorizadas. Ainda há a falta de percepção quanto à diversidade de cada

pessoa que compõe a sala de aula. Há excelentes trabalhos desenvolvidos por professores comprometidos com essa modalidade, contudo são trabalhos que necessitam de ampliação e investimento.

O 2º parágrafo do artigo 37, lei 9.394/96 afirma que “o poder público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si”. Porém, a escola continua não oferecendo condições para que o aluno permaneça em sala de aula com êxito. Não se trata de privilégios, mas de reconhecer as necessidades de um público diferenciado. São mães, pais, pessoas que trabalham durante o dia, outros em horário noturno. Portanto conhecer essa realidade e adaptá-la a um ensino de qualidade deve ser o maior compromisso da escola. A própria lei, em destaque, versa que “a EJA passando a ser uma modalidade da educação básica nas etapas de ensino fundamental e médio, usufrui de uma especificidade própria que, como tal deveria receber um tratamento consequente” (Parecer CNE/CEB 11/2000).

O parecer CEB nº 11/2000, aprovado em 10 de maio de 2000, preconiza que a EJA não possui mais a função de suprir somente a escolaridade perdida, mas sim a função reparadora, qualificadora e equalizadora, e é garantida dessa forma na legislação. Notamos que ainda há um distanciamento entre o que apregoa o parecer e o que de fato ocorre em sala de aula. Diante de muitas realidades diferentes das apresentadas nas leis, perguntamo-nos se a EJA está de fato em consonância com as expectativas e necessidades dos alunos.

Não podemos lograr êxito neste segmento sem dar atenção também aos professores que estão envolvidos com a EJA. A preparação de professores para trabalhar com esse público também é um desafio, muitos não se sentem capazes de trabalhar com esses alunos. Interessamos que haja professores preparados para essa modalidade, pois os alunos não podem ser vistos com o mesmo olhar que se dá para ao ensino regular. Para Brunelli (2012, p. 225-226), “A formação continuada é indispensável para que os profissionais saibam lidar com questões específicas dos estudantes da EJA”. É muito comum, por exemplo, em uma turma haver alunos com idade próxima a do professor, em outros casos, alunos mais velhos. Essa realidade muitas vezes constrange o professor que não sabe como lidar com esses alunos, suas dificuldades e limitações.

O 2º parágrafo do artigo 1º da Resolução CEB/CEB nº 02/99 versa sobre a formação dos professores e assume compromisso de propostas pedagógicas e sistemas de ensino com a educação escolar de qualidade para as crianças, os jovens e os adultos. Já citamos neste trabalho que os alunos da EJA não necessitam de privilégios, no entanto, carecem de atenção

diferenciada. Isso implica dizer que o planejamento e a execução das aulas devem ser diferentes das atividades desenvolvidas nas turmas regulares do fundamental e médio.

No 2º parágrafo do artigo 5º da resolução em destaque, encontramos que “os conteúdos curriculares destinados à educação infantil e aos anos iniciais do ensino fundamental serão tratados em níveis de abrangência e complexidade necessários à (re)significação de conhecimentos e valores, nas situações em que são (des)construídos/ (re)construídos por crianças, jovens e adultos (Resolução CEB Nº2, de 19 de abril de 1999).

Acreditamos que todos os envolvidos nesta modalidade de ensino devem contribuir para que a EJA cumpra seu papel de integrar-se ao sistema escolar e posteriormente, à sociedade essas pessoas que não puderam concluir em tempo hábil seus estudos.

2.3 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO ESTADO DO AMAPÁ

Destacamos a importância de estratégias diferenciadas que atendam as necessidades de um público também diferenciado. Com o objetivo de atender essas exigências, e considerando que vivemos em plurirealidades, a Secretaria de Educação do Estado do Amapá, na figura dos técnicos do núcleo de Educação de Jovens e Adultos juntamente com professores da EJA desenvolveram a primeira proposta curricular para essa modalidade que pudesse orientar professores desse segmento. Desse modo, a proposta esclarece que o currículo mais apropriado é aquele que dialoga com a cultura do aluno EJA, considerando suas características e seu universo cultural, rompendo a visão reducionista que limitava o educando ao mundo do trabalho, bem como a padronização do ensino regular que era a única proposta curricular disponibilizada para todos os professores da rede, independente do segmento de atuação. (governo do Estado do Amapá).

Acreditamos que é esta preocupação que nos leva a refletir e debater sobre questões específicas da EJA. Temos, como exemplo, escolas que atendem ao público regular e ao da EJA, cujo professor trabalha com um aluno, nos ensinos fundamental e/ou médio e à noite trabalha com o pai deste aluno. Há situações em que os dois alunos (pai/mãe e filho/a), estão na mesma faixa de ensino ou na mesma sala de aula. Esta situação deixa muitos pais constrangidos por estarem tão “atrasados” nos estudos (considerando a idade dos pais e dos filhos nos estudos). Por outro lado, há pais que se sentem orgulhosos de estarem acompanhando os filhos. Desse modo, o mesmo quadro pode contribuir para a permanência ou desistência deste aluno adulto em sala de aula.

Em princípio, o atraso do aluno em relação aos estudos é um fator que o desestimula para continuar na escola. Diante desse quadro de autoestima baixa, a escola deve intervir por meio de práticas que estimulem esse aluno a continuar os estudos que por motivos diversos não puderam ser concluídos em tempo hábil. Portanto é fundamental o desenvolvimento de propostas que atendam às necessidades e anseios do público que forma a EJA.

A proposta desenvolvida pela Secretaria de Estado da Educação do Amapá - SEED-AP contempla todas as disciplinas do currículo da Eja, porém neste trabalho, iremos nos ater à proposta referente à Língua Portuguesa.

Ao trabalharmos com a EJA, entramos em contato com expectativas dos alunos em ler vários tipos de textos, compreendê-los e ir além da leitura; muitos alunos demonstram interesse em não só compreender o que leem, mas também em produzir textos. O perfil do aluno da EJA não é somente aquele aluno que pretende concluir o ensino fundamental e o ensino médio para entrar no mercado de trabalho. Muitos almejam um curso superior e colocam essas expectativas na figura do professor. A disciplina de Língua Portuguesa possui uma responsabilidade muito grande, pois ela alcança outros universos. O aluno precisará dominar a leitura para ter êxito em outras disciplinas, conhecer novas culturas e apropriar-se de saberes. A ementa apresentada na proposta curricular da SEED-AP ressalta que:

A linguagem como manifestação da cultura e como construidora dos sujeitos sociais. A identidade da linguagem no grupo e o reconhecimento de outras linguagens. A importância da leitura. Tipologia textual. A língua padrão e seu funcionamento social fonético e fonologia. Morfologia, texto literário e texto não literário. A literatura como manifesto cultural de uma sociedade específica, gênero textuais (SEED-AP).

A proposta enfatiza a importância da Língua Portuguesa, uma vez que é ela que “permeia as outras áreas de conhecimento”, orienta ainda para o trabalho com leituras de diversos “gêneros textuais” (terminologia usada no documento) com intuito de desenvolver o senso crítico e despertar o “interesse pela linguagem culta respeitando os fenômenos da língua”.

Há muitos trabalhos voltados para a prática da leitura e escrita. Trabalhos com obras de escritores locais, lendas e histórias populares, trabalhos exitosos que servem de modelo para outros professores. Todavia, ainda enfrentamos o desânimo do aluno em virtude de vários fatores, falta de compromisso de alguns professores e gestores. A proposta curricular não é seguida por muitos professores, outros até desconhecem essa proposta. O fato é que o

aluno continua abandonando a EJA e essa realidade precisa ser estudada e, principalmente, mudada.

Finalizada essa abordagem, consideramos pertinente discutirmos o ensino na perspectiva multicultural, ou seja, a pluralidade cultural, as diferenças de ideias, uma vez que nosso trabalho aborda também esta questão.

2.4 O ENSINO NA PERSPECTIVA MULTICULTURAL

A discussão acerca do multiculturalismo não é recente se considerarmos que a formação do povo brasileiro é plural. Nossa identidade recebeu e recebe influências de vários povos. Este fato deveria ser a grande contribuição para que vivêssemos em uma sociedade marcada pelo respeito às diferenças. O debate sobre a questão multicultural ganha espaço a partir dos estudos de alguns teóricos. Mas foi com Stuart Hall que o tema ganhou força no Brasil. O autor estabelece a distinção entre multicultural e multiculturalismo. Para Hall (2011, p. 50):

Multicultural é um termo que descreve as características sociais e os problemas de governabilidade apresentados por qualquer sociedade na qual diferentes comunidades convivem e tentam construir uma vida em comum, ao mesmo tempo em que retêm algo de sua identidade “original”. O termo “multiculturalismo” é substantivo. Refere-se às estratégias e políticas adotadas para governar ou administrar problemas de diversidade e multiplicidade gerados pelas sociedades multiculturais.

O autor ainda afirma que os termos são interdependentes, no entanto, o termo multiculturalismo apresenta “uma variedade de articulações, ideias e práticas sociais” (HALL 2011). Entendemos que a multiculturalidade é o princípio que reconhece a diversidade e as diferenças culturais; e é este conceito que precisa ser discutido, dentro deste movimento do multiculturalismo.

Apresentamos as três concepções de sujeito, segundo Hall (1992, p. 10-11), presentes na modernidade. Para o autor, o sujeito iluminista é um sujeito racional com identidade fixa, que confia em sua própria opinião. É um homem centrado que acredita em si. Já o homem sociológico é aquele que reflete sobre o mundo moderno e sua complexidade. A identidade desse sujeito se faz pela interação com o outro. Nessas concepções o autor apresenta o sujeito pós-moderno cuja identidade não é fixa. O sujeito pós-moderno constrói sua identidade ao longo da história.

Diante deste exposto, observamos que as identidades não são absolutas, sofrem mudanças em contato com outras, mas o indivíduo não precisa perder suas características, pelo contrário, pode acrescentar novas características e, principalmente, entender o que é novo e respeitar. Hall (1992, p. 13) ressalta que:

A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar ao menos temporariamente.

O autor busca entender as alterações sobre identidade cultural e atribui também à globalização as mudanças na identidade cultural, pois o indivíduo não é mais unificado e sim fragmentado, e ao mesmo tempo procura encaixar-se nesse novo cenário. Temos agora um indivíduo mais atuante na sociedade, que participa e questiona, não mais aceitando a imposição de ideias. Para Hall (1992), as sociedades modernas passam por mudanças constantes e esta é a principal característica que distingue as sociedades tradicionais das modernas.

Essa multiplicidade de identidade que o autor aborda, vai fazer-se presente na escola. Então cabe a ela desenvolver boas práticas que valorizem cada especificidade, pois essa atitude fará com que o indivíduo se perceba dentro da sua cultura, mas também perceba a cultura e identidade do outro. Necessitamos que essas discussões saiam do ambiente acadêmico e sigam outros espaços, como as salas do ensino fundamental, uma vez que eles, neste momento, estão constituindo a base de um longo período escolar.

Hall (1992) esclarece que no final do século XX as sociedades modernas foram se transformando. No passado as paisagens culturais eram sólidas, mas essa realidade se fragmenta em relação às questões de gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade. O autor segue afirmando que essas transformações estão mudando as identidades pessoais, abalando a ideia que temos de nós próprios como sujeitos integrados.

Entendemos ainda que as modificações culturais e políticas forcem mudanças também na área pedagógica. A escola é um espaço onde diferentes culturas se manifestam e antes, havia a necessidade e a vontade de incorporar a cultura do outro, principalmente, a europeia. Hoje, o sujeito quer expressar sua cultura, e exigir que essa diferença seja garantida pela escola. Este debate deve, necessariamente, passar pela questão curricular, pois o assunto precisa de problematização. Souta (1997, p. 29) afirma que:

A defesa do currículo multicultural estar na ordem do dia; ela decorre de um imperativo demográfico e dos problemas colocados por uma sociedade cada vez mais multicultural, em termos étnicos, linguísticos, religiosos e culturais. A educação multicultural não pode deixar de constituir hoje um componente fundamental na formação das nossas crianças e jovens.

A escola é um grande espaço de diversidade, e embora ainda haja dentro dela um discurso de transformá-la em um espaço sem diferenças, acreditamos que somente discutindo e problematizando as diferenças, poderemos desenvolver práticas educativas nas quais os alunos se sintam representados.

Não somos iguais, não temos a mesma religião, partido político; temos diferentes vivências. Mas a questão principal é refletir sobre essas diferenças. O aluno precisa perceber-se diferente e ser respeitado dentro das diferenças bem como respeitar o outro. Candau (2008 apud CANDAU, 2005) afirma que é necessário reinventar a educação escolar para que o ensino aprendizagem seja significativo e desafiante.

Esperamos que essa discussão nos leve a uma escola de fato inclusiva, e uma escola inclusiva é também aquela que percebe o aluno e o valoriza. Buscamos base em Candau (2008, p. 19) quando postula que:

As questões relativas ao multiculturalismo só recentemente tem sido incluídas nos cursos de formação inicial de educadores/as e, assim mesmo, de modo esporádico e pouco sistemático, ao sabor de iniciativas pessoais de alguns professores/as. Quanto à formação continuada, por iniciativas oficiais e de várias organizações não governamentais, algumas vezes em parceria entre organizações públicas e ONGs, várias experiências tem sido promovidas no sentido de favorecer a incorporação da perspectiva multicultural na educação básica.

Trazemos a discussão para a realidade da EJA, já que é o foco dessa pesquisa. Há dentro desta modalidade grandes diferenças como, por exemplo, alunos adolescentes que dividem a sala com alunos adultos e/ou idosos. Percebemos, em nossa prática, que tal diferença pode gerar conflitos, mas quando cada realidade é respeitada, pode trazer grandes contribuições tanto para os alunos como para os professores. Deste modo, acreditamos que é necessário aprofundar a discussão do multiculturalismo no currículo escolar, pois este ainda apresenta um modelo hegemônico estipulado de cima para baixo.

Temos, na teoria, um currículo multicultural, no entanto na prática a realidade escolar ainda não contempla o respeito à diversidade, isso porque no cotidiano escolar, percebemos que as diferenças são vistas como problemas, quando na verdade, deve-se levantar a discussão sobre igualdade dentro da diversidade.

Acreditamos na necessidade de o aluno entender a sua identidade cultural. Mas para que isso aconteça, o professor deve ser preparado para trabalhar esses aspectos com os alunos. Portanto é fundamental que também o professor conheça e entenda a sua própria identidade cultural e se reconheça nesse universo plural.

Candau (2008) revela que em suas atividades voltadas para a formação de educadores têm demonstrado o quanto esta tomada de consciência de valorizar a identidade de cada grupo é importante e o quanto os alunos ainda não se deram conta dessa importância. A autora orienta que, desde os primeiros anos de escolarização, os exercícios devem ser introduzidos e orientados na construção de identidade cultural contribuindo, desse modo, para o fortalecimento da temática e crescimento dos alunos.

São exercícios em que os alunos são orientados a identificar as raízes culturais das famílias, do próprio contexto de vida, valorizando as diferentes características e especificidades de cada pessoa e grupo (CANDAU, 2008).

Falar sobre multiplicidade de cultura nos leva a falar sobre multiletramentos. O termo aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica (ROJO; MOURA 2012).

O Grupo de Nova Londres (GNL) ressalta em seu manifesto em 1996, sobre a necessidade de a escola incluir nos currículos a grande variedade de culturas já presentes nas salas de aula de um mundo globalizado e caracterizado pela intolerância na convivência com a diversidade cultural, com a alteridade (ROJO; MOURA 2012).

Não é mais possível conceber o entendimento trabalho com multiculturalismo, sem também entender e abordar a questão do multiletramento, pois os alunos e os professores estão em um contexto “multi”. São novas tecnologias, novas linguagens, são novos e multi grupos sociais. Todos convergem para novas e multiculturas e para novas multilinguagens. E todos esses *multi* estão no ambiente escolar, espaço propício para fomentar a prática de multiletramentos.

Passemos agora para a discussão sobre leitura e ensino. Discorreremos sobre a leitura e a realidade em sala de aula.

2.5 LEITURA E ENSINO

Nesta seção, tratamos sobre o papel da leitura, o comportamento do leitor em sala de aula. Para esta abordagem destacamos os trabalhos de Menegassi (1995, 2005, 2010) e de

Kleiman (2002), o modelo proposto por Lopes-Rossi (2011) de projeto pedagógico de leitura e escrita de gêneros discursivos.

2.5.1 A leitura em sala de aula

Desenvolver e aprimorar o hábito da leitura tem sido um dos grandes desafios de professores, espera-se que o aluno se torne um leitor competente e que busque leituras diferentes daquelas apresentadas na escola, porém o ato de ler, muitas vezes, confunde-se com a obrigação de ler para fazer provas, fazer resumo ou alguma outra atividade avaliativa. Esse fato torna a leitura, muitas vezes, cansativa e enfadonha para os alunos, pois estes associam o ato de ler a notas e exercícios obrigatórios; a leitura sem pretexto para exercícios seria um bom caminho para que o aluno não a visse como obrigação; mesmo quando houvesse o compromisso, este não seria visto como algo cansativo. Outro fato, é que o exercício da leitura daria ao aluno condições de escolher que tipo de texto gostaria de ler e como faria tal leitura. Leffa (1996, p. 13-37) orienta que:

Há a leitura rápida do jornal diário ou da revista semanal, apenas para se ter uma idéia geral do que está acontecendo. Há a leitura lenta e penosa do texto de um autor famoso que precisa ser conhecido. Há a leitura atenta e cautelosa do manual de uma máquina sofisticada que precisa ser montada corretamente. Cada um desses tipos de leitura exige uma estratégia diferente.

A leitura sendo uma atividade dialógica conduz o leitor a ter condições de construir seu conhecimento e dele apropriar-se, dessa forma, o hábito de ler deve ser desenvolvido desde os primeiros contatos do aluno com o ambiente escolar; poderíamos dizer que até antes, em casa, o contato com os livros deve ser estimulado. Não falamos e não acreditamos em ensino da leitura, mas acreditamos no desenvolvimento em práticas de leitura, pois é importante que o futuro leitor seja orientado e estimulado a desenvolver habilidades leitoras. A essas habilidades podemos relacionar vários fatores que se coadunam no sentido de formar leitores competentes. Segundo Fuza, Ohuschi e Menegassi (2011, p. 479):

O leitor competente produz sentidos e não apenas o extrai do texto. Ao perceber a incompletude do que está exposto no papel, o sujeito age ativamente, trazendo para o texto seus conhecimentos e utilizando a palavra do outro para formular sua própria, produzindo um elo entre o que já foi dito e o novo. A construção do conhecimento é realizada, então, por meio das relações sociais, pelo diálogo entre leitor, texto, autor e os objetivos de leitura.

Creemos que as atividades envolvendo leituras devem oferecer ao aluno o contato com variados gêneros, para que o leitor amplie seu vocabulário, construa ideias.

Os estudos de Kleiman (2002) enfatizam que o conhecimento prévio caracteriza o processo de compreensão textual, esse conhecimento apresenta-se mediante o conhecimento linguístico, o textual e o conhecimento de mundo.

O conhecimento linguístico exige que o leitor tenha informações suficientes para entender o texto em relação às regras da língua e seu uso. Este conhecimento contribui para que não haja falha na compreensão. Sobre esse assunto, Kleiman (2002, p. 13) afirma que o “conhecimento linguístico é aquele conhecimento implícito, não verbalizado, nem verbalizável que faz com que falemos português como falantes nativos”. Daí entendermos que o leitor necessite conhecer o léxico para que possa compreender toda a estrutura que compõe o texto.

A autora menciona que o leitor deve dominar a estrutura do texto e assim se tem o conhecimento textual. Quanto mais conhecimento textual o leitor tiver, quanto maior sua exposição a todo tipo de texto, mais fácil será a sua compreensão (KLEIMAN, 2002). Percebemos a importância de apresentar aos alunos vários gêneros discursivos, para que estes sejam discutidos em sala de aula, e que o aluno possa observar também os diferentes tipos de linguagens, principalmente porque se espera que o aluno busque outras leituras fora do ambiente escolar.

O terceiro conhecimento apresentado é o conhecimento de mundo para o qual o leitor trará sua experiência e suas práticas vividas. Este conhecimento contribuirá para a construção do sentido textual. “Para haver compreensão, durante a leitura, aquela parte do nosso conhecimento de mundo que é relevante para a leitura do texto deve estar *ativada*, isto é, deve estar num nível ciente, e não perdida no fundo de nossa memória” (KLEIMAN, 2002, p. 21). A autora ressalta ainda que:

O conhecimento de mundo do aluno, nem sempre é evidenciado em sala de aula. Mas quando é estimulado, o aluno apresenta suas considerações sobre o assunto, faz sugestões e inferências. Muitas vezes pode ocorrer a falta de organização das ideias, principalmente se essas forem apresentadas na escrita. Mas de modo algum devem ser descartadas, pois serão esses fatores que irão contribuir para o processo de compreensão do aluno/leitor (KLEIMAN, 2002, p. 21).

O homem precisa entender e falar daquilo que compõe seu universo e a leitura é a forma mais completa de apropriação do conhecimento. No entanto não basta ler, é preciso entender o que se ler, é preciso discutir com as ideias presentes no texto e muitas vezes discordar e desconfiar delas. Mas para isso precisamos dominar os aspectos da leitura. É importante interpretarmos o que lemos; e para que possamos interpretar é preciso antes, compreender. Para Leffa (1996, p. 17):

O leitor precisa possuir, além das competências fundamentais para o ato da leitura, a intenção de ler. Essa intenção poder ser caracterizada como uma necessidade que precisa ser satisfeita, a busca de um equilíbrio interno ou a tentativa de colimação de um determinado objetivo em relação a um determinado texto.

O autor ainda ressalta que:

Essa intencionalidade é característica exclusiva do ser humano. Uma máquina pode ser programada para resumir ou parafrasear um texto, detectar anomalias semânticas e até responder perguntas implícitas; seria difícil, no entanto, imaginar uma máquina que, espontaneamente, ficasse horas entretidas com a leitura de um grande romance. A máquina não teria a intenção do lazer, como não teria a intenção de obter informações da bolsa de valores ou de fazer uma leitura crítica de um poema de Mallarmé (LEFFA, 1996, p. 17).

Fatores como capacidade de decodificar o texto, compreender, interpretar e trabalhar o conhecimento prévio nortearão o leitor a outros níveis de leitura. Para este enfoque, buscamos apoio nos trabalhos desenvolvidos por Menegassi (1995) que, a partir da teoria de Cabral (1996) apresenta as etapas no processo de leitura. É importante ressaltar que o processo de leitura tem começo, meio e fim. As etapas apresentadas pelo autor são um contínuo, mas por questões didático-metodológicas essas etapas são divididas. Cabe ao professor dominar esses processos para ter condições de apresentá-los aos alunos-leitores.

A primeira das etapas é a decodificação, esta fase é o resultado do reconhecimento dos símbolos escritos e da sua ligação com um significado, ou seja, para que ocorra uma leitura eficiente e fluente, é necessário que o leitor reconheça os signos e faça atribuição aos significados. Porém decifrar letras e sons não é suficiente para garantir a leitura. Menegassi (1995) orienta que a decodificação pode ocorrer em dois níveis: o primeiro chamado de nível primário ou decodificação fonológica ocorre quando o leitor consegue “ler” uma palavra, mas não depreende seu significado, esse fato irá comprometer a compreensão. Observamos esse nível em práticas diárias em sala de aula quando os alunos perguntam: “o que isso quer dizer?” ou, “qual o significado desta palavra?” Ou ainda, “não entendi do que trata o texto”. Se o leitor não está encontrando significado nas palavras, não pode haver nenhuma interação com o texto. O que não acontece no nível secundário da decodificação. Nele, o leitor tentará compreender o funcionamento da língua, sua relação com o contexto, buscará a apreensão do que ler. O texto começa a ter seu sentido construído.

Para Menegassi (1995) a decodificação não é um processo isolado. Esta etapa deve ser aliada à compreensão, que é a segunda etapa no processo de leitura. Nesta fase, o sujeito leitor dependerá do conhecimento já adquirido por ele ao longo de sua vivência. Desse modo a

leitura deve alcançar a compreensão a qual é também uma fase de interação, pois o leitor dará o sentido ao texto, tentará depreender a intenção do autor. Menegassi (1995, p. 85) afirma que para ocorrer a compreensão “é necessário ao leitor possuir conhecimentos anteriores sobre o assunto, e que não esteja alheio aos conteúdos do texto”.

Em muitos casos, o aluno faz uma leitura incompleta, mas é importante, nesse momento, que ele descubra os significados, faça relação das palavras com o contexto, discuta com os colegas e traga para reflexão o conhecimento que tem sobre o assunto. Por isso é tão importante que o professor domine todas as etapas do processo de leitura, para que possa orientar o aluno/leitor. Kleiman (2002) ressalta que a compreensão de um texto é um processo que se caracteriza pela utilização de conhecimento prévio.

Todo o processo de leitura deve ser visto como algo que faça sentido, não deve ser imposto. O aluno/leitor precisa sentir motivação para ler, deve ter um objetivo que não seja nota ou aprovação. A compreensão está associada à construção do sentido e, segundo Menegassi (1995), apresenta três níveis. O primeiro nível é o literal. Neste nível, a leitura está na superfície do texto, não há questionamentos que levem o leitor a refletir sobre o que lê. O leitor irá identificar elementos presentes literalmente no texto “O nível literal de compreensão, ocorre quando o leitor se detém exclusivamente ao texto à ‘leitura superficial’ das ideias ali contidas” (MENEGASSI, 1995, p. 87). O aluno deve perceber que o texto é uma importante ferramenta na aquisição do conhecimento. É ele, o texto, que dar-lhe-á as informações para o desenvolvimento da competência leitora. Isso nos leva ao segundo nível, o inferencial de compreensão. Neste nível, o leitor fará uso de sua experiência de vida, levantará hipóteses. Este nível permite que o leitor faça incursões na leitura, buscando informações que nem sempre estão na superfície do texto.

Koch (1997, p. 70) postula que inferência é aquilo que se usa para estabelecer uma relação não explícita no texto, entre dois elementos desse texto. As inferências surgem de uma necessidade e do conhecimento de mundo do leitor. O aluno por meio de seu conhecimento estabelecerá relação entre o texto lido e outros textos ou informações do seu domínio. Compreender um texto é tirar suas camadas, é perceber o que está além das linhas. Para Menegassi (1995, p. 87), “o uso de inferências permite ao leitor uma expansão nos seus esquemas cognitivos, pois ampliará sua capacidade de buscar novas informações a partir do que está implícito”.

O terceiro nível é o interpretativo que está ligado à construção de sentidos. Esse nível permite um alcance maior do texto, exige uma leitura que vai além da superfície, prepara o aluno para a etapa da interpretação. Menegassi (1995, p. 88) postula que “o leitor começa a

deixar o texto, a expandir sua leitura [...] Este nível, permite que se faça a ligação dos conteúdos que o texto apresenta aos conhecimentos que o leitor possui”.

A interpretação é fase em que o aluno precisa ter habilidades para entrar no texto e tirar a essência textual. O leitor fará uma relação entre as ideias contidas no texto e o seu contexto. O nível de percepção sobre o assunto é bem maior em relação à fase da compreensão. O leitor por meio do texto irá traduzir aquilo que está explícito e principalmente o que está implícito. Para Menegassi (2005 apud Cabral, 1986) “A interpretação é a fase de utilização da capacidade crítica do leitor, o momento em que faz julgamento sobre o que lê”.

No cotidiano escolar, muitas vezes o termo interpretação é usado de maneira equivocada. Fala-se em interpretação, mas na verdade trabalha-se a compreensão. O próprio professor confunde essas etapas, contribuindo, involuntariamente, para o não progresso da proficiência leitora do aluno.

Entramos na última etapa: a retenção. Nesta etapa, o leitor está de posse das informações que conseguiu armazenar nas etapas anteriores. Desse modo, assume uma postura mais crítica, procurando refletir sobre o assunto tratado no texto, sua vivência e seu conhecimento. Menegassi (1995) postula que a retenção ocorre em dois níveis. O primeiro pode se dar a partir da compreensão. Nesta fase o leitor não precisa fazer uso da interpretação, pois a compreensão textual dará condições para o leitor reter a temática e as informações relevantes, no entanto, num segundo nível, a retenção ocorre depois da interpretação. Se a interpretação é um processo amplo que necessita da compreensão, a retenção seria, portanto, mais profunda.

Desenvolver no aluno essas etapas, que não estão separadas, mas aparecem juntas em um processo simultâneo, é garantir ao leitor a oportunidade de adquirir habilidade leitora, pois é o que garantirá a ele a compreensão e a interpretação do texto. A leitura oferece ao leitor maior habilidade expressiva e proficiência na escrita. Não é uma tarefa fácil tornar o aluno um leitor maduro, pois em muitos casos, o único contato com atividades de leitura ocorre somente na escola e por meio de textos dispostos no livro didático, textos muitas vezes apresentados ao aluno de forma descontextualizada ou fragmentada. Kleiman (2002) evidencia que o contexto escolar não favorece a delineação de objetivos específicos em relação à atividade de leitura as quais são, na maioria das vezes, pretextos para cópias, resumos ou outras tarefas do ensino da língua.

Na seção seguinte tratamos sobre o uso das tecnologias como estratégias pedagógicas. Consideramos importante esse tema, haja vista que tratamos sobre texto com linguagem multimodal, neste caso, a charge.

2.6 O ENSINO NO CENÁRIO DIGITAL

A chegada da web 2.0³ mudou o perfil do usuário da internet. Agora ele é um sujeito participativo que produz, ajuda a produzir e a organizar informações e conhecimentos. O uso das tecnologias de informação e comunicação (TICs) provocou um impacto na educação, isso porque falamos em textos multimodais, em novos letramentos e em multiletramentos. Somos sempre alertados para a necessidade de usarmos, em sala aula, as TICs como recursos e estratégias pedagógicas, pois as aulas tornar-se-ão mais criativas, dinâmicas e atrativas, no entanto, levantamos aqui uma preocupação: será que o professor ainda em formação está sendo preparado para inserir as TICs no contexto escolar? E os professores que já atuam em sala de aula, eles também estão preparados para essa realidade? Se não estiverem preparados, correm o risco de usarem os recursos tecnológicos de modo parcial ou até mesmo não usarem.

Não é somente levar a tecnologia para a sala de aula. Deve existir um propósito a ser atingido, e o ensino deve ser significativo para professores e alunos. Falamos dessa preparação de modo geral, independente de disciplina ou séries, todos necessitam de preparação para como usar tantos recursos dentro e fora de sala de aula. Essa questão, já é levantada por muitos profissionais da educação, que demonstram buscar novas metodologias, mas as discussões ainda não ganharam grande alcance em muitas comunidades.

A Web 2.0 mudou também as composições textuais que ganharam novas configurações ricas em imagens e isso exige do leitor novas práticas de leitura. As imagens presentes no texto exigem que o leitor reflita sobre o seu significado, pois a leitura não está mais restrita aos textos verbais. Hoje os textos visuais ganham destaque e importância, não são simples ilustrações nos textos, elas próprias constituem um texto. Preocupa-nos, nesse novo cenário, a necessidade de desenvolver a leitura e a escrita do aluno/leitor, pois é necessário trabalharmos os fenômenos sociais da língua, tendo como alvo a aprendizagem por meio das várias modalidades da língua, neste sentido os multiletramentos contribuirão para maior interação do aluno nas aulas e nas atividades dentro e fora da escola.

Nesse contexto de mudanças, esperamos que os professores de Língua Portuguesa também tenham condições de desenvolver atividades por meio dos gêneros discursivos, e

³ Para melhor entendimento dessa pesquisa, esclarecemos, segundo o site Wikipédia.org, os seguintes conceitos:
WEB 2.0: Termo usado para designar uma segunda geração de comunidades e serviços oferecidos pela internet.

Wiki: É um website no qual utilizadores modificam, colaborativamente, conteúdo e estrutura da web browser (navegador da internet).

WhatsApp: É um aplicativo de mensagens instantâneas e chamadas de voz, além de mensagens de texto, os usuários podem enviar imagens, vídeos e documentos em PDF.

fazendo uso dos multiletramentos, pois a tecnologia digital é usada para produzir informações, estabelecer comunicação, compartilhar as produções. A presença das tecnologias digitais exige novas habilidades e essas devem constar do elenco de formação de indivíduos para uma sociedade letrada como pressuposto para interação e inclusão do sujeito nas práticas sociais (LIMA; PINHEIRO, 2015).

Dados do Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação 2015 (Cetic) nos mostram que 83% dos alunos de escola pública são usuários de internet, na escola particular são 94%, 98% dos professores de escola pública são usuários de internet e 100% os da escola particular; cerca de 39% dos professores fazem uso da internet no celular para atividades com os alunos. Os dados confirmam que a internet e seus recursos fazem parte do cotidiano de alunos e professores, então devemos buscar novas metodologias que atendam a necessidade do aluno que cada vez mais usa o ambiente virtual.

Diante dessa realidade, por que então não estudar e trabalhar nesse ambiente? O aluno já está no ambiente on-line e necessita apenas de direcionamento, de orientação por parte do professor para que seus estudos não sejam uma busca rápida e superficial de informação. O professor como mediador desse processo terá o cuidado de não deixar que os alunos fiquem restritos a uma área do conhecimento. Nossos alunos quando bem orientados serão sujeitos do seu aprendizado, buscarão novos textos, terão habilidades de selecionar a fonte de informação e fazer bom uso dela, usarão o hipertexto, divulgarão seus trabalhos, desenvolverão pesquisas, enfim, há um mundo de possibilidades, aprendizagens e criações e principalmente o compartilhamento de informações.

De acordo com Rojo (2012), os multiletramentos envolvem diversidade de cultura de produção e circulação de textos, diversidade de linguagens, porém em qualquer um desses sentidos a palavra multiletramentos tem características interativas e colaborativas. Para a autora as mídias impressas e analógicas não possuem o caráter de interatividade que as digitais possuem. “A mídia digital, por sua própria natureza ‘tradutora’ de outras linguagens para a linguagem dos dígitos binários e por sua concepção fundante em rede, permite que o usuário interaja em vários níveis e com vários interlocutores” (ROJO, 2012, p. 25).

Discorreremos, a seguir, sobre as ferramentas digitais que podem ofertar ao professor recursos pedagógicos.

2.6.1 As ferramentas da Web 2.0 como recurso pedagógico

Dentro deste universo de informações e comunicações, as redes sociais se apresentam como uma grande aliada como recursos pedagógicos em aulas mais interessantes. Gomes alerta que:

Diferentes modos de aprender e de se relacionar com o conhecimento têm surgido a partir das redes sociais e das comunidades de prática com elas, emerge a necessidade de novos letramentos e de outras formas de construção de conhecimento. Lidar com essas necessidades tem sido um desafio para a escola (GOMES, 2016, p. 87).

São muitos os recursos que podem ser usados em sala de aula para dar suporte aos projetos e aulas de professores de diferentes disciplinas. O *wiki*, por exemplo, apresenta facilidade de acesso às páginas da Web, além do fato de os alunos ficarem mais estimulados a participar de atividades, pois eles serão atores no processo de construção de conhecimento e de contribuição de informação. O professor não será somente mediador, mas também participe das atividades. Não será uma experiência de ensino-aprendizagem, mas de aprender/aprender, principalmente porque o aluno trará conhecimentos sobre tecnologias e redes sociais que foram aprendidos fora da escola. A turma poderá publicar seus trabalhos, divulgar eventos da escola ou da sua comunidade, dar opinião sobre outras postagens. Essas atividades além de desenvolverem conhecimentos específico e/ou geral, contribuirão também para a maturidade e a responsabilidade dos alunos em relação ao que vão ler e compartilhar, sobre o que vão produzir; irão desenvolver o respeito pela opinião contrária a deles.

Outro grande recurso pedagógico é o uso do WhatsApp na sala de aula, embora muitos educadores ainda olhem para ele com certo receio e desconfiança, este aplicativo faz parte da vida de alunos e professores. Há quem discorde desse recurso por considerar que o aluno ficará disperso nas aulas. De fato, isso pode ocorrer caso não haja direcionamento das atividades e preparo do professor para conduzir as tarefas. Então ressaltamos novamente a preparação e capacitação de professores para desenvolver atividades pedagógicas com os recursos multimídias. Neri (2015) desconstrói alguns mitos acerca do uso do WhatsApp como recurso pedagógico, frente a algumas indagações de que o uso do aplicativo atrapalhará o andamento das aulas, porque distrai os alunos; ou que especialistas afirmam que o dispositivo favorecerá a “cola”. O autor afirma que antes dessas tecnologias os alunos já ficavam dispersos em sala de aula. Quanto à “cola”, este tipo de fraude também ocorria em outras gerações. O autor ainda contra-argumenta que “antes dos Smartphones e Ipedes esses mesmos argumentos eram usados para proibir o walkman, o baralho de cartas, os jogos de tabuleiros, as revistas, o rádio de pilha, a calculadora etc.” (NERI, 2015, p. 4).

Ao invés de criarmos resistência quanto ao uso dos dispositivos de comunicação instantânea, devemos tê-los como aliados dentro e fora de sala de aula. Nas aulas de Língua Portuguesa, podemos compartilhar textos de diferentes gêneros discursivos, instigar o interesse do aluno por outras leituras, fazer uso de imagens também como leitura de textos não verbais, criar grupos para divulgação de trabalhos, textos de opinião. “Enfrentar o desafio de ensinar a língua portuguesa a partir de mensagem utilizando o whatsapp como ferramenta pedagógica pode ser uma tarefa difícil para alguns professores, mas estimulante para os alunos que já utilizam este aplicativo” (NERI, 2015, p. 3). Sem dúvida o whatsapp e é um recurso muito usado é mais representativo nas redes sociais. O uso desse recurso só tem a contribuir nas aulas, porém Machado (2008) alerta que:

O fato de termos uma plataforma livre não é garantia da construção de uma cultura livre, faz-se necessário também, concebermos e realizarmos estratégias pedagógicas que proporcionem do desenvolvimento de projeto e atividades em ambientes colaborativos que incentivem a partilha de informações e a construção coletiva (MACHADO, 2008, p. 11).

Diante de tantos recursos, nós professores não podemos ficar à margem dessa revolução, corremos o risco de transformarmos nossas aulas em práticas obsoletas e desestimular ainda mais o aluno que anseia por novidades e desafios. Precisamos refletir sobre a inclusão das tecnologias em nosso cotidiano escolar, refletir também sobre boas práticas metodológicas que levem o aluno a ler, escrever, refletir sobre o que ler e escrever. Podemos desenvolver atividades interdisciplinares e monitorar a produção dos alunos em tempo real, dar a eles um retorno imediato de suas produções, além de promovermos discussões sobre temas trazidos pelos próprios alunos. Sabemos que não são tarefas fáceis. Teremos experiências positivas, mas também aprenderemos com os erros que ocorrerão neste processo, pois o conhecimento não está mais nas mãos de professores nem acontece dentro dos muros escolares. O aluno agora é sujeito participativo de “várias escolas” e nelas e com elas, ele aprende e ensina. “As relações de aprendizagem horizontalizadas são como uma escola fora da escola, e a escola necessita inventar formas eloquentes de construção das sociabilidades, num contexto contemporâneo, incerto, cambiante, maleável, fluido, transbordante, fugaz e contraditório” (GOMES, 2016, p. 92).

A seguir tratamos acerca do gênero discursivo charge, tendo como suporte os postulados de Bakhtin (2017; 2006) e Romualdo (2000), apresentamos ainda nesta discussão a charge na sala de aula e uma abordagem deste gênero na versão eletrônica.

2.7 A CHARGE COMO OBJETO DE LEITURA

Tendo como base na concepção bakhtiniana de que as atividades de leitura, em sala de aula, devem proporcionar ao aluno condições para que ele desenvolva sua competência comunicativa em qualquer contexto, ao trabalharmos qualquer gênero discursivo em sala de aula precisamos estar atentos a aspectos que vão além da composição do texto. É importante levantarmos algumas perguntas como: qual a função desse texto? Quem escreveu e com qual propósito comunicativo? O texto é direcionado a quem? Obviamente que tais perguntas não são “receitas”, mas poderão nortear no sentido de desenvolver uma leitura mais atenta e madura, pois o ensino de língua portuguesa carece ser desenvolvido de forma interativa com os alunos, de modo que as questões sejam aprofundadas e contextualizadas. Na concepção de Bakhtin (1997), todas as esferas da atividade humana estão relacionadas ao uso da língua a qual se apresenta como forma de enunciado, desse modo, há uma relação entre locutor e interlocutor na construção de sentido desse enunciado que leva o leitor a ter uma atitude responsiva em relação ao enunciado. Bakhtin (1997) apresenta três elementos os quais estão presentes nas esferas da atividade humana, são eles: conteúdo temático, estilo e construção composicional, neste sentido Bakhtin postula que:

A riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa. Cumpre salientar de um modo especial a *heterogeneidade* dos gêneros do discurso (orais e escritos), que incluem indiferentemente: a curta réplica do diálogo cotidiano (com a diversidade que este pode apresentar conforme os temas, as situações e a composição de seus protagonistas), o relato familiar, a carta (com suas variadas formas), a ordem militar padronizada, em sua forma lacônica e em sua forma de ordem circunstanciada, o repertório bastante diversificado dos documentos oficiais (em sua maioria padronizados) (BAKHTIN, 1997, 158).

Considerando que os gêneros discursivos são inesgotáveis e que sofrem interferência do meio de produção e que são os variados textos que circulam no meio social, considerando ainda que segundo Bakhtin (1997), conteúdo temático, estilo e construção composicional fundem-se no todo do enunciado, e todos são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação, vemos no uso do gênero discursivo charge, em sala de aula, a possibilidade de proporcionar por meio da interação professor/aluno e aluno/professor o desenvolvimento e aprimoramento de leitores que possam construir suas opiniões e seus conhecimentos, respeitando a diversidade dentro e fora do universo escolar.

O gênero charge aborda, por meio do humor, assuntos polêmicos e críticos que podem incentivar o leitor a buscar outras informações como: o que fato gerou a charge? em qual contexto político/histórico ele foi criado? O texto é direcionado para qual público? Esses questionamentos contribuem para uma aprendizagem significativa do conteúdo trabalho pelo professor. Buscamos aporte em Bakhtin (1997) quando afirma que:

A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua — recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais —, mas também, e, sobretudo, por sua construção composicional. Estes três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissolivelmente no todo do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação. Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso (Bakhtin, 1997, 158).

O gênero charge aborda, por meio do humor, assuntos polêmicos e críticos que podem incentivar o leitor a buscar outras informações como: o que fato gerou a charge? em qual contexto político/histórico ele foi criado? O texto é direcionado para qual público? Esses questionamentos contribuem para uma aprendizagem significativa do conteúdo trabalho pelo professor. Buscamos aporte em Bakhtin (1997) quando postula que:

A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua — recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais —, mas também, e, sobretudo, por sua construção composicional. Estes três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissolivelmente no todo do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação. Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso (Bakhtin, 1997, 158).

A charge pode apresentar um dialogismo existente entre texto e leitor ou entre leitor-texto-contexto sócio histórico, pois o aluno/leitor poderá reconhecer no texto sua realidade. Possivelmente este quadro facilitará a compreensão e interpretação por parte desse leitor, pois como postula Bakhtin (2006, p, 107):

O mundo interior e a reflexão de cada indivíduo têm um *auditório social* próprio bem estabelecido, em cuja atmosfera se constroem suas deduções interiores, suas motivações, apreciações, etc. Quanto mais aculturado for o indivíduo, mais o

auditório em questão se aproximará do auditório médio da criação ideológica, mas em todo caso o interlocutor ideal não pode ultrapassar as fronteiras de uma classe e de uma época bem definidas.

É importante destacarmos que a realidade apresentada em um texto pode ter significados diferentes para cada leitor, pois cada um traz suas vivências e as reconhecerá ou não em situações apresentadas quer seja em charges ou em outro gênero discursivo. Assim sendo, ao trabalhar como uma charge que aborde a violência contra a mulher, por exemplo, o sujeito envolvido nesse contexto irá identificar-se com aquela realidade apresentada, este fato poderá contribuir para um posicionamento mais crítico da sua própria realidade ou ainda possibilitar as várias leituras possíveis em um texto. “As charges não se tornam monoplanares, pois elas não têm a intenção de promover uma única leitura, não abafam as várias visões em uma única. Sua força está justamente na ambivalência, na pluralidade de visões que apresentam para o leitor”. (ROMUALDO, 2000, p. 64)

As atividades desenvolvidas com charges podem representar, de um lado, o desafio de desenvolver nos alunos a competência leitora por meio de textos multimodais, por outro lado, a possibilidade de o aluno revelar suas leituras de mundo a partir do que o texto propõe, pode ainda estabelecer o diálogo entre leitor e texto. Essas experiências darão à escola possibilidades de conhecer o universo de cada aluno.

2.7.1 O gênero discursivo charge na sala de aula

Assumimos a ideia que cabe à escola proporcionar o contato com a leitura (leitura silenciosa seguida de leitura em voz alta, leitura dramatizada, leitura interrompida), pois o domínio da leitura permitirá que o aluno compreenda sua realidade, faça reflexões, questionamentos e conclusões.

Nesse universo de diferentes leituras, a imagem está cada vez mais presente como em placas, propagandas, cartazes, rótulos, jogos de internet, mídias sociais entre outros. Desse modo, acreditamos que como gênero discursivo, a charge possa colaborar no sentido de aguçar a curiosidade do aluno/leitor e levá-lo a buscar diferentes modalidades de leitura bem como tentar entender o contexto em que a charge foi construída, pois a charge, assim como outros textos, exige por parte do leitor conhecimentos de mundo. Romualdo (2000, p. 29) postula que:

As charges são textos coerentes e coesos, pois formam um todo de sentido que é transmitido pelas relações entre os diversos elementos gráficos que compõem as

figuras de um quadrinho. Nas charges com mais de um quadrinho, a coerência se dá pela relação de sentido estabelecida entre a leitura dos elementos gráficos do primeiro quadro e dos quadros seqüentes.

A charge é considerada um texto multimodal, pois envolve linguagem verbal e imagens, revelando-se como importante ferramenta para o aprimoramento de uma leitura eficiente e significativa. Este tipo de gênero discursivo exige por parte do leitor que ele perceba o diálogo entre a charge e a situação que tenha provocado o chargista, o que implica dizer que é necessário ativar o conhecimento prévio do leitor, este conhecimento irá ajudar na compreensão do texto; é a compreensão que garantirá o diálogo entre autor e leitor. Para esta relação dialógica, Bakhtin (1997) esclarece que

O ouvinte que recebe e compreende a significação (lingüística) de um discurso adota simultaneamente, para com este discurso, uma atitude *responsiva ativa*: ele concorda ou discorda (total ou parcialmente), completa, adapta, apronta-se para executar, etc., e esta atitude do ouvinte está em elaboração constante durante todo o processo de audição e de compreensão desde o início do discurso, às vezes já nas primeiras palavras emitidas pelo locutor (BAKHTIN, 1997, p. 291).

O leitor encontrará na charge outras “falas” que podem representar a realidade ou o contexto social vivido pelo leitor. Muitas vezes sente-se representado pela voz presente na denúncia ou crítica levantadas pela charge. Para Bakhtin:

Existe uma parte muito importante da comunicação ideológica que não pode ser vinculada a uma esfera ideológica particular: trata-se da *comunicação na vida cotidiana*. Esse tipo de comunicação é extraordinariamente rica e importante. Por um lado, ela está diretamente vinculada aos processos de produção e, por outro lado, diz respeito às esferas das diversas ideologias especializadas e formalizadas (BAKHTIN, 2006, p. 35).

Nossa pesquisa abordará as temáticas sobre intolerância religiosa, racismo, preconceito de gênero, mulher no mercado de trabalho. Estes temas estão presentes no contexto escolar, e muitas vezes não são problematizados na escola. Os temas são apresentados em charges de autores nacionais que destacam por meio do humor, denúncia e crítica os problemas que envolvem nosso cotidiano.

É importante apresentar as características desse gênero cuja função é denunciar e criticar situações que envolvem política e sociedade, cabendo ao leitor compreender o que as imagens, em sua maioria, envolvem como significado. O conceito de charge amplamente discutido por pesquisadores nos permite considerar pertinente não ampliar as reflexões e definições sobre o conceito. Citamos alguns pesquisadores que abordam essa temática: Rodrigues (2016), Romualdo (2000), Santos (2016) e Souza (2015). Destacamos a definição

apresentada por Romualdo (2000) cujo trabalho elegeu a charge jornalística como objeto de estudos. O autor recorre a outros autores para sustentar sua definição.

A charge (do francês *charger*: carregar, exagerar), para os autores do *Dicionário*, é um tipo de cartum cujo objetivo é a “crítica humorística de um fato ou acontecimento específico, em geral de natureza política” (RABAÇA & BARBOSA, 1978: 89). De acordo com eles, uma boa charge deve procurar um assunto momentoso e ir direto onde estão centrados a atenção e o interesse do público leitor. A crítica a um acontecimento político em oposição à crítica de costumes é também a diferença estabelecida entre a charge e o cartum, pelo *Manual geral da redação* (ROMUALDO, 2000, p. 34).

Concordamos com o autor quando destaca que a produção jornalística se apoia no eixo da informação e da opinião. Neste viés a charge está no grupo opinativo, pois pode ser um texto atrativo ao leitor e rápida leitura e que transmite múltiplas informações. Romualdo (2000) esclarece que:

O jornal apresenta um conjunto de textos que podem se relacionar de maneiras diferentes uns com os outros. Se a charge contém a expressão de uma opinião sobre determinado acontecimento, este deve ser um fato importante, com muita probabilidade de aparecer em outros textos do jornal. Isso dá ao leitor a possibilidade de relacioná-los e, até mesmo, usar esses outros textos para auxiliar na interpretação da charge (ROMUALDO, 2000, p. 18).

A charge é um gênero que apresenta a linguagem verbal e não verbal. Essas características auxiliam a compreensão do texto escrito. O leitor compreenderá a charge como o texto visual humorístico que critica uma personagem, fato ou acontecimento político específico. Comungamos com a opinião de Romualdo (2000) que acredita que a charge, por focalizar uma realidade específica, prende-se mais ao momento, tendo, portanto, uma limitação temporal. Como por exemplo, citamos a imagem da figura 01 em que o chargista Eduardo dos Reis Evangelista, conhecido como Duke, faz referência a dois fatos ocorridos no Brasil: a intervenção federal na cidade do Rio de Janeiro, no ano de 2018, em decorrência da crise de segurança pública pela qual passava aquele estado e ao desfile da escola de samba do Rio de Janeiro “Paraíso do Tuiuti” cujo enredo de 2018 criticava a reforma trabalhista promovida pelo governo federal.

Figura 01: Charge: “Paraíso do Tuiuti”



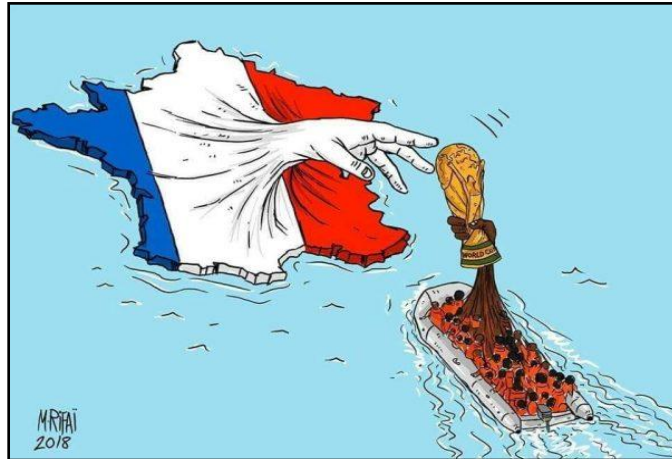
Fonte: Disponível em: Mídia Ninja - PRIMEIRO ALVO DETECTADO - A intervenção..Facebook. facebook.com Acesso em: 15/09/2018

A importância de trabalhar a charge nas aulas de Língua Portuguesa deve-se ao fato de este gênero discursivo auxiliar no desenvolvimento do senso crítico e reflexivo do leitor, uma vez que aborda questões políticas e sociais de uma sociedade, além do fato que é necessário conhecer e compreender o assunto ao qual a charge se refere. Essa atualidade dos fatos contribui para despertar o interesse do aluno/leitor, pois o ensino da Língua Portuguesa deve possibilitar que o aluno aprenda sobre linguagem a partir da diversidade de textos que circulam socialmente (BRASIL, 1997, p. 30).

Ao trabalhar esse gênero, o professor pode contribuir para que os alunos consigam fazer uma leitura crítica sobre o que estão lendo, pois o texto chágico provoca a conscientização aliando diversão, denúncia e crítica. Por isso pode ser recurso discursivo e ideológico, capaz de fazer com que o leitor reflita sobre atos do cotidiano. Romualdo esclarece que as charges “não têm a intenção de promover uma única leitura, não abafam as várias visões em uma única. Sua força está na ambivalência, na pluralidade de visões que apresentam ao leitor” (ROMUALDO, 2000, p. 53).

Na figura 02, o leitor poderá fazer várias leituras a partir do que propõe o chargista. A charge refere-se à seleção francesa de futebol que é formada por jogadores descendentes de imigrantes. O texto chama a atenção também para a crise imigratória pela qual a Europa passa. Outra possível leitura é a importância do respeito à diversidade ou ainda sobre o contexto social e político da questão multirracial.

Figura 02: Charge “A taça da França”



Fonte: Disponível em: A taça da França. Por M. rifai diariodocentrodomundo.com.br Acesso em: 15/09/2018

O autor ainda postula que “Os textos chárgicos transmitem informações (informatividade), utilizando o sistema pictórico, ou sincreticamente o pictórico e o verbal. Os chargistas colocam neles suas opiniões, suas críticas a personagens e fatos políticos (intencionalidade)” (ROMUALDO, 2000, p. 30). Esta afirmação pode ser exemplificada na charge que foi usada como ilustração para o texto “Sim, existe uma bancada da bala” de autoria de Gabriela Ferraz publicado no site Ponte Jornalismo.

Na charge o autor posiciona-se de forma crítica acerca do assunto tratado, apresenta sua opinião mesmo não estando explícita no texto. A este fato Romualdo (2000) denomina de intencionalidade. O autor menciona que:

O leitor interpreta a charge usando os conhecimentos que a leitura desse tipo de texto exige (aceitabilidade). Alguns desses conhecimentos podem fazer parte do repertório do leitor ou podem ser adquiridos no próprio jornal, pela relação da charge com textos presentes no matutino (intertextualidade) (ROMUALDO, 2000, p. 30).

Figura 03: Charge “ Sim, existe uma bancada da bala”



Fonte: <https://ponte.org/sim-existe-uma-bancada-da-bala/> . Acesso em: 18/09/2018

As atividades desenvolvidas em sala de aula com as charges podem proporcionar ao aluno uma forma diferente de leitura e ao mesmo tempo uma espécie de desafio, já que este aluno terá que acionar seus conhecimentos prévios e conhecimentos de mundo para tentar compreender o texto. Esses recursos discursivos contribuirão para o aprimoramento e desenvolvimento da leitura crítica de mundo do aluno, além de instigá-lo na busca de novas informações.

O uso da charge na construção desses leitores é relevante por tratar-se de um gênero que assume características bastante peculiares, pois apresenta características tanto do discurso jornalístico, como do humor, trazendo ainda a ironia e a denúncia. O texto chárstico exige leitura de múltiplas realidades, o que pode favorecer a discussão dentro e fora de sala de aula.

As práticas comunicativas desenvolvidas em sala de aula precisam ter como premissa ensinar o aluno a aprender a ler. Isso significa dizer que este futuro leitor deve ser orientado a portar-se de modo diferente diante de cada gênero.

2.7.2 A charge eletrônica: multimodalidade textual

Cada vez mais as tecnologias de informação e comunicação (TICs) fazem parte de nosso cotidiano. Seu uso interfere em nossas relações e atividades. Na educação, as TICs passaram a ter papel primordial, forçando a escola a buscar formas mais significativas e atraentes de aprendizagem, pois os alunos redimensionaram a forma de estudar e algumas escolas já perceberam a necessidade de mudanças e adaptações. A principal tarefa da escola é repensar o aprender, uma vez que a sala de aula não é mais o único espaço de aquisição de conhecimento. Neste contexto, as tecnologias podem ser grandes ferramentas para aprender com os chamados nativos digitais (os alunos) e ensiná-los a ler, produzir textos e compartilhá-los de modo responsável, pois os alunos são consumidores e produtores de informação. A Web 2.0 trouxe grandes possibilidades de interação que permite a produção de textos com imagens, audiovisuais e textos com palavras e imagens (GOMES, 2016).

É neste novo cenário que surge a charge eletrônica com o mesmo propósito de denunciar, questionar fatos, provocar reflexões sobre acontecimentos políticos ou de outra ordem social. Magalhães (2006) explicita que:

As charges eletrônicas, cujo principal representante no Brasil é o chargista Maurício Ricardo, criador do site “charges.com.br”, o que pode ser percebido é que estas são produzidas com base nos mesmos objetivos das charges jornalísticas convencionais: a crítica social por intermédio do humor. O elemento determinante neste tipo de

charges é a instauração de um novo suporte material e, por conseguinte, a mudança em seu meio de circulação. Como sabemos, as charges convencionais têm por suporte o jornal. Tal fato determina, entre outras coisas, os possíveis leitores deste tipo de texto. Sua transposição para a Internet transforma o universo virtual de leitores, agregando-lhe novos elementos e excluindo outros. Inicialmente, a charge publicada em meio eletrônico parece aproximar-se mais do público adolescente e jovem, nem sempre leitores típicos das charges convencionais (MAGALHÃES, 2006, p. 18).

A charge eletrônica é um recurso tecnológico que pode contribuir para novas práticas de letramento, pois é um texto com movimento que agrega recursos multimodais bastante interessantes para um público que anseia por novidade e que já não se interessa por aulas estáticas. É importante que a escola esteja preparada para essa nova demanda de público e os impactos positivos dos recursos tecnológicos nas práticas pedagógicas.

O advento das novas tecnologias traz novas configurações para o texto. A linguagem ganha marcas multimodais e elementos imagéticos, visuais, gestuais que sempre estiveram presentes na composição textual, porém assumem, agora, posição relevante. A leitura de imagens pode compor a trama das palavras, provocando o leitor a refletir sobre o que a imagem diz e como diz.

A variedade de diferentes recursos leva para o professor e para o aluno a possibilidade de trabalhar, ler e aprender a ler diferentes gêneros. Para Vieira (2007):

O letramento hoje não se refere, apenas, às habilidades de leitura e de escrita. O letramento típico da pós-modernidade agrega ao texto escrito inúmeros recursos gráficos, cores e, principalmente, imagens. Passa a exigir do sujeito letrado habilidades interpretativas básicas que devem atender às necessidades da vida diária, como as exigidas pelos locais de trabalho do mundo contemporâneo (VIEIRA, 2007, p. 24).

A escola deve buscar formas que possam coadunar as práticas pedagógicas às novas tecnologias e seus recursos com as necessidades de aprendizagem do aluno e do professor, pois neste universo digital é o professor que precisa apropriar-se dos novos recursos para orientar a aprendizagem dos alunos, mas tendo o cuidado de não usar os recursos apenas como apoio em suas aulas, como por exemplo, usar um projetor somente para mostrar um texto e solicitar que os alunos copiem ou “criem” outro texto parecido com o modelo apresentado. Tal atitude não levaria o aluno a refletir sobre o texto, tampouco o estimularia a novas leituras, estaríamos apenas trocando o quadro pelo projetor.

Consideramos pertinente, neste momento da pesquisa, apresentar a proposta desenvolvida por Lopes-Rossi (2011), uma vez que nossa atividade interventiva é uma adaptação a partir do que propõe a autora.

O projeto pedagógico de leitura e escrita de gêneros discursivos proposto pela autora consiste em proporcionar o desenvolvimento da autonomia do aluno no processo de leitura e produção textual. O projeto é dividido em três módulos didáticos: *Leitura para apropriação das características típicas do gênero discursivo*. Segundo a autora, a leitura deve levar o aluno a discutir, comentar e conhecer as condições de produção e circulação do gênero escolhido.

No segundo módulo, denominado *Produção escrita do gênero de acordo com suas condições de produção típicas*, a autora orienta que, nesta etapa, o professor pode organizar os alunos em grupos no sentido de favorecer a interação, a troca de informações necessárias para a produção escrita. A autora ressalta, ainda, a importância, do trabalho de revisão e correção participativa das produções dos alunos.

No terceiro módulo, *Divulgação ao público de acordo com a forma típica de circulação do gênero*, Lopes-Rossi (2011) orienta que este módulo requer algumas providências como montar exposição ou distribuir os textos para o público-alvo. A autora ressalta ainda que este processo dos módulos contribui para o desenvolvimento das habilidades comunicativas dos alunos e conhecimento de mundo.

Esperamos que o compromisso de desenvolver habilidades leitoras no aluno não seja somente dos professores de Língua Portuguesa. Todos devem ter o compromisso em transformar alunos em leitores hábeis e cidadãos críticos. As etapas apresentadas dependem de práticas para que se possa atingir um nível bom de compreensão e interpretação independente do gênero discursivo que seja trabalhado.

Na seção seguinte tratamos sobre o uso das tecnologias como estratégias pedagógicas. Consideramos importante esse tema, haja vista que tratamos sobre texto com linguagem multimodal, neste caso, a charge.

Finalizada essa apresentação, abordaremos e discorreremos a seguir sobre o percurso metodológico e análises da pesquisa.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

Para essa pesquisa, adotamos uma investigação qualitativa, de vertente interpretativa com caráter da pesquisa-ação. O caráter qualitativo da pesquisa envolve a observação do contexto social no qual é necessário analisar as ações do cotidiano onde foi realizada a pesquisa. “Esse tipo de pesquisa visa a abordar o mundo ‘lá fora’ e entender, descrever e às vezes, explicar os fenômenos sociais ‘de dentro’ de diversas maneiras diferentes” (ANGROSINO, 2009, p. 8).

Em relação às características da pesquisa-ação, Franco (2005) afirma que há, no Brasil, três conceitos diferentes de pesquisa-ação: a colaborativa quando a busca de transformação é solicitada pelo grupo de referência, a pesquisa-ação crítica quando se percebe a necessidade de transformação mediante os trabalhos iniciais apresentados pelo pesquisador com o grupo e, finalmente, a pesquisa-ação estratégica quando a transformação for previamente planejada sem a participação dos sujeitos. Tomaremos como direcionamento para essa pesquisa, a pesquisa-ação crítica. A autora ressalta que quando o pesquisador opta por trabalhar com pesquisa-ação há a convicção de que pesquisa e ação podem e devem caminhar juntas, visando à transformação da prática Franco (2005).

Quanto à pesquisa etnográfica, Fazenda (2008) esclarece que é requisito para este tipo de pesquisa a obtenção de uma grande quantidade de dados descritivos, usando principalmente a observação. A autora justifica o uso desse tipo de pesquisa do cotidiano escolar ao afirmar que:

O estudo do cotidiano escolar se coloca como fundamental para se compreender como a escola desempenha o seu papel socializador seja na transmissão dos conteúdos acadêmicos, seja na veiculação das crenças e valores que aparecem nas ações, interações, nas rotinas e nas relações sociais que caracterizam o cotidiano da experiência escolar (FAZENDA, 2008, p. 39).

Discorreremos a seguir sobre o contexto e sujeitos da pesquisa e apresentação da atividade diagnóstica.

3.1 CONTEXTO E SUJEITOS DA PESQUISA

Realizamos a pesquisa em uma escola pública de Macapá localizada na zona norte. A escola atende alunos dos ensinos fundamental, médio e EJA, sendo o fundamental nos turnos da manhã e da tarde, perfazendo um total de 900 alunos matriculados. A escola possui 15 salas de aula, uma sala de leitura, uma biblioteca, uma sala de vídeo, um laboratório de

informática, um espaço destinado à merenda escolar, sala da diretoria, uma sala da coordenação pedagógica e uma sala da secretaria escolar. As salas são ventiladas, algumas possuem central de ar-condicionado.

Os sujeitos dessa pesquisa são os alunos da terceira etapa da EJA, são alunos que tem entre 17 e 25 anos. No início da pesquisa, no mês de outubro de 2017, a turma era formada por 30 alunos dos quais 12 participaram da análise diagnóstica. Desses 12 alunos, dois passaram para a quarta etapa, quatro continuaram na terceira etapa o restante abandonou ou foi transferido. Diante desse fato, optamos por permanecer com a pesquisa na turma da terceira etapa acompanhando os alunos que já haviam feito a diagnose. Dos novos alunos que ingressaram, quatro deles conseguiram acompanhar todas as atividades. Embora não tivessem participado da diagnose, resolvemos incorporá-los à pesquisa.

Como forma de preservar a identidade dos alunos participantes, eles serão identificados por pseudônimos.

3.2 PASSOS DA PESQUISA

Essa pesquisa foi realizada em três momentos: atividade diagnóstica, implementação do projeto de intervenção e análise dos resultados. A atividade diagnóstica foi realizada com a finalidade de verificar o nível de compreensão de leitura dos alunos, usando o gênero charge, e se os alunos percebiam as abordagens multiculturais presentes nas charges. A partir da diagnose realizada e dos resultados observados, elaboramos uma proposta interventiva com base no projeto pedagógico de Lopes-Rossi (2011), porém o projeto esteve voltado para a leitura, pois a autora orienta que:

Nem todos os gêneros se prestam bem à produção escrita na escola porque suas situações de produção e de circulação social dificilmente seriam reproduzidas em sala de aula ou porque o professor julga conveniente priorizar, em certos momentos, atividades de leitura (LOPES-ROSSI, 2001, p. 62).

Na subseção *Leitura e Ensino* apresentamos o projeto pedagógico para leitura e produção de gênero discursivo na escola, segundo Lopes-Rossi (2011), no qual pautamos nossa proposta de projeto de intervenção. A escolha desta proposta se deu pelo fato do projeto permitir trabalhar com qualquer gênero discursivo, considerando sempre a necessidade dos alunos. Porém como nosso objetivo, neste momento, é verificar o nível de compreensão leitora do aluno. Optamos por desenvolver somente o módulo de leitura proposto no modelo da autora. De acordo com Lopes-Rossi (2011, p. 71), “a leitura de gêneros discursivos na

escola nem sempre pressupõe a produção escrita. Esta, no entanto, pressupõe sempre atividades de leitura para que os alunos se apropriem das características dos gêneros que produzirão”. Ainda, segundo a autora, as atividades de leitura por si sós, podem constituir-se objetivo de um projeto pedagógico (LOPES-ROSSI, 2011).

Na construção das atividades para a proposta interventiva, ancoramos nossos estudos nos pressupostos de Bakhtin (2017), no que se refere ao estudo do gênero do discurso, nos fundamentos de Menegassi (2010; 1995), e às concepções e etapas/níveis de leitura e nos estudos de Ohuschi e Paiva (2014) na elaboração das atividades de análise linguística.

De posse desses esclarecimentos, apresentamos um quadro-síntese de nossa proposta.

Quadro 2: Síntese do projeto de Leitura

MÓDULOS	MOMENTOS	OBJETIVOS
Módulo 1: atividades de leitura	1.1 Atividades prévias de leitura 1.2 Conhecendo a charge 1.3 Ampliando o conhecimento sobre charge 1.4 Conhecendo a charge eletrônica	- Verificar o conhecimento prévio dos alunos sobre charge. - Evidenciar a função da charge e sua contribuição para o desenvolvimento da leitura. - Desenvolver a compreensão leitora dos alunos a partir das atividades de: contexto de produção, conteúdo temático, compreensão e interpretação, construção composicional, atividades de análise linguística. - Apresentar ao aluno a charge eletrônica.
Módulo 2	Entendendo a charge	- Verificar o nível de compreensão do aluno após as atividades propostas

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

3.3 ATIVIDADE DIAGNÓSTICA

Atividade de produção textual 1: Observe a figura abaixo. Escreva um comentário explicando o que, em sua opinião, sugere a imagem.

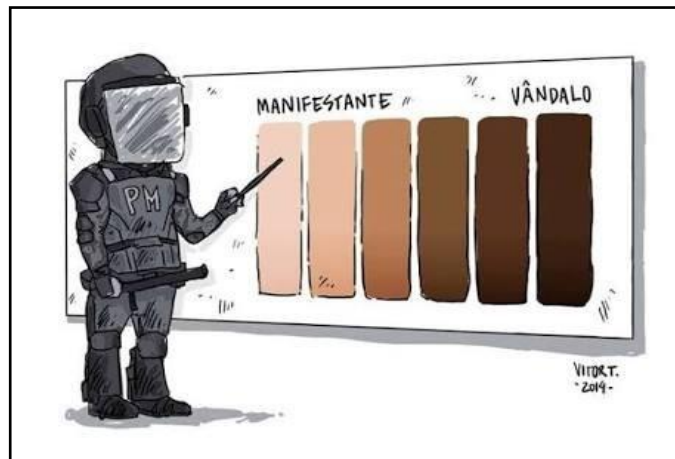
Figura 4: Charge “Cenas do cotidiano”



Fonte: Disponível em: <http://www.juniao.com.br/racismo-charge-juniao/> Acesso em: 18/09/2018

Atividade de produção textual 2: Observe a figura abaixo. Escreva um comentário explicando o quê, em sua opinião, sugere a imagem.

Figura 5: Charge “Manifestantes e vândalos”



Fonte: Disponível em: <http://redacaoemrede.blogspot.com/2016/05/ideias-charge-de-vitor-t.html> Acesso em 18/09/2018.

A seguir, expomos a reprodução das atividades e das respectivas respostas dos alunos da escola. Informamos que para preservar a identidade dos alunos envolvidos no projeto os nomes usados são pseudônimos.

Aluna Michele

Atividade 1

Atividade 2

<p><i>Acho que sugere que a mulher dele está preocupada com ele medo de acontecer algo de mal com ele.</i></p>	<p><i>São cores diferentes mais claras as mais escuras são bandidos.</i></p>
--	--

Na atividade 1, a aluna não compreende a imagem e não faz relação da imagem com a fala das personagens. Percebe-se ainda que não há nenhum tipo de inferência da aluna em relação ao texto ou ao contexto.

Na atividade 2, a aluna não faz nenhuma associação com questões raciais, consegue relacionar as cores com a ideia, presente na charge, de quanto mais escuro, mais bandido.

Aluna Ana

Atividade 1	Atividade 2
<i>Não entendi nada!</i>	<i>As cores mostram as cores das pessoas.</i>

Considerando as etapas do processo de leitura, a aluna não atingiu a decodificação o que impede a compreensão. Já na atividade 2, há um nível de compreensão literal, mas não há progressão nos comentários.

Aluno Jhon

Atividade 1	Atividade 2
<i>Ela fala isso pra eli porque eli e preto que tem muitas pessoas rasista nesse mundo.</i>	<i>Denovo o racismo.</i>

O aluno compreende a temática abordada, mas não avança em sua compreensão, não faz inferências. Permanece no nível literal da compreensão. No segundo texto, o leitor consegue fazer uma relação quanto à temática dos dois textos, mas não há outro comentário.

Aluno Sandro

Atividade 1	Atividade 2
<i>Bom eu entendo que com essas Pessoas indo presas inocentemente ela quis dizer isso ela deve ta Amedrontada com alguma coisa que pode ter acontecido.</i>	<i>Eu entendo que é pra mostrar quem é bandido e quem não é.</i>

Na atividade 1, o aluno não alcança a compreensão do texto, não faz nenhuma relação com fatos ligados à temática ou a questões do cotidiano. Já no texto 2, há uma identificação da intenção da charge, mas não há interpretação, tampouco inferências.

Aluno Vinícios

Atividade 1	Atividade 2
<i>Entendo que ele está vestido bem e parece um governador corrupto. Então corre o risco de ser confundido e ser preso.</i>	<i>A policia é preconceituosa pessoas mais escuras são criminosas.</i>

No texto 1, o aluno relaciona a roupa aos políticos corruptos e ao fato do personagem segunda atividade, existe um “olhar” para a questão do preconceito racial, mas não percebemos avanço nas etapas de leitura.

Aluna Benedita

Atividade 1	Atividade 2
<i>Para mim essa imagem é o dia a dia de todos os brasileiros por que o pai de família vai trabalhar e não saber se vai voltar para a casa de novo A criança ficar muito preocupada com o pai a mãe está mais ainda por que ela sabe o que Eli passa au dia dia no trabalho mais é muito triste um pai de família família ir trabalhar e não voltar mais para a casa.</i>	<i>Para mim essas cores é pra mostrar que se a pessoa é preta a policia acha que é malandro bandido.</i>

A aluna faz referência à violência urbana, ao fato de muitas pessoas não voltarem para casa em função de serem vítimas da violência. Não há em seus comentários nenhuma relação com a denúncia racial, o preconceito. Mas no texto 2, há uma percepção do conteúdo do texto, porém não há desenvolvimento nos comentários da aluna.

Aluna Dantas

Atividade 1	Atividade 2
<i>É que só por que ele é negro. Mas não significa que ele é ladrão nada ve essa mulher dizer isso.</i>	<i>É por que as cores representam a cor mais negro mais bandido. Isso é racismo</i>

O leitor consegue entender que o texto aborda a questão racial, mas não consegue perceber a ironia presente na fala de um dos personagens, tampouco o caráter de denúncia. No texto 2, já há uma leitura que percebe a intenção textual, embora não haja interpretação da imagem, nem dos personagens.

Aluno Luis

Atividade 1	Atividade 2
<i>Eu entendi que ele esta indo para o trabalho e a mulher esta muito preocupada com ele.</i>	<i>Não entendi as cores</i>

Não houve em nenhum dos textos compreensão em relação à temática. O aluno não consegue fazer inferência entre as imagens e o contexto.

Aluno Mauro

Atividade 1	Atividade 2
<i>Sem comentarios professora</i>	<i>São cores acho que fala de preconceito</i>

O aluno não compreendeu a natureza de denúncia da charge, não fez nenhuma relação com fatos vivenciados. Na segunda charge consegue fazer referência ao preconceito, no entanto não tece maiores comentários.

Aluna Sena

Atividade 1	Atividade 2
<i>Entendo que quando ela diz pra ele ter cuidado pra não ser preso talvez seja por causa dos políticos corruptos que roubam milhões do povo Brasileiro e que usam paletó e gravata pra tentar enganar o povo se vestindo de boa forma</i>	<i>As cores</i>

No primeiro texto, o aluno estabelece uma relação entre o fato de o personagem usar paletó e ser um político corrupto, mas não faz referência à questão do preconceito racial, não consegue relacionar as imagens às falas dos personagens. No segundo texto, não há nenhum comentário por parte do aluno, o que revela, possivelmente, a falta de compreensão.

Aluno Walter

Atividade 1	Atividade 2
<i>Eu entendo que um pai vai todo dia da duro para dar sustento para sua família uma boa moradia e uma boa cama para dormir e descansar e uma comida boa e ele vai todo dia para não faltar comida para sua família, e uma boa educação para seu filho, trabalhar para comprar roupas e fazer um aniversário quando alguém da família dele eu tenho certeza que quando ele não deixa passar em branco o aniversário de alguém da família dele meso que seja só um bolhinho mas não passou em branco é e só</i>	Eu acho que a policia não sabe quem é ladrão.

O aluno estabelece uma relação com a sua vivência, embora o texto não trate exatamente sobre o que o aluno comentou. Podemos considerar que o aluno relacionou a charge com pessoas trabalhadoras, preocupadas com a família, no entanto, não conseguiu perceber a denúncia de preconceito racial presente nas imagens. No segundo texto, não há maiores comentários, embora o aluno demonstre entender a postura da polícia, não relaciona a imagem à temática.

Aluna Silvia

Atividade 1	Atividade 2
<p><i>Cuidado para não morrer</i></p> <p><i>Ta bom filho</i></p> <p><i>Foi o pai</i></p>	<p><i>Professora ainda não entendi</i></p>

A aluna cria um diálogo para a primeira imagem, mas não identifica o conteúdo do texto. No segundo texto, não houve compreensão, o que revela a dificuldade do aluno em compreender o que ler.

A partir da atividade diagnóstica podemos observar que na atividade Produção textual os alunos não conseguem relacionar a charge com as questões de preconceito racial, assunto que norteia o texto, no entanto os alunos estabelecem uma relação com o uso do paletó e os políticos corruptos do Brasil, outros relacionam a charge com o cotidiano de um trabalhador que sai cedo para o trabalho, deixando a família em casa. Nos comentários dos alunos Jhon e Dantas, percebemos menção ao racismo, porém não há maiores comentários. Em relação à atividade Produção textual o preconceito abordado na charge foi mais observado e comentado pelos participantes. As cores presentes na charge e a figura do policial despertaram nos alunos seus conhecimentos sobre o assunto. Neste sentido Kleiman (2002) preconiza que há textos que são de difícil compreensão para os alunos que são principiantes na atividade de leitura.

A diagnose revelou ainda a dificuldade dos alunos em relação à leitura e compreensão do gênero charge. Esta dificuldade já havia sido identificada, em outros momentos, no cotidiano de nosso trabalho em sala de aula. Percebemos também a dificuldade dos alunos em identificar assuntos relacionados aos aspectos multiculturais abordados nas atividades, embora alguns alunos mencionassem a questão, mas não como assunto gerador do texto. Essas dificuldades nos alertam para a necessidade da escola conhecer os diferentes aspectos culturais que envolvem os alunos. Candau (2008) postula que:

A escola como instituição está construída tendo por base a afirmação de conhecimentos considerados universais, uma universalidade muitas vezes formal que, se aprofundarmos um pouco, termina por estar assentada na cultura ocidental e européia, considerada como portadora da universalidade.

No entanto, as questões multiculturais questionam este universalismo que informa o nosso modo de lidar com o conhecimento escolar e o conhecimento de modo geral (CANDAUI, 2008, 33)

Os alunos, envolvidos na atividade, não conseguiram perceber, por exemplo, algum fato histórico ou político que gerou o texto. Ressaltamos que durante a atividade não fornecemos à turma nenhum texto que pudesse servir de apoio para a leitura, o que de alguma forma poderia ter auxiliado na ativação do conhecimento prévio. Leffa (1996) explica que o significado do texto ocorrerá com a contribuição do leitor por meio do conhecimento prévio. A atividade reforçou a necessidade de pensarmos em um projeto de leitura com vistas a contribuir para o desenvolvimento da compreensão leitora dos alunos envolvidos neste caso.

É importante salientar que os alunos já tinham visto esse tipo de texto, mas não conheciam o gênero como charge. Durante a implementação da diagnose, houve o seguinte comentário: *eu pensei que isso fosse só um desenho, não sabia que pode ser texto*. Kleiman (2002) orienta que o processo de leitura torna-se cada vez mais simples quando o leitor passa a ler continuamente.

Consideramos a partir da atividade de diagnose que o nível de compreensão que predomina nas respostas dos alunos é o nível literal de compreensão, pois como orienta Menegassi (1995): “o nível literal de compreensão ocorre quando o leitor se detém exclusivamente ao texto, à ‘leitura superficial’ das ideias ali contidas”.

Constatada a necessidade de trabalhar o gênero em questão, passamos a desenvolver o projeto interventivo.

3.4 PROJETO DE INTERVENÇÃO

Nossa intervenção tem como objetivo promover a leitura de textos multimodais com gênero discursivo charge, com vistas a desenvolver os níveis de compreensão leitora dos alunos. Elegemos esse gênero por observar, durante nossas atividades em sala de aula, a dificuldade dos alunos em ler e compreender textos não verbais. Esperamos também que os alunos consigam refletir e problematizar sobre a questão multicultural que envolve cada texto e que está presente em nosso cotidiano. Apresentamos a seguir a proposta interventiva.

Módulo 1: Atividades de Leitura

No primeiro momento, desenvolvemos uma atividade prévia cujo objetivo foi despertar o interesse do aluno em relação ao gênero discursivo charge. Ressaltamos que implementamos novamente uma das charges trabalhadas na diagnose, pois nossa intenção era verificar se houve avanço nas respostas desta charge após a intervenção, o que observamos que não ocorreu. Apresentamos as charges de autoria do chargista Antonio Junior, conhecido como Junião.

1.1 Atividades prévias de leitura

Esta atividade teve como objetivo verificar o conhecimento prévio dos alunos sobre o gênero charge. Para esta atividade usamos uma aula de 50 minutos.

Trabalharemos com o gênero discursivo charge. Antes de lermos os textos responda as seguintes perguntas de modo oral.

1. Você sabe o que é uma charge?
2. Como se chama a pessoa que escreve esse tipo de texto?
3. Você já leu uma charge? Qual ou quais o(s) assunto(s) abordado(s) por ela?
4. Em qual meio de comunicação circula esse tipo de texto?
5. Qual a intenção do autor ao produzir uma charge?

1.2 Conhecendo a charge

Neste módulo, após a atividade prévia, os alunos tiveram contato com o texto e uns minutos para lê-los, observar as imagens e tentar construir um sentido do texto a partir do que observaram. Esperávamos que observassem as imagens e o que elas traduziam, esperávamos também que estabelecessem alguma relação entre as imagens, texto e título. Coube ao professor passar algumas informações a respeito das charges, como, por exemplo, a diferença entre charge, cartum e tirinha, qual o nome dado a quem produz charges, em qual meio de comunicação esses textos são publicados, qual o objetivo e quais as características de uma charge e qual o propósito comunicativo.

Optamos por trabalhar com uma charge do chargista Antônio Junior, conhecido como Junião. A charge aborda a temática do preconceito racial e apresenta um comentário sobre o contexto que gerou sua produção. Esse texto serviu como informação complementar para que os alunos conhecessem melhor a temática e o contexto da charge.

Ressaltamos para os alunos que o comentário é apenas um suporte para auxiliá-los no desenvolvimento das atividades, porém não é comum que o comentário acompanhe a charge.

Esperávamos que o leitor obtivesse informações que corroborassem para a compreensão e criticidade em relação ao texto.

Figura 6: Charge Negros são as maiores vítimas da violência



Fonte: Disponível em: <http://www.juniao.com.br/chargecartum/> Acesso em: 20/09/2018

Como chargista, ando calejado com as barbáries constantes do nosso dia a dia. Mas o caso do ator negro que foi preso por engano, pois foi confundido bisonhamente com um assaltante, conseguiu me virar o estômago (de novo). Fico imaginando o quão comum deve ser a repetição desta cena, quantas pessoas são presas injustamente sem o direito à defesa. Pois as vítimas, pobres, não conseguem atenção da mídia, mobilizar a sociedade e ficam mofando na cadeia sem assistência. #chargejuniao #racismo #Estado-Violência.

1.3 Ampliando o conhecimento sobre charge

Agora que você já teve contato com uma charge, observe novamente o texto e responda as questões oralmente:

1. A charge apresentada expressa a opinião do autor que procura por meio de ilustrações, denunciar a violência contra os negros. A partir dessa informação, explique qual a função social deste gênero discursivo.
2. Em qual meio de comunicação ele circula na sociedade?
3. A qual público esta charge é direcionada?
4. Quem são os personagens da charge?
5. Observe a charge com bastante atenção. Qual o tema abordado pelo autor?
6. Qual das personagens parece preocupada? Qual o motivo da preocupação?

É importante trabalharmos vários textos do gênero escolhido para que os alunos conheçam mais sobre o texto e dominem as características do gênero trabalhado. Diante disso, demos continuidade às atividades sobre leitura do gênero discursivo charge.

- Atividade de leitura A

Não, não somos racistas.

Texto publicado em 31 de julho de 2015 no mural do autor no site do coletivo jornalístico Ponte Jornalismo.

Figura 07: Charge Não, não somos racistas



Fonte: Disponível em: <http://www.juniao.com.br/chargecartum/> Acesso em: 20/09/2018

O **racismo** não está apenas na fala, na ofensa, no insulto, na discriminação feita às claras. É, antes, um sistema segundo o qual a realidade está organizada, e que orienta a vida, o dia a dia. Para ficar mais fácil: racistas não acham que o são quando estão “apenas” reproduzindo aquilo que aprenderam como certo.

A diferença é que, até pouco tempo atrás, tudo isso era aceito, com variados graus de indignação, dos gritos (surdos, já que ninguém ouvia) da **população negra** à indiferença total dos privilegiados na sociedade. Não é mais assim – e não voltará a ser. O mundo mudou, a consciência se espalhou. Ainda não tanto quanto é necessário, claro. Mas de modo irreversível, sem dúvida. Daqui para frente, **racistas**, quando tentarem passar, ouvirão muito protesto e terão de encarar tanto a lei quanto a vergonha social.

Segue o relato do atleta olímpico de taekwondo **Diogo Silva**, medalha de ouro do Pan de 2007, que foi publicado em sua página do Facebook na quinta-feira, dia 29 de julho de 2015:

“Hoje, às 9 horas da manhã, indo para o treino, cheguei à região de Santo Amaro, zona sul de São Paulo. Estava no meu carro e passaram dois policiais, cada um em uma moto. Um

deles passou direto. O outro ficou me medindo, olhando pra dentro do carro, e então me parou e perguntou: “Você já foi preso”? Olhei para o sujeito já sabendo o que aquela pergunta significava e respondi ironicamente: “Eu sou atleta olímpico, nunca fui preso.” Ele, não contente, perguntou: “Esse carro é seu, está no seu nome”? Respondi: “É meu e está no meu nome.” O policial ainda ficou me medindo e depois foi embora. Eles dizem que é abordagem de rotina. Nós sabemos que a cor é o que me faz suspeitos.” Chega né?

- Atividades de contexto de produção

1. Qual a intenção do autor ao escrever este texto?
2. Qual o contexto social retratado na charge?
3. A que público este texto é destinado?

- Atividades de conteúdo temático

1. O que o autor denuncia neste texto?
2. A situação apresentada pela charge revela um grande problema enfrentado por muitas pessoas no Brasil. Qual é esse problema? Quem são essas pessoas?
3. Qual a importância de trabalhar esse tema?

- Atividades de compreensão e interpretação

1. Explique o título da charge.
2. O título expressa a verdadeira atitude do policial? Justifique.
3. Por que o policial diz que o motorista parece um ladrão? Isso é uma atitude preconceituosa? Por quê?
4. Você já foi vítima de preconceito? Conhece alguém que tenha sofrido algum preconceito? Relate a situação.
5. Há vários movimentos que tentam combater o preconceito racial, pois o preconceito é uma forma de violência. Em sua opinião o que leva as pessoas a praticarem esse ato de violência? O que pode ser feito na tentativa de melhorar essa realidade?

- Atividades de construção composicional

1. Qual a relação de sentido entre o texto e o título?
2. Existem recursos verbais que chamam a atenção para o texto. Nesta charge por que a palavra “ladrão” e “racismo” estão destacadas?
3. O que revela a expressão do policial em relação a sua fala?
4. Qual o sentimento revelado pela expressão facial do motorista?

- Atividades de conteúdo gramatical

1. “Mas relaxa! Não tem nada a ver com preconceito”. Qual o sentido da conjunção “mas” presente no texto?
2. “Te parei porque você parece um ladrão.” Neste período não se mantém o uso do mesmo pronome, ora usa-se pronome **tu** (te parei), ora usa-se **você**. Reescreva o texto usando o pronome de segunda pessoa (tu) em todo o texto.
3. “Não, não somos racistas”. Se deslocássemos a vírgula para depois do segundo “não” teríamos o mesmo sentido na frase? Explique.

- Atividade de leitura B

Sobre o autor: Arionauro da Silva Santos (Arionauro), cartunista e ilustrador. Começou sua carreira em 1986 e já publicou cartuns, charges, quadrinhos, ilustrações e passatempos em diversos meios de comunicação. Editou e participou de vários livros de humor. Foi premiado em diversos salões nacionais e internacionais de humor. Atualmente, Arionauro colabora para vários jornais, revistas e sites no mundo.

Figura 8: Charge: Discriminação da mulher no mercado de trabalho



Fonte: <http://www.arionaurocartuns.com.br/> Acesso em 16/06/2018

- Atividades de contexto de produção

1. Este texto é destinado a qual público específico?
2. Qual o papel social do autor da charge?
3. A charge foi publicada em qual meio de comunicação?

- Atividades de conteúdo temático

1. Qual o tema abordado na charge?
2. O assunto tratado neste texto chargico  um tema importante para a sociedade? Justifique.

- Atividades de compreensão e interpretao

1. Esse texto, com exceo do título, não possui linguagem verbal. Você consegue entendê-lo? Explique-o.
2. Qual crítica social está presente na charge?
3. As duas imagens representam a mesma ideia? Justifique.
4. Fala-se muito sobre o combate da violência contra a mulher. Esse tipo de situao retratada na charge  um tipo de violência? Por qu?

- Atividades de construo composicional

1. Observe os objetos nas mãos da imagem que representa a sombra. Por que eles são diferentes, uma vez que a sombra reflete a mesma mulher?
2. Em sua opinião, neste texto há necessidade de linguagem verbal? Por qu?

Não trabalhamos com atividades de conteúdo gramatical neste texto, pois não houve propriedade para que as questões fossem desenvolvidas, uma vez que o texto não apresenta linguagem verbal.

- Atividade de leitura C

Figura 9: Charge “Exorcizando os cultos afro-brasileiros”



Disponível em: <https://latuffcartoons.wordpress.com/tag/intolerancia-religiosa>. Acesso em 16/06/2018

- Atividades de contexto de produo

1. O texto é direcionado ao qual público?
2. Qual a intenção do autor ao abordar esse tema?
3. Este texto circula em qual meio de comunicação?

- Atividades de conteúdo temático

1. Observe o texto, as personagens e suas relações. Explique qual o tema abordado no texto.

- Atividades de compreensão e interpretação

1. Qual a relação do texto com o título?
2. A charge em questão faz referência a qual religião? Por quê?
3. Há preconceito em relação a outras religiões?
4. A intolerância religiosa é uma forma de violência? Justifique

- Atividades de Construção Composicional

1. O que cada personagem representa na charge?
2. Nesta charge o que representa o livro que o personagem tem nas mãos?
3. Por que as palavras estão em negrito e com letras maiúsculas?

- Atividades de conteúdo gramatical

1. Qual a função gramatical do termo separado por vírgula “sai”?
2. Observe a frase presente na charge. Qual a função do ponto de exclamação no final da frase?
3. Se acrescentarmos o prefixo **in** na palavra **tolerância**, teremos uma nova palavra: **intolerância**. Desse modo, qual o sentido deste prefixo? Dê outros exemplos de palavras com este prefixo.

1.4 Conhecendo a charge eletrônica

As charges eletrônicas trabalhadas nesta atividade são do chargista Maurício Ricardo. Os alunos terão acesso previamente à charge por meio do aplicativo whatsapp. Em sala de aula assistiremos novamente ao texto. A partir desse contato trabalharemos as questões propostas as quais apresentaremos a seguir. Para maior compreensão neste trabalho, transcrevemos as falas das personagens.

Figura 10: Charge eletrônica “Preconceito no shopping”



Fonte: charges.com.br acesso em 20/09/2018

- Atividades de contexto de produção

1. Onde circula esse texto na sociedade?
2. Qual o propósito comunicativo?

- Atividade de conteúdo temático

1. Observe com bastante atenção o texto, verifique os aspectos verbais e não verbais e responda:
Qual é a mensagem que essa charge pretende transmitir ao leitor?

- Atividade de compreensão e interpretação

1. Por que um dos personagens é confundido com um segurança do shopping?
2. Em sua opinião houve uma atitude preconceituosa por parte de um dos personagens? Qual deles tem a atitude preconceituosa?
3. Essa charge expressa nossa realidade no Brasil? Explique.
4. Qual o fato que ocasionou a construção da charge?

5. Nessa charge, há vários pensamentos preconceituosos por parte de um dos personagens. Que pensamentos são esses?

- Atividades de construção composicional

1. Na charge temos elementos que conferem humor ou denúncia? Justifique.
2. Quais são os elementos verbais e não verbais que constituem a charge?
3. Quando um dos personagens revela que não é segurança do shopping, o que revela a expressão facial do outro personagem?
4. As ilustrações presentes na charge chamam sua atenção? Por quê?

- Atividades de conteúdo gramatical

1. Observe a frase: Tô te seguindo porque te achei um gato, adoro homem tatuado e vi que você também tava me olhando.

Nesta frase há a presença de expressões típicas da linguagem oral. Mantenha o mesmo sentido da frase, reescrevendo-a, usando o padrão formal da Língua Portuguesa.
2. Releia o seguinte período: “você acha que eu me sinto **confortável** tentando fazer compra com um segurança a três passos de mim o tempo todo?”.
a) Qual palavra poderia ser empregada mantendo o mesmo sentido do período? Justifique o emprego da palavra usada por você.

- Diálogo presente na charge:

Personagem 1: - Hei, você não tem o direito de fazer isso?

Personagem 2: - Isso o quê?

Personagem 1: -Você está me seguindo. Está com medo *deu* roubar alguma coisa na loja só por que eu tô de camiseta cavada, short, chinelo velho? Isso é preconceito!

Personagem 2: - Mas eu não...

Personagem 1: - Sem essa de *mas eu*...Vai dizer o quê? *Mas eu nem te encostei, mas eu nem te abordei*... Você acha que eu me sinto confortável tentando fazer compra com um segurança a três passos de mim o tempo todo? É preconceito. Vou denunciar nas redes sociais, vou pedir boicote para essa loja. Você como afrodescendente que sente na carne o preconceito, deveria ter vergonha.

Personagem 2: - Você que está sendo preconceituoso.

Personagem 1: - Eu!!!

Personagem 2: -Só porque sou negro, alto e forte vestindo um terno preto eu sou segurança?

Personagem 1: -E, não é não?

Personagem 2: - Não. Sou gerente de banco. Se eu fosse branco você acharia que eu sou segurança?

Personagem 1: ... Sim, você... tá me seguindo. Eu, eu não tenho preconceito.

Personagem 2: - Tô te seguindo porque te achei um gato, adoro homem tatuado e vi que você também tava me olhando, então...

Personagem 1: - êêê...tá me estranhando?! Ops....

Personagem 2: - Racismo e homofobia! Você ouviu tudo né, moça? Olha um guarda ali. Por favor, policial!

Personagem 1: - Não faz isso! Não faz isso! Também te achei um gato. Eu tive que reagir assim porque essa vendedora conhece a minha mãe e minha família é super conservadora.

Vamos marcar para sair...

Personagem 2: - Me fala o nome de dois bares gays.

Personagem 1: ??????

Personagem 2: - Eu sabia. Policial!!!

Módulo 2: Entendendo a charge

Após as atividades de leitura, orientamos os alunos para pesquisarem na internet novas charges. Os alunos fizeram as pesquisas na sala de informática, alguns usaram os computadores da sala, outros preferiram o celular. Cada aluno escolheu uma charge para fazer a compreensão e a interpretação. Adotamos este momento por considerar importante que os alunos façam suas apreciações a partir de suas pesquisas. Entendemos que um dos grandes desafios em sala de aula é fazer com que o aluno goste de ler e desenvolva a habilidade leitora de cada um. Portanto esperávamos que nesta atividade eles demonstrassem o sentido que a leitura traz para eles e o que alcançamos com as atividades desenvolvidas.

4 ANÁLISES DAS ATIVIDADES DE LEITURA E COMPREENSÃO DOS ALUNOS

Nesta seção, apresentamos a constituição do *corpus*, as categorias de análise e as atividades desenvolvidas no projeto de intervenção. Relatamos as ações aula por aula, mostrando as observações relevantes, as análises das respostas e discussão dos resultados a partir das respostas apresentadas pelos alunos. Organizamos a análise das atividades em um quadro. Nele compilamos, de maneira mais geral, as semelhanças encontradas de acordo com a predominância de respostas que chamamos de (PR).

Esclarecemos que optamos por fazer as análises após cada quadro de respostas; para as análises, contemplamos os eixos voltados para a proposta de cada charge, são eles: contexto de produção, conteúdo temático, compreensão e interpretação, construção composicional e análise linguística. Em relação ao *corpus*, a pesquisa se constitui a partir das respostas dos alunos na atividade diagnóstica, das atividades apresentadas durante a implementação do Projeto Pedagógico de Leitura. Por tratar-se de uma pesquisa que busca verificar o nível de compreensão leitora dos alunos da 3ª etapa da EJA, utilizamos como categorias de análise as etapas do processo de leitura segundo Menegassi (1995) as quais já apresentamos na seção *Leitura e Ensino*. Trabalhamos com uma amostragem de oito alunos, uma vez que foram esses alunos que participaram de todas as etapas do projeto de intervenção.

Vejamos as atividades seguidas das respectivas análises.

4.1 O PROJETO DE INTERVENÇÃO

O projeto de intervenção foi desenvolvido em um bimestre o qual iniciou no dia 06/08/2018 e finalizou no dia 01/10/2018. As aulas foram desenvolvidas sempre às segundas-feiras, perfazendo um total de 18 horas-aula.

Aula 01: Imagem também é texto

Objetivos

- Incentivar os alunos a compreender a importância de textos imagéticos;
- Apresentar o conceito de charge;
- Incentivar os alunos para o interesse pela leitura.

Metodologia

- Aula expositiva/dialogada com apresentação de eslaides sobre imagens e diferença entre charge, cartum e tirinhas.

Recursos

- Projetor e notebook.

Carga horária: 02 aulas

Atividades desenvolvidas

As atividades desta aula incentivaram os alunos a conhecer o universo das charges e compreender a importância desse gênero discursivo. Iniciamos a aula explicando sobre o projeto e como ele seria desenvolvido. Convidamos a classe a fazer parte do projeto. Todos aceitaram a novidade. Na sequência, apresentamos eslaides que mostravam vários exemplos de textos e procuramos instigar os alunos com as seguintes perguntas: Para vocês o que é um texto? O que é leitura? Vocês gostam de ler? Com relação a esta última pergunta, alguns responderam que não gostavam de ler e outros responderam que dependeria do texto.

Continuamos com perguntas, mostrando nos slides várias imagens: Essa imagem é um texto? Vocês conseguem ler esse texto? A turma mostrou interesse nos slides, fato este verificado na atenção dada e nas respostas às questões levantadas. A aula seguiu com outros slides. Dando sequência à aula, passamos para o slide que apresentava a diferença entre charge, cartum e tirinhas. Muitos alunos não conheciam as diferenças, tampouco sabiam o que era charge (esse fato já havia sido constatado durante a diagnose), mas todos mostraram interesse nesse gênero discursivo e pareceram compreender as explicações. Chegamos a essa constatação quando observamos que os alunos conseguiram identificar a diferença entre os textos apresentados (tirinha, cartum e charge).

Explicamos para os alunos sobre a importância do gênero charge, sua origem e como, no Brasil, as charges são trabalhadas e a importância de ler e compreender textos imagéticos. Falamos ainda sobre a importância da leitura de diversos gêneros.

Salientamos que as aulas foram desenvolvidas na própria sala de aula e que os recursos metodológicos são da professora-pesquisadora. Como já mencionamos, a escola possui uma sala de vídeo e uma de informática, mas preferimos desenvolver as atividades em sala de aula.

Impressões sobre a aula

O desenvolvimento da primeira aula ocorreu de forma satisfatória e bastante positiva visto que houve grande participação da turma com perguntas e comentários sobre a aula, porém houve quatro alunos que, durante as explicações, pediram para ir ao banheiro e não retornaram para a sala. Ressaltamos ainda que não é hábito dos alunos desenvolverem atividades somente na oralidade, eles sempre esperam alguma atividade escrita para o final. Alguns perguntaram se haveria nota para a participação ou se as atividades valeriam ponto, ao que a professora respondeu que poderíamos conversar sobre isso ao final das atividades.

Aula 02: Compreendendo o texto chárstico I

Objetivo

- Compreender a leitura proposta pela charge

Metodologia

- Aula expositiva com exibição de eslaide da charge “Não, não somos racistas”.

Recursos

- Eslaides no projeto,; notebook e folha xerografada.

Carga horária: 2h/a

Atividades desenvolvidas

Para esta aula, procuramos abordar a importância da leitura de textos verbais e não verbais, ressaltando o valor do texto chárstico como poder de informação e opinião. As questões apresentadas tiveram como objetivo compreender a leitura proposta pela charge e verificar o nível de compreensão que os alunos poderiam alcançar a partir da atividade proposta. Para tanto, falamos sobre a importância de perceber elementos que não estão explícitos no texto. Questionamos os alunos com o objetivo de verificar o conhecimento prévio da turma em relação ao tema racismo, preconceito e discriminação. A turma fez referência a alguns casos de discriminação racial mostrados na televisão. Consideramos

interessante o depoimento de uma aluna que comentou sobre um episódio da novela *Malhação*, exibida pela Rede Globo.

Em seu comentário ela disse: “é preciso falar deste problema na escola e na igreja”. Seguimos a aula apresentando primeiramente o texto projetado no quadro. Os alunos foram orientados a observar as imagens, os recursos verbais e não verbais. Em seguida, fizemos algumas perguntas com a intenção de ativar o conhecimento prévio dos alunos em relação ao gênero charge: De que trata a charge? Vocês sabem o que motivou o chargista a fazê-la? Alguns alunos arriscaram respostas como “é uma multa de trânsito”, outro “ele pensa que o motorista é ladrão”. Os alunos não atentaram para o texto como um todo, restringiram-se a olhar partes do texto. Apresentamos, então, o texto que antecedia a charge. Lemos em voz alta, procurando enfatizar a leitura e, desse modo, instigar os alunos sobre o assunto.

Apresentamos, em seguida, as questões desenvolvidas no projeto de leitura. Os alunos sentiram dificuldades em responder a maioria das questões. Apesar das dificuldades, mostraram interesse em resolvê-las, discutiam entre eles as possíveis respostas, outros preferiram permanecer quietos sem participação. Os alunos mencionaram as imagens, as expressões dos personagens, dois alunos chamaram atenção da turma para os aspectos verbais do texto e para as palavras em destaque. A turma foi orientada a entregar as folhas com as questões respondidas. Fizemos os comentários a respeito da charge na aula seguinte, pois o tempo já havia terminado.

Impressões sobre a aula

Ao final das atividades, os alunos foram questionados sobre suas impressões sobre aula, no que responderam que era interessante, mas que havia muitas perguntas. Consideramos que essas respostas refletiam a falta de hábito de desenvolver atividades longas no formato da proposta de intervenção, assim como ainda não haviam trabalhado com esse gênero para leitura. Acreditamos que a tarefa de incentivar a leitura nos alunos deve ser abraçada por toda a comunidade escolar. Essa aula foi muito importante, pois reforçou o resultado da diagnose feita, que revelou a dificuldade em ler textos multimodais.

Segue a charge trabalhada e o quadro de perguntas e predominância de resposta.

Atividade: Charge 1

Não, não somos racistas.

Texto publicado em 31 de julho de 2015 no mural do autor no site do coletivo jornalístico Ponte Jornalismo.

Figura 11: Charge “Não, não somos racistas”



Fonte: Disponível em: <http://www.juniao.com.br/chargecartum/> Acesso em 20/09/2018

O **racismo** não está apenas na fala, na ofensa, no insulto, na discriminação feita às claras. É, antes, um sistema segundo o qual a realidade está organizada, e que orienta a vida, o dia a dia. Para ficar mais fácil: racistas não acham que o são quando estão “apenas” reproduzindo aquilo que aprenderam como certo.

A diferença é que, até pouco tempo atrás, tudo isso era aceito, com variados graus de indignação, dos gritos (surdos, já que ninguém ouvia) da **população negra** à indiferença total dos privilegiados na sociedade. Não é mais assim – e não voltará a ser. O mundo mudou, a consciência se espalhou. Ainda não tanto quanto é necessário, claro. Mas de modo irreversível, sem dúvida. Daqui para frente, **racistas**, quando tentarem passar, ouvirão muito protesto e terão de encarar tanto a lei quanto a vergonha social.

Quadro3: Perguntas e respostas charge 1

Perguntas relacionadas às atividades de contexto de produção	Predominância de resposta
1.Qual a intenção do autor ao escrever este texto?	Fazer uma denúncia/ Falar de um problema.
2.Qual o contexto social retratado na charge?	Não houve resposta.
3.A que público este texto é destinado?	Para todas as pessoas.
Perguntas relacionadas às atividades de conteúdo temático	Predominância de resposta
1.O que o autor denuncia neste texto?	Preconceito.
2.A situação apresentada pela charge revela um grande problema enfrentado por muitas pessoas no Brasil. Qual é esse problema? Quem são essas pessoas?	O autor denuncia o preconceito/ são pessoas pretas / pobres.

3.Qual a importância de trabalhar esse tema?	Para ajudar/ para não existir preconceito.
Perguntas relacionadas às atividades de compreensão e interpretação	Predominância de resposta
1.Explique o título da charge.	Não houve resposta.
2.O título expressa a verdadeira atitude do policial? Justifique.	Não houve resposta.
3. Você já foi vítima de preconceito? Conhece alguém que tenha sofrido algum preconceito? Relate a situação.	Sem resposta.
Perguntas relacionadas às atividades de construção composicional	Predominância de resposta
1.Qual a relação de sentido entre o texto e o título?	Sem resposta.
2.Existem recursos verbais que chamam a atenção para o texto. Nesta charge por que a palavra "ladrão" e "racismo" estão destacadas?	Sem resposta.
3.O que revela a expressão do policial em relação a sua fala?	Raiva.
4.Qual o sentimento revelado pela expressão facial do motorista?	Raiva.
Perguntas relacionadas às atividades de conteúdo gramatical	Predominância de resposta
1.“Mas relaxa! Não tem nada a ver com preconceito”. Qual o sentido da conjunção, “mas” presente no texto?	Sem resposta.
2.“Te parei porque você parece um ladrão”. Neste período, não se mantém o uso do mesmo pronome, ora usa-se pronome tu (te parei), ora usa-se você. Reescreva o texto usando o pronome de segunda pessoa (tu) em todo o texto.	Sem resposta.
3.“Não, não somos racista”. Se deslocássemos a vírgula para depois do segundo “não” teríamos o mesmo sentido na frase? Explique.	Sem resposta.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

A partir do quadro, observamos que a maioria das respostas está centralizada em dizer que o texto queria fazer uma denúncia, diante da pergunta “Qual a intenção do autor ao escrever este texto?”. Observamos que os alunos ocuparam um lugar social em relação a essa pergunta. Em outras palavras, para responder a esse questionamento, o aluno ocupou o lugar de aluno que precisa não só entender o texto. Mas também mostrar ao professor o que pretendia o autor ao escrever o texto. Nas respostas atribuídas ao questionamento “Qual o contexto social retratado na charge?”, as respostas “não sei” predominaram, o que nos fez repensar, posteriormente, enquanto analisávamos as respostas, que a pergunta em si requereria do aluno saber o que se tratava “contexto” e, em específico, um “contexto social”. Os alunos,

neste primeiro momento, não conseguiram vislumbrar o texto além do desenho e não identificaram o caráter opinativo da charge.

A relação dialógica está presente na tentativa de resposta do aluno no caráter individual, quando ele se coloca na posição de aluno e busca uma resposta que atenda o que se espera, e quando se coloca com uma visão geral, pensamento no coletivo o que o autor pretendia e o que a sociedade reclama. Bakhtin (2016, p. 62) explicita que “o enunciado é um elo na cadeia da comunicação discursiva e não pode ser separado dos elos precedentes que o determinam tanto de fora quanto de dentro, gerando nele atitudes responsivas diretas e ressonâncias dialógicas”.

A predominância de respostas revela que os alunos não compreenderam a crítica feita na charge por meio do humor, não compreenderam o caráter crítico/reflexivo do texto, ou seja, eles não perceberam a charge como um gênero opinativo, mas apenas informativo. Isso fica evidente em suas respostas, como por exemplo: “fazer uma denúncia”, “falar do preconceito” ou ainda “falar de um problema”. Nestas respostas verificamos que os participantes indicam somente o tema do texto, não avançando para respostas mais elaboradas.

É importante salientar que durante a implementação desta atividade, os participantes chamaram a professora-pesquisadora para esclarecer dúvidas e os questionamentos eram sempre o mesmo: “o que essa pergunta quer dizer?” ou “não entendi a pergunta”. O seguinte comentário de um aluno chamou-nos a atenção: “Professora, a charge não é só um desenho? Dá pra tirar tantas perguntas?”. Após essa pergunta outros alunos concordaram: “é verdade”, “isso mesmo, professora”. Esses questionamentos reforçam que os alunos não somente apresentam dificuldades em notar que a charge proporciona reflexão sobre acontecimentos do cotidiano, como também não reconhecem as situações apresentadas como atitudes que envolvem o cotidiano deles.

As respostas relacionadas ao conteúdo temático revelam que os participantes conseguem identificar a temática das charges bem como identificar o caráter de denúncia e o público ao qual é destinada. Nessas perguntas, tínhamos a expectativa de que os alunos identificassem o conteúdo temático, mas que também conseguissem justificar suas repostas quando solicitados. Esperávamos ainda que se reconhecessem nas temáticas multiculturais, fato este que não ocorreu em muitas questões. Porém ressaltamos que, na oralidade, ou em caráter informal, os alunos não somente justificavam as respostas como também se reconheciam nas temáticas. Este fato nos faz acreditar na importância de discutir essas questões em sala de aula. Candau (2008, p. 17) alerta que:

As relações entre educação e cultura(s) nos provocam a situar-nos diante das questões colocadas hoje pelo multiculturalismo no âmbito planetário e de cada uma das realidades nacionais e locais em que vivemos. As configurações desta problemática são distintas conforme o contexto em que nos situemos e suscitam muitas discussões e polêmicas no momento atual.

O fato de o aluno não conseguir expor seu pensamento de forma escrita, apesar de fazê-lo na oralidade, fez-nos levantar a hipótese de que o aluno ainda não tivesse tido a oportunidade de escrever sobre charges ou que não está acostumado ao modelo de perguntas propostas no projeto. Possivelmente a realidade do aluno em desenvolver atividades esteja mais próxima de perguntas que não despertem o caráter crítico/reflexivo dos alunos, mas são respostas que reproduzem parte do texto trabalhado. Neste sentido, Angelo e Menegassi (2011) observam que:

Esse tipo de questões propicia respostas reprodutivas, que encerram a continuidade da corrente dialógica, conduzindo o aluno leitor a uma postura acrítica, não questionadora. O aluno escreve a resposta, cumprindo à risca a determinação do professor, sem ser estimulado a trazer sua realidade e seu ponto de vista para o texto. (ANGELO; MENEGASSI, 2011, p. 212).

Levantamos a mesma hipótese para tentar justificar as questões em que não houve respostas dos alunos nas atividades de compreensão e interpretação. As perguntas sem respostas ou mesmo aquelas em que a resposta é “não sei”, podem revelar muitas suposições como, por exemplo: o fato de não terem sido orientados ou estimulados a pensar de maneira crítica sobre os temas, ou até mesmo o fato de que tinham que fazer por pensarem que era avaliativo. Em muitas ocasiões, os alunos fizeram a seguinte pergunta: “professora, o que é pra fazer?”.

As respostas dessa atividade nos levam a concluir que ainda, neste momento, os alunos permanecem no nível literal de compreensão, pois ainda não conseguem fazer inferências. No entanto, acreditamos que esta atividade foi positiva, uma vez que eles demonstraram interesse em continuar discutindo o tema, mesmo depois que as atividades foram entregues. Nessa oportunidade, aproveitamos para incentivá-los a buscar outras leituras sobre a temática abordada.

Aula 03: Compreendendo o texto chárstico II.

Objetivos

- Discutir juntos aos alunos a temática abordada;

- Incentivar os alunos para a leitura de charges.

Metodologia

- Aula expositiva e dialogada com apresentação de textos chárgicos a serem discutidos.

Recursos

- Projetor, eslaides, folha de papel e folhas xerografadas.

Carga horária: 2h/a

Atividade desenvolvida

Iniciamos a terceira aula comentando sobre a aula anterior. Tentamos esclarecer algumas dúvidas sobre a temática. Alguns alunos fizeram comentários a respeito do que pensavam sobre preconceito racial. Percebemos que eles foram mais participativos nas respostas nas quais usaram a oralidade do que na escrita, pois alguns desenvolveram respostas mais elaboradas. Apresentamos como exemplo o seguinte comentário: “essa charge foi feita para as pessoas pensarem no preconceito que fazem pras pessoas (sic)”. Neste primeiro momento, a aula foi bastante dinâmica com a participação dos alunos presentes. Seguimos, então, com a segunda charge, tendo como expectativa que identificassem o problema da desvalorização da mulher no mercado de trabalho bem como que levantassem outros aspectos da temática do texto. Para esta aula, procuramos preparar os alunos para perceber o ponto de vista político, cultural e social veiculados no texto.

A charge foi projetada no quadro e distribuimos as folhas com as questões a serem respondidas. Durante a atividade, chamou-nos a atenção o fato de os alunos pensarem que eram duas pessoas diferentes no texto, apenas um aluno observou que não eram pessoas diferentes: “é uma sombra da mesma pessoa, mas mostra que é diferente”. Então perguntaram por que a sombra era diferente, se é a mesma pessoa? Essa pergunta nos reforçou a observação de que os alunos não avançavam nas etapas da compreensão, permanecendo ainda no nível literal. Quanto à participação, alguns alunos não tiveram a mesma participação e interesse da aula anterior. Este fato foi observado na atitude de participantes que conversavam sobre diferentes assuntos, enquanto alguns se distraíam com o celular. Foi necessário pedir a atenção da turma para a atividade. Ao término da primeira aula, recolhemos as folhas e passamos a comentar o texto. Diante de nossos comentários e observações, notamos que a

turma interagiu melhor com o texto. Uma aluna disse a seguinte frase: “Agora que a senhora explicou, ficou mais fácil de entender” ao que outros alunos reforçaram o comentário da colega. De fato, após as explicações, houve maior interesse. Alguns pediram o texto de volta para que pudessem melhorar a resposta, porém o tempo já havia terminado. Explicamos que eles teriam oportunidade de responder outras atividades com outras charges.

Impressões sobre a aula

Embora muitos alunos tentassem resolver as questões, notamos dificuldade em desenvolver as respostas. Esse fato interferiu diretamente no interesse, pois, no decorrer das atividades, alguns alunos deixaram as atividades e passaram a conversar. Isso exigiu que pensássemos em outra estratégia para auxiliá-los na compreensão das temáticas apresentadas e diminuir o grau de dificuldade dos alunos em compreender o texto trabalhado. Como forma de incentivá-los a participar mais das aulas, sugerimos que, na aula seguinte, assistíssemos a um filme. Todos concordaram, alguns quiseram escolher os filmes, mas afirmamos que, em um primeiro momento, nós é que escolheríamos e, em outra oportunidade, eles fariam a escolha.

Apresentamos a seguir a atividade desenvolvida na aula 03:

Figura 12: Charge “discriminação da mulher no mercado de trabalho”.



Fonte: <http://www.arionaurocartuns.com.br/> Acesso em 16/06/2018

Quadro 4 : perguntas e respostas charge 2

Perguntas relacionadas às atividades de contexto de produção	Predominância de resposta
1. Este texto é destinado a qual público específico?	Para mulheres.
2. Qual o papel social do autor da charge?	Chamar atenção.
3. A charge foi publicada em qual meio de comunicação?	Internet.
Perguntas relacionadas às atividades de conteúdo temático	Predominância de resposta
1. Qual o tema abordado na charge?	O tema é sobre mulher.
2. O assunto tratado neste texto chárstico é um tema importante para a sociedade? Justifique.	Sim, por que é importante respeitar.
Perguntas relacionadas às atividades de compreensão e interpretação	Predominância de resposta
1. Esse texto, com exceção do título, não possui linguagem verbal. Você consegue entendê-lo? Explique-o.	Sim/ sem resposta para justificativa.
2. Qual crítica social está presente na charge?	Falta de respeito.
3. As duas imagens representam a mesma ideia? Justifique.	Sim/ as duas mulheres estão trabalhando.
4. Fala-se muito sobre o combate da violência contra a mulher. Esse tipo de situação retratada na charge é um tipo de violência? Por quê?	Sim/não houve resposta para justificativa.
Perguntas relacionadas às atividades de construção composicional	Predominância de resposta
1. Observe os objetos nas mãos da imagem que representa a sombra. Por que eles são diferentes, uma vez que a sombra reflete a mesma mulher?	Uma mulher vai trabalhar e a outra vai limpar casa.
2. Em sua opinião, neste texto, há necessidade de linguagem verbal? Por quê	Sem resposta.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Conforme nos mostra o quadro de respostas, os alunos não conseguiram perceber que a charge pode ser destinada a um público maior, isto é, o texto está direcionado para toda sociedade e não somente para as mulheres. A predominância das respostas, porém, aponta que o texto, na visão dos alunos, estava endereçado somente às mulheres, sem notar que se tratava de uma crítica à desvalorização da mulher no mercado de trabalho. Nem mesmo as mulheres enxergavam tal posicionamento. Perceberam o papel da charge em chamar a atenção, no entanto, não identificaram para que ou quem era direcionada a chamada de atenção.

Quanto à pergunta de conteúdo temático “qual o tema abordado na charge?”, novamente os alunos limitaram-se a responder que o tema era sobre a mulher. Não houve avanço na compreensão do texto e não identificaram o problema por detrás da imagem. As

respostas também revelaram a dificuldade (já identificadas durante as aulas antes da intervenção) em ler textos não verbais. No entanto, acreditamos que essas respostas tenham refletido o fato de como as perguntas, de certo modo, orientaram uma possível resposta. Isso significa que para a pergunta “qual o tema abordado na charge?”, nós, como professores, tínhamos a expectativa de que o aluno identificasse uma problemática, isto é, a questão de a mulher ser encarada como alguém a quem se atribui o trabalho doméstico. Não nos correu, no entanto, redirecionar a atividade modificando a pergunta e assumir “qual problema é denunciado pela charge?”. Hipótese essa em que provavelmente a questão doméstica pudesse ocupar algum destaque, uma vez que poderia acionar os conhecimentos prévios dos alunos. Kleiman (2002) orienta que este tipo de conhecimento que o leitor tem sobre o assunto é que permite a ele fazer as inferências necessárias para relacionar as diferentes partes do texto.

As perguntas relacionadas às atividades de compreensão e interpretação representaram as questões nas quais os alunos mostraram mais dificuldade, como podemos observar no quadro. Antes de chegarmos a uma conclusão em que se diga que os alunos não conseguiram desenvolver as questões que pediam justificativas ou explicação, ou que tampouco conseguiram perceber a diferença presente entre a imagem da mulher de negócios e a mulher doméstica - hipótese esta que encerraria o problema para um possível fracasso escolar - podemos pensar em um fator que tenha levado o aluno a não desenvolver uma justificativa elaborada ou até mesmo mais elementar para a questão. Expliquemo-nos: acreditamos que não responder uma questão proposta não possa nos levar a assumir que o aluno não soubesse tratar da questão denunciada na charge. Fato este que comprovamos em conversas, dentro da sala de aula e nos corredores da escola, quando alguns alunos relataram que suas próprias mães assumiam mais de uma atribuição diária, ou seja, eram esposas, mães, empreendedoras, donas de casa, entre outros. Encontramos nesse sentido um fator para a não apresentação de respostas que é a maneira de como, na época, enfocamos a questão, isto é, “engessada” em perguntas e respostas que lembravam um teste escolar e que talvez tenham excluído a fruição tão comum quando estamos conversando com alguém. Nesse sentido, foi natural que os alunos se limitassem a dizer que eram duas mulheres, sem se aprofundar nas respostas.

Deixamos aqui, uma reflexão para essas hipóteses, pois os alunos não explicitaram suas opiniões e experiências nas atividades escritas, mas expuseram-nas de forma oral em momentos nos quais não consideravam que estavam fazendo atividades ou sendo avaliados. Pensamos que talvez não se sentissem à vontade em registrar suas experiências, mas tinham necessidade de expô-las de outra forma como, por exemplo, nos grupos conforme observamos

durante as atividades. Para nossa reflexão, buscamos apoio nos postulados de Candau (2008, p. 26):

A socialização entre os/as alunos/as dos relatos sobre a construção de suas identidades culturais em pequenos grupos tem-se revelado uma experiência profundamente vivida, muitas vezes carregada de emoção, que dilata a consciência dos próprios processos de formação identitária do ponto de vista cultural, assim como a capacidade de ser sensível e favorecer este mesmo dinamismo nas perspectivas práticas educativas.

As charges podem despertar nos alunos o interesse por outras leituras, como também favorecer a tomada de consciência de suas identidades, valorização da cultura e respeito pelas diferenças.

As respostas relacionadas às atividades de construção composicional das charges demonstram que os participantes não atenderam o comando das questões e não desenvolveram os argumentos necessários para as respostas. Os alunos não conseguiram estabelecer relação de sentido entre texto e o título; encontraram dificuldade em entender os recursos não verbais. Insistimos no fato de os alunos não estarem habituados a desenvolver respostas que exijam um posicionamento mais reflexivo. Este comportamento talvez seja “herança” das atividades mais “engessadas” cujas respostas muitas vezes são modelos prontos para copiar. Angelo e Menegassi (2011) postulam que esse comportamento se deve ao processo de escolarização com exercícios de cópia de informações do texto, esses exercícios não garantem atitudes responsivas dos alunos.

Aula 04: Aprofundando os conhecimentos I

Objetivos

- Utilizar filme como instrumento de reflexão;
- Despertar o interesse dos alunos pelo tema do projeto;
- Desenvolver nos alunos uma postura mais crítica diante dos temas propostos.

Metodologia

- Para esta aula organizamos os recursos necessários para a Exibição do filme “Extraordinário”.

Recursos

- Notebook, projetor, DVD e caixa de som.

Carga horária: 03 h/a

Atividade desenvolvida

Neste dia, apresentamos para os alunos o filme “Extraordinário” cuja direção é de Stephen Chbosky. O filme é uma adaptação do livro de R. J. Palacio que leva o mesmo nome. A obra conta a história de um garoto de 10 anos que nasceu com uma deformidade facial e que precisava frequentar a escola regular. Neste novo contexto, o menino Auggie enfrenta o preconceito dos colegas e seu próprio medo para inserir-se à nova realidade. O filme tem duração de 1h53 min, o que exigiu uma aula a mais. Conversamos com a professora que teria a terceira aula para que cedesse o horário para a exibição do filme, pedido atendido prontamente por ela. Iniciamos a exibição do filme pedindo que todos guardassem o celular e prestassem bastante atenção ao filme, pois teríamos um momento de discussão sobre o tema. Os alunos conheciam o filme, mas ainda não haviam assistido.

Impressões sobre a aula

Os alunos mostraram interesse pelo filme, porque se mantiveram bem atentos às cenas e ações, evitando conversas paralelas. Não houve nenhuma intercorrência como uso de celular ou reclamações em relação à duração do filme. Como essa atividade ocupou três aulas, neste dia, não houve tempo para comentários ou discussão sobre a temática, deixamos para realizar na aula seguinte. Porém, após o filme, alguns alunos comentaram que haviam gostado bastante da história.

Aula 05: Aprofundando os conhecimentos II

Objetivos

- Desenvolver no aluno a autonomia para expor suas opiniões de modo organizado;
- Refletir a partir das discussões levantadas.

Metodologia

- Aula dialogada com base nos temas propostos pelo filme e pelos vídeos.

Recursos

- Projetor, notebook e vídeos.

Carga horária: 02 h/a

Atividade desenvolvida

A quinta aula iniciou com a apresentação de dois vídeos de curta duração e de uma reportagem exibida no programa *Fantástico*, todos com abordagem sobre intolerância religiosa e respeito à diversidade⁴. O primeiro é um vídeo apresentado pela artesã Mariana Sousa. Nele Mariana recita um poema que aborda a intolerância religiosa. A partir deste vídeo, a artesã foi convidada a participar da plataforma “Tudo começa pelo respeito”. O segundo vídeo apresenta a vida da paquistanesa Mala Yousafsai que foi atingida por um tiro na cabeça, disparado por militantes do Talibã, quando retornava da escola. Malala lutava e luta pelo direito das mulheres a terem acesso à educação em seu país. Pela sua luta e ativismo, em 2014, ganhou o Prêmio Nobel da Paz, tornando-se a pessoa mais jovem a receber o Prêmio. A reportagem exibida no programa de televisão “Fantástico” mostrava casos de intolerância religiosa sofrida principalmente por pessoas cuja religião pertence à matriz africana. Optamos pelos vídeos para ampliar o repertório argumentativo dos alunos junto ao filme exibido na aula anterior e desse modo garantir maior desenvolvimento nas leituras das atividades que viriam. Acreditamos ainda que os vídeos são bons recursos tecnológicos que auxiliam, de forma lúdica, no processo de aprendizagem. Após os vídeos, iniciamos um momento de conversa com os alunos. Fizemos uma abordagem sobre o filme “Extraordinário” por meio de algumas perguntas com o objetivo de instigar a participação de todos: o que acharam do filme? Por que o nome Extraordinário? Para essas perguntas houve as seguintes respostas⁵: “gostei do filme”, “achei triste, mas entendi que isso também acontece com as pessoas”, “o filme tem esse nome por que o menino é extraordinário em enfrentar os preconceitos”. Perguntamos ainda o que eles pensavam sobre discriminar uma pessoa pela aparência. Algumas respostas: “não é legal”, “acho que é errado”, “temos que respeitar as pessoas”. Aos poucos os alunos foram participando da conversa (houve alunos que preferiram permanecer calados e outros ficaram no final da sala. Houve ainda um aluno que se retirou da

⁴ <https://www.youtube.com/watch?v=Vn6lgxVrsbI>, <https://www.youtube.com/watch?v=YhscgZvAROW>, <https://www.youtube.com/watch?v=yBKmxuOuZmY>

⁵ Esclarecemos que esta aula foi totalmente voltada para a oralidade, tentamos incentivar as resposta de forma bastante espontânea. As anotações e impressões foram feitas no caderno de observação da professora/pesquisadora.

sala). Os que estavam participando da discussão comentaram também sobre os vídeos apresentados, a maioria não conhecia a história da Malala, outros lembraram a reportagem do *Fantástico*, outros ainda comentaram sobre o poema da Mariana Sousa.

Interessou-nos o comentário de uma aluna a respeito do namoro do casal de personagens do filme “Extraordinário”: “professora, no filme tem o cara moreno que namora a garota branca e ninguém da família dela reclama, eles nem ligam pra cor dele. Eu acho que era pra ser assim, né?” A turma concordou com a colega, mas houve outro comentário: “é ninguém falou nada porque é filme, se fosse valendo, muitos iam falar pra caramba, iam reclamar. Eu aposto que a família da menina não ia querer”. Diante desse comentário, um aluno lembrou-se da primeira charge apresentada a eles como atividade: “Vocês lembram do cara da charge que o polícia pensou que ele era ladrão só porque o cara é preto? Isso é preconceito”. Outro aluno disse: “isso também é violência, né?”. Permitimos que conversassem à vontade e que fizessem suas considerações sobre o filme e sobre os vídeos. Ao final, falamos sobre a importância de perceber e respeitar as diferenças. Continuamos a conversa falando sobre intolerância religiosa (assunto abordado nos vídeos). Os alunos demonstraram entender a necessidade de respeitar as diferentes crenças, embora houvesse comentários sobre religiões de matriz africana, percebemos que os comentários tiveram teor pejorativo, quando tocavam a questão religiosa.

Impressões sobre a aula

Apesar da participação e interesse dos alunos tecendo comentários e dando opiniões sobre o tema proposto, alguns deixaram de expor suas ideias. Acreditamos que não estavam à vontade ou não se sentiram seguros o suficiente para dar alguma opinião, conclusão essa que chegamos por ouvirmos alguns alunos comentarem que tinham vergonha de falar alguma coisa e a resposta ser errada. As atividades realizadas na 4ª e 5ª aulas foram estratégias para preparar os alunos para a prática da leitura, não somente para os temas do projeto, mas principalmente para leituras futuras e que pudessem desenvolver suas opiniões sobre assuntos diversos. Notamos que tanto o filme quanto os vídeos despertaram o interesse dos alunos sobre os temas trabalhados, pois no decorrer da aula e nas seguintes, sempre havia alguma referência dos alunos aos vídeos ou ao filme. Mesmo depois do tempo da aula encerrado, os alunos continuaram emitindo opinião e comentários sobre as discussões e sobre o tema.

Embora para esta atividade não houvesse questões escritas, observamos, nas respostas orais dos alunos, já alguma segurança em comentar sobre as questões levantadas. Algumas

falas eram ainda tímidas, o que comprovou a insegurança de alguns alunos em cometer erros. Por outro lado, a participação da turma reforçou nossas observações de que quando bem estimulados, os alunos deixam aflorar o conhecimento que trazem para a escola e que muitas vezes não é valorizado. Foi o que percebemos em alguns comentários dos alunos que revelaram suas experiências, algumas vividas, outras observadas como, por exemplo, o aluno que narrou um episódio de preconceito sofrido por um amigo. Outro que opinou sobre a falta de respeito de uma religião com a outra: “eu acho que as pessoas das igrejas são as primeiras a brigarem por causa de religião. Elas deveriam dar o exemplo, né?”. Certamente há muito a ser feito no sentido de desenvolver a habilidade leitora dos alunos, mas começamos a notar o interesse deles em participar das aulas e em querer buscar outras fontes de leitura.

Aula 06: Quebrando os preconceitos

Objetivos

- Chamar a atenção para a questão da intolerância religiosa;
- Despertar a opinião crítica dos alunos.

Metodologia

- Aula expositiva dialogada;
- Exibição de eslaides.

Recursos

- Projetor, notebook e folha xerografada de atividades.

Carga horária: 2h/a

Atividade desenvolvida

Iniciamos esta aula com certa expectativa quanto ao tema “intolerância religiosa”, pois o consideramos delicado para ser abordado, porém importante, de modo que era essencial apresentá-lo para a turma. Apresentamos à turma a charge projetada no quadro, alguns alunos se anteciparam ao tema: “essa aí fala da religião”. Outro “a religião é macumba”. Pedimos para que observassem todos os elementos presentes no texto. Em seguida, demos as questões escritas e pedimos que tentassem resolvê-las. Durante a aula, orientamos os alunos para que

tivessem condições de entender textos multimodais. Dessa forma, pedimos que observassem as imagens, as cores, a escrita, os objetos presentes no texto e se havia algum significado naqueles objetos (deixamos claro que eram símbolos). Falamos ainda sobre o diálogo que pode haver entre o autor e o leitor do texto. Alertamos que a prática da leitura, juntamente com as atividades, auxiliará na compreensão textual.

Nesta aula, já foi possível perceber uma atitude diferente de alguns alunos, isto é, alguns tentaram fazer comentários como: “essa charge lembra os vídeos da aula passada”, outro: “essa charge vai falar sobre religião”. Essa atitude dos alunos não ocorreu nos textos que precederam os vídeos. Antes a turma aguardava nosso comentário, e havia pouca participação. Apesar do interesse, ainda houve alunos que não responderam as questões propostas.

Em todas as atividades apresentadas, os alunos interagiam entre si, mas nessa, houve mais participação. Tivemos a impressão de que queriam dar suas opiniões de modo oral, queriam compartilhar informações adquiridas. Isso corrobora o nosso argumento apresentado a respeito da aula número 2, em que não assumimos a ideia de que o aluno não soubesse responder as questões. Alguns pediram que as respostas fossem dadas de modo apenas oral. Justificavam que sabiam dar as respostas, mas não sabiam escrever. Ainda assim, solicitamos que tentassem fazer as questões escritas. A aula seguiu com as atividades propostas e, ao final, entregaram as folhas. Apenas 15 alunos dos 20 presentes entregaram a atividade.

Segue a charge apresentada nesta aula e o quadro com a predominância das respostas.

Figura 13: Charge “Exorcizando os cultos afro-brasileiros”



Fonte: Disponível em: <https://latuffcartoons.wordpress.com/tag/intolerancia-religiosa>
Acesso em 16/06/2018

Quadro 5: perguntas e respostas charge 3

Perguntas relacionadas às atividades de contexto de produção	Predominância de resposta
1.O texto é direcionado ao qual público?	Para pessoas que tem religião.
2.Qual a intenção do autor ao abordar esse tema?	Falar da religião/ falar do respeito.
Perguntas relacionadas às atividades de conteúdo temático	Predominância de resposta
1.Observe o texto, as personagens e suas relações. Explique qual o tema abordado no texto.	O texto fala da religião.
Perguntas relacionadas às atividades de compreensão e interpretação	Predominância de resposta
1.Qual a relação do texto com o título?	Fala da intolerância.
2. A charge em questão faz referência a qual religião? Por quê?	Umbanda/macumba.
3.Há preconceito em relação a outras religiões? Comente	Sim.
4.A intolerância religiosa é uma forma de violência? Justifique	Sim/ a falta de respeito é uma forma de violência.
Perguntas relacionadas às atividades de construção composicional	Predominância de resposta
1.O que cada personagem representa na charge?	Representa uma pessoa da igreja e um pastor.
2.Nesta charge, o que representa o livro que o personagem tem nas mãos?	Bíblia
3.Por que as palavras estão em negrito e com letras maiúsculas?	Mostra que a pessoa está gritando.
Perguntas relacionadas às atividades de conteúdo gramatical.	Predominância de resposta
1.Qual a função gramatical do termo separado por vírgula “sai”?	Sem resposta.
2.Observe a frase presente na charge. Qual a função do ponto de exclamação no final da frase?	Chamar atenção.
3.Se acrescentarmos o prefixo “in” na palavra tolerância, teremos uma nova palavra intolerância. Desse modo, qual o sentido deste prefixo. Dê outros exemplos de palavras com este prefixo.	Não sei/ sem resposta.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

A partir da charge 3, começamos a perceber algum aprimoramento nas respostas, embora as questões que exigiam justificativa tenham ficado sem resposta. Acreditamos que o trabalho com vídeos, filmes e discussões tenha garantido a ativação de conhecimento já adquirido pelos alunos. Kleiman (2002, p. 21) ressalta que “para haver compreensão, durante a leitura, aquela parte do nosso conhecimento de mundo que é relevante para a leitura do texto deve estar ativada”.

Conforme demonstra o quadro, houve apenas duas questões nas quais não ocorreu resposta. Acreditamos que esse fato possa representar algum desenvolvimento na compreensão dos alunos em relação aos textos apresentados. Claramente notamos que ainda há muito a ser feito para que desenvolvam habilidade leitora, mas percebemos pequenos e

significativos avanços, como tentar elaborar alguma resposta. Nas questões sobre o contexto de produção, percebemos que os alunos identificam a intenção do autor, não há nenhuma resposta elaborada com profundidade na escrita, mas na oralidade percebemos, durante a aula, mais segurança na compreensão do texto. Por outro lado, notamos que, na pergunta “o texto é direcionado a qual público?” as respostas foram vagas como, por exemplo, “para quem tem religião”. Não houve respostas que estivessem voltadas para aqueles que são intolerantes ou que acreditam que sua religião é melhor. Salientamos que não nos ocorreu, na época, que o texto estivesse voltado para toda e qualquer pessoa com acesso à internet, ou que estivesse buscando uma imagem para realizar um trabalho escolar, ou seja, percebemos depois que a pergunta é bastante ampla e que, neste caso, muitas respostas poderiam ser aceitas pelo professor. No entanto, os alunos conseguiram notar a violência presente na falta de respeito por crenças diferentes, quando responderam e justificaram a questão: “A intolerância religiosa é uma forma de violência? Justifique”.

Quanto às respostas de questões gramaticais, notamos que os alunos não conseguiram responder as questões, ou elas ficaram sem resposta, ou alguns alunos escreveram “não sei”. Entendemos que “não sei” pode guardar inúmeras suposições, ou seja, o aluno respondeu *não sei* por que não foi ensinado a pensar sobre esse assunto (ou outros assuntos), ou não entendeu o que era para ser feito? Ou o que pode inferir que o fato de o aluno pensar: “não vale ponto, portanto não sou ‘obrigado’ a responder”. Essas questões são levantadas a partir de nossas observações durante o desenvolvimento do projeto. Inferimos que os alunos não estavam acostumados a este modelo de atividades, talvez esperassem responder as questões por meio de modelos prontos como as que existem em alguns livros didáticos.

Aula 07: Descobrimos a charge eletrônica

Objetivos:

- Apresentar a charge eletrônica;
- Observar o nível de compreensão textual dos alunos;
- Desenvolver o interesse pela leitura por meio do gênero discursivo charge.

Metodologia

- Aula dialogada/ expositiva com base nos recursos multimídia.

Recursos

- Projetor, notebook, eslaides, caixa de som e folha xerografada com atividades.

Carga horária: 2h/a

Atividade desenvolvida

Nesta aula, as atividades envolveram a charge eletrônica. Explanamos sobre este gênero que pode ser um bom recurso para dinamizar as aulas e incentivar os alunos na leitura de textos verbais e não verbais. Projetamos a charge no quadro e observamos que muitos alunos conheciam esse tipo de texto, mas não sabiam que se tratava de charge. Pensavam que era uma história em quadrinhos “falados” (expressão usada por um dos alunos). Neste momento do projeto, percebemos os alunos mais à vontade em opinar, as opiniões foram mais coerentes. Mesmo com esse progresso observado, havia ainda alunos que não estavam envolvidos no processo de leitura. Esses alunos não participavam da aula com a mesma frequência dos oitos alunos participantes do projeto, mas quando estavam presentes, alguns colaboravam com a aula.

Impressões sobre a aula

A charge eletrônica motivou os alunos a participarem da aula, mais uma vez houve interesse em falar e expor suas ideias em relação ao que a charge abordava. Nessa charge, os alunos ficaram mais à vontade em contribuir, falaram do preconceito racial e de gênero. Pudemos observar que os participantes citaram, em alguns momentos, as falas ocorridas na discussão sobre os filmes, outros lembraram as falas de profissionais presentes na reportagem do *Fantástico*, exibida na aula de número 4. Este fato reforça que a charge dialoga com problemas do cotidiano.

Acreditamos que o fato de ser uma charge eletrônica, na qual os recursos orais são bastante explorados, contribuiu para o entendimento dos alunos. Nossa observação se confirma diante do comentário a seguir: “essa charge é melhor, porque eles falam, é mais fácil entender do que estão conversando. Quando temos que olhar pro desenho (sic) e descobrir o que significa, fica mais difícil”. Outro fato que nos leva a crer na compreensão da charge pela turma, foram os risos enquanto a assistiam, isso nos revelou que a turma compreendeu o caráter de humor do texto.

Apresentamos a charge e o quadro de respostas

Figura 14: Charge eletrônica “Preconceito no shopping”



Fonte: charge.com.br Acesso em 16/06/2018

Diálogo presente na charge

Personagem 1: - Hei, você não tem o direito de fazer isso?

Personagem 2: - Isso o quê?

Personagem 1: - Você está me seguindo. Está com medo *deu* roubar alguma coisa na loja só porque eu tô de camiseta cavada, short, chinelo velho? Isso é preconceito!

Personagem 2: - Mas eu não...

Personagem 1: - Sem essa de *mas eu...* Vai dizer o quê? *Mas eu nem te encostei, mas eu nem te abordei...* Você acha que eu me sinto confortável tentando fazer compra com um segurança a três passos de mim o tempo todo? É preconceito. Vou denunciar nas redes sociais, vou pedir boicote para essa loja. Você como afrodescendente que sente na carne o preconceito, deveria ter vergonha.

Personagem 2: - Você que está sendo preconceituoso.

Personagem 1: - Eu!!!

Personagem 2: -Só porque sou negro, alto e forte vestindo um terno preto eu sou segurança?

Personagem 1: -E, não é não?

Personagem 2: - Não. Sou gerente de banco. Se eu fosse branco você acharia que eu sou segurança?

Personagem 1: ... Sim, você... tá me seguindo. Eu, eu não tenho preconceito.

Personagem 2: - Tô te seguindo porque te achei um gato, adoro homem tatuado e vi que você também tava me olhando, então...

Personagem 1: - êêê...tá me estranhando?! Ops....

Personagem 2: - Racismo e homofobia! Você ouviu tudo né, moça? Olha um guarda ali. Por favor, policial!

Personagem 1: - Não faz isso! Não faz isso! Também te achei um gato. Eu tive que reagir assim porque essa vendedora conhece a minha mãe e minha família é super conservadora. Vamos marcar para sair...

Personagem 2: - Me fala o nome de dois bares gays.

Personagem 1: ??????

Personagem 2: - Eu sabia. Policial!!!

Quadro 6: Perguntas e resposta charge 4

Perguntas relacionadas às atividades de contexto de produção	Predominância de resposta
1.Onde circula esse texto na sociedade?	Internet.
2.Qual o propósito comunicativo?	Falar do preconceito.
Perguntas relacionadas às atividades de conteúdo temático	Predominância de resposta
1.Observe com bastante atenção o texto, verifique os aspectos verbais e não verbais e responda: Qual é a mensagem que essa charge pretende transmitir ao leitor?	Respeito/preconceito.
Perguntas relacionadas às atividades de compreensão e interpretação	Predominância de resposta
1.Por que um dos personagens é confundido com um segurança do shopping?	Porque ele é alto e forte.
2.Em sua opinião houve uma atitude preconceituosa por parte de um dos personagens? Qual deles tem a atitude preconceituosa?	Os dois são preconceituosos.
3.Essa charge expressa nossa realidade no Brasil? Explique.	Sim/ sem resposta para a justificativa.
4.Qual o fato que ocasionou a construção da charge?	Sem resposta.
5 Nessa charge, , há vários pensamentos	Sem resposta.

preconceituosos por parte de um dos personagens. Que pensamentos são esses?	
Perguntas relacionadas às atividades de construção composicional.	Predominância de resposta
1. Na charge, temos elementos que conferem humor ou denúncia? Justifique	Sem resposta.
2. Quais são os elementos verbais e não verbais que constituem a charge?	Sem resposta.
3. Quando um dos personagens revela que não é segurança do shopping, o que revela a expressão facial do outro personagem?	O personagem fica assustado.
4. As ilustrações presentes na charge chamam sua atenção? Por quê?	Elas Parecem um filme.
Perguntas relacionadas às atividades de conteúdo gramatical.	Predominância de resposta
1. Observe a frase: Tô te seguindo porque te achei um gato, adoro homem tatuado e vi que você também tava me olhando. Nesta frase, há a presença de expressões da linguagem oral. Mantenha o mesmo sentido da frase, reescrevendo-a, usando o padrão formal da Língua Portuguesa.	Sem resposta.
1. Releia o seguinte período: “você acha que eu me sinto confortável tentando fazer compra com um segurança a três passos de mim o tempo todo?”. a) Qual palavra poderia ser empregada com o sentido mais próximo do termo destacado? Justifique o emprego da palavra usada por você.	Sem resposta.

Fonte: elaborado pela pesquisadora

A predominância de resposta do quadro anterior nos permite dizer que os participantes conseguiram identificar na charge o tema (preconceito) apresentado, porém o mesmo quadro demonstra que algumas perguntas no eixo de compreensão e interpretação e no eixo de construção composicional ficaram sem resposta, o que nos leva a refletir que não podemos considerar que este aluno não saiba responder, mas que não o fez por falta de prática em apresentar respostas escritas que exigem mais elaboração ou novamente apontamos as reclamações quanto ao excesso de questões. Fazemos essa ressalva, porque nas discussões orais eles apresentaram respostas e argumentos bem mais elaborados. Seguem alguns comentários: “professora, tem muito preconceito nessa charge, um tem preconceito porque o cara tá bem vestido, mas é negro, mas esse mesmo cara parece que tem preconceito com ele mesmo e com as roupas que ele tá usando”. Após esse comentário, seguiram outros que revelaram que a turma associou a charge ao mundo real, e principalmente, à realidade deles. Porém em nossas observações verificamos que o texto apresentou dificuldades para os alunos

nas perguntas de atividades de construção composicional, pois houve perguntas sem respostas, outras sem justificativa (quando era necessário justificar). Ainda nesta atividade, os participantes não relacionaram os elementos verbais e não verbais para construir um sentido para o texto. Esperávamos que já usassem suas vivências e experiências dos outros textos para desenvolver as respostas.

Podemos encontrar em Kleiman (2002) uma resposta, neste caso, para a postura dos leitores. A autora esclarece que a incompreensão se deve às falhas no chamado conhecimento de mundo que pode ser adquirido formal ou informalmente. Poderíamos afirmar que o conhecimento de mundo dos alunos não foi ativado para que pudessem construir a resposta para esta atividade. Não houve respostas para as perguntas das atividades de conteúdo gramatical. Durante a implementação da atividade, os alunos disseram não entender o que estava sendo pedido, o que nos fez pensar que pudessem estar inseguros em fazer mudanças nas palavras do texto, pois chamou-nos a atenção comentários como: *eu entendi o que quer dizer, mas não sei explicar*. Ou ainda: *não sei outra palavra, professora, mas entendi o que quer dizer*. Acreditamos, portanto, que é necessário investir em atividades que possam ajudar os alunos na aquisição de vocabulário diversificado e adequado aos contextos.

Aula 08: Escolhendo o texto chágico.

Objetivos

- Escolher um texto chágico para escrever um comentário;
- Reforçar o interesse da turma para leitura de textos multimodais.

Metodologia

- Aula discursiva com suporte em textos chágicos pesquisados na internet pelos alunos.

Recursos

- Computador e pen-drive

Carga horária: 2h/a

Atividade desenvolvida

Iniciamos a aula em nossa sala de aula. Antes de irmos para a sala de informática, optamos em fazer desse modo para que pudéssemos ganhar maior atenção da turma durante a explicação. Orientamos os alunos para a pesquisa que iriam fazer. Iriam pesquisar charges, não haveria um tema específico, os alunos escolheriam o texto de acordo com o que chamasse mais atenção. Após a escolha, eles escreveriam sobre o porquê de ter escolhido a charge e qual a crítica apresentada pelo chargista. Orientamos que eles deveriam salvar os textos em um único pen-drive, cedido pela professora. Os textos seriam impressos e na aula seguinte entregaríamos para cada aluno seu texto para que pudessem fazer seus comentários.

Em nosso planejamento, a pesquisa seria feita em uma aula, porém após a escolha das charges, os alunos pediram que continuássemos na sala para que eles pudessem ver outras charges. Houve momentos de troca de informações entre eles, comentários e perguntas. Essas atitudes demonstraram que os alunos estavam envolvidos e interessados no projeto e nos textos.

Orientamos que as atividades seriam escritas, mas que poderiam também expor de modo oral seus comentários sobre cada charge.

Impressões sobre a aula

As charges escolhidas pelos alunos estavam relacionadas aos temas desenvolvidos em sala de aula. Notamos que houve interesse em escolher os textos, de falar sobre o que abordavam. Os alunos tiveram oportunidade de chamar pelo professor e tirar suas dúvidas em relação ao texto escolhido. Percebemos que em nenhum momento houve equívoco quanto à escolha do gênero como, por exemplo, o aluno escolher uma tirinha ou cartum em lugar da charge. Para nós, essa certeza na escolha deixou claro que todos estavam seguros quanto à diferença dos gêneros.

Aula 09: Escrevendo sobre o texto chárstico

Objetivos

- Demonstrar a compreensão de forma escrita da charge escolhida;
- Verificar o nível de compreensão dos alunos na leitura de textos chársticos;
- Verificar se os alunos elegeram charges com temáticas multiculturais e se as identificam.

Metodologia

- Atividade de leitura final, individual das charges.

Recursos

- Folha xerografada e olha de papel (chamequinho).

Carga horária: 2h/a

Atividade desenvolvida

Nesta aula, a última de implementação do projeto, iniciamos entregando a cada aluno a charge impressa que haviam escolhido na aula anterior. Em seguida, comentamos os pontos discutidos nas aulas anteriores com o objetivo de incentivá-los a escrever sobre o texto escolhido. Orientamos para que observassem a temática do texto, os aspectos verbais (quando houver) e não verbais, qual a intenção da charge e o público ao qual é destinada.

A turma iniciou a atividade. Alguns alunos nos chamaram para esclarecer algumas dúvidas do texto ou para expor seus comentários. Deixamos todos à vontade para que pudessem escrever suas considerações a partir da compreensão de cada aluno. Ao término da atividade, não houve tempo para que os alunos expusessem de modo oral seus comentários, deixamos para a aula seguinte.⁶

Impressões sobre a aula

Os alunos participaram da atividade com interesse, pois todos estavam concentrados em seus textos. Avaliamos que, pelo fato de ser uma atividade que não envolvia perguntas e respostas, os alunos estavam mais tranquilos em relação ao tempo, evidentemente que houve alunos que conversaram com o colega, outros pediram ajuda para a compreensão do texto. Os alunos que estavam envolvidos no projeto desde o início, participaram da aula e entregaram seus comentários.

A seguir, apresentamos as charges escolhidas pelos alunos e os respectivos comentários. Ao final apresentamos as análises desses textos.

⁶ Em nosso planejamento havia mais um aula para apresentação dos comentários, porém no período da eleição, a escola foi cedida para o Tribunal Regional Eleitoral. Esse fato contribuiu para o atraso das aulas. Tínhamos data para entregar provas, notas e cadernetas. Por essa razão encerramos o projeto na aula de número 9.

Aluna Michele

Figura 15: Femicídio no Brasil



Fonte: Disponível em: <http://blogs.correiobraziliense.com.br/aricunha/femicidionobrasil/> Acesso em 01/10/2018

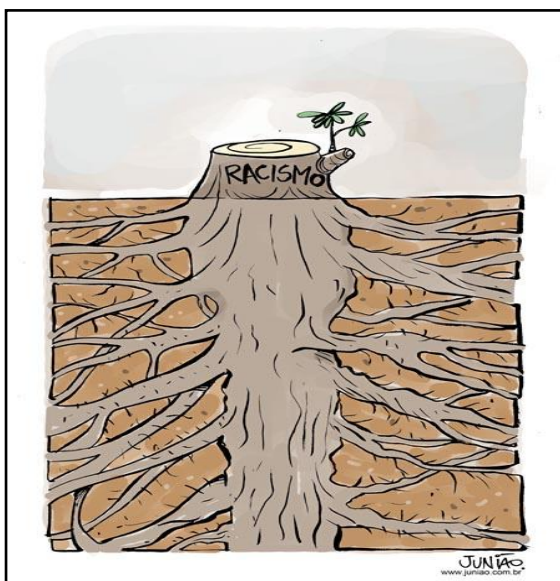
Comentário da aluna Michele

Machismo

Na imagem vemos uma mulher sendo perfurada pelo símbolo que representa o machismo. que mostrar o que acontece hoje em dia com as mulheres; homens que batem em suas mulheres são posesivos, que ridículos, os homens querem ser demais, hoje em dia as mulheres também não são mais respeitadas só porque anda de short curto, blusinha curtinha, falam que a mulher está se desvalorizando, “nada haver”. Nós podemos anda como queremos. quem não nos respeita comete violencia e também preconceito. Só isso, Tchau!!

Aluna Benedita

Figura 16: charge “Racismo”



Fonte: Disponível em <http://www.juniao.com.br/> Acesso em 01/10/2018

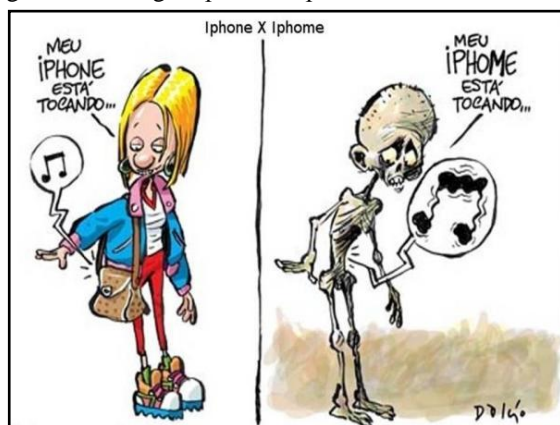
Comentário da aluna Benedita

Racismo

Essa mostra uma árvore cortada, essa árvore é o preconceito das pessoas, mais eu entendi que cortou a árvore, mais a raiz continua forte, eu entendi que a raiz é o preconceito das pessoas. Então tem que cortar tudo, porque se não corta a árvore vai crescer, que dizer que o preconceito não acabou.

Aluno Jhon

Figura 17: Charge “Iphone x Iphone”



Fonte: Disponível em: www.vermelho.org.br Acesso em 01/10/2018

Comentário do aluno Jhon

A menina rica tem celular caro o menino pobre tem fome. Eu percebi que as palavras o autor escreveu parecida, mas é bem diferente no que que dizer.

Aluna Iza

Figura 18: charge “bancada evangélica”



Fonte: Disponível em: <https://www.google.com.br/search?q=charge> Acesso em: 01/10/2018

Comentário da aluna Iza

Aqui eu vejo duas pessoas, parece que eles vão brigar, a mulher tá com o livro do Brasil o homem tá com a bíblia e uma cruz. Fin

Aluno Mauro

Figura 19: charge “Brasil, mostra tua cara!”



Fonte: Disponível em: <https://www.google.com.br/sear> (brasil247.com) acesso em 01/10/2018

Comentário do aluno Mauro

A imagem referesse ao mapa do Brasil mais é um mapa que está triste, a gente pode ve pelo olho triste; o pior é o que está de baixo do mapa, tem uma pessoa triste ela está triste porque o presidente roba e não tem dinheiro pra saúde não tem dinheiro pras escolas. Eu digo que o povo está cansado de ser robado então isso tudo é violencia e tem mais a pessoa é pobre é negra nós é que sofremos. O mapa está triste porque nós somos o mapa então nós estamos tristes também.

Aluno Jorge

Figura 20: charge “Aranha fecha o gol”



Fonte: Disponível em: <http://www.juniao.com.br/chargecartum/> Acesso em: 01/10/2018

Comentário do aluno Jorge

Eu lembro do goleiro Aranha que sofreu preconceito no jogo

Esse goleiro é muito bom, mais as pessoas falaram dele mau porque ele é preto

Eu acho que é violencia porque nós vimos que preconceito é violencia.

Ele é jogador muito bom não importa se é preto ou branco é importante ele joga

bem nos temos que luta contra o preconceito como o Aranha

Ele na charge tem cara de mau para o preconceito ele barrou o preconceito igual como ele faz com a bola.

#tamojunto

Aluna Ana

Figura 21: charge “Negros são as maiores vítimas da violência”



Fonte: Charge/Cartum – Junião. Disponível em: <http://www.juniao.com.br/> Acesso em 01/10/2018

Comentário da aluna Ana

Essa charge é também do Junião o mesmo que a gente estudou na sala. Ele faz uma denuncia que os negros são as maiores vitimas da violencia uma mãe diz pro filho não demorar, mais a outra tá preocupada se ele vai voltar vivo porque ele é negro e a policia pensa que todo negro é ladrão. Isso não é verdade. A mãe dele também tá com medo porque tá com o rosto espantado, mais a mãe branca tá feliz. Isso não é so no texto, isso acontece sempre, Basta o cara se preto que geral acha que ele é ladrão, professora eu sinto isso sempre, igual como aconteceu com o atleta do texto da aula. Eu escolhi a mesma charge porque eu quis fala agora dela novamente.

Aluno Carlos

Figura 22: charge “Na delegacia, uma noite dessas...”





Fonte: charge. uol.com. br acesso em 01/10/2018

Diálogo presente na charge:

Personagem 01: homem agressor1

Personagem 02: Delegado

Personagem 03: Mulher

Personagem 04: homem agressor2

P1: A culpa é dela doutor! Olha a roupa...

P2: Mas ela se dirigiu ao senhor?

P1: Não.

P2: Olhou para o Senhor?

P1: Não. Mas a roupa já é uma provocação!

P2: Provocação por quê?

P1: Por que ela vestida desse jeito desse jeito, me viu com meus “brothers” e não atravessou a rua!

P2: Mas ela não era obrigada a atravessar a rua.

P1: Frescura dela, doutor! Mal encostei ...hehehe

(passagem de tempo)

P3: A culpa foi dele, doutor. Olha a roupa!

P2: Mas ele se dirigiu ao senhor?

P3: Não.

P2: Olhou para o senhor?

P3: Não. Mas a roupa já é uma provocação!

P2: Provocação por quê?

P3: Por que ele vestido desse jeito, me viu com meus “brothers” e não atravessou a rua!

P2: Mas ele não era obrigado a atravessar a rua!

P3: Frescura dele, doutor. Mal encostei...

P1: Uauaua(choro)

Comentário do aluno Carlos

Eu escolhi essa charge porque parece um filminho, as pessoas conversam e porque está fazendo uma denuncia dos homens que não respeitam as mulheres. A mulher pode usar a roupa que quer, mas se ela tá com roupa curta ou blusa eles acham que podem agarrar, mais esses homens não são fortes pra outros homens, homem covarde tem medo de homem. Respeito pra mulher!!!!!!

Análise das respostas

De acordo com os comentários dos alunos, percebemos que, de modo geral, os participantes conseguiram identificar a temática e compreender a natureza das charges. Os alunos demonstraram conhecimento de fatos do cotidiano que facilitaram a compreensão das charges, alguns perceberam a crítica social presente. Também perceberam as questões multiculturais nos textos, quando identificaram o preconceito racial e/ou de gênero. Ainda que essas identificações sejam “tímidas”, os leitores envolvidos nas atividades entenderam as propostas discursivas das charges. Por exemplo, a aluna Michele demonstrou identificar a finalidade social da charge que é fazer uma denúncia da violência praticada por homens em relação a mulheres. A Participante também reconheceu o elemento que compõe o texto, relacionou o símbolo que representa o homem ao machismo e feminicídio. A nosso ver, a

aluna compreendeu a proposta de denúncia do texto, além de contribuir com informações que considera importantes na temática sobre violência, deixando clara a sua compreensão. Percebemos que a participante se reconheceu no texto, expressando sua vivência, por exemplo, no seguinte trecho: *Nós podemos anda como queremos. quem não nos respeita comete violencia e também preconceito.* A aluna ativa suas vivências e as traz para a compreensão do texto. Para essa constatação, buscamos suporte em Kleiman (2002) quando afirma que o conhecimento de mundo é relevante para que haja compreensão, foi o que ocorreu com a aluna Michele.

O conhecimento de mundo também é ativado na leitura apresentada pela aluna Benedita no momento em que lançou mão das informações sobre o racismo e preconceito. A aluna entendeu a simbologia da árvore cortada e a raiz que fortalece a árvore. O que nos faz entender que a participante construiu seu texto a partir do que conhece e entende sobre o assunto, ocorrendo, portanto a compreensão da charge. Consideramos em Leffa (1996, P. 13) que:

A compreensão é o resultado do ato da leitura. O valor da leitura só pode ser medido depois que a leitura terminou. A ênfase não está no processo da compreensão, na construção do significado, mas no produto final dessa compreensão.

O texto do aluno Jhon revela que houve entendimento com o jogo das palavras (iphone x iphome) o aluno relacionou a charge ao problema social que gerou o texto, isso nos faz compreender que ficou evidente para este aluno a crítica levantada pelo autor. Esse fato reforça a importância de atividades que desenvolvam a compreensão leitora dos alunos, pois percebemos, na resposta, a tentativa de um posicionamento mais crítico diante de questões sociais. Ainda que o comentário seja, neste primeiro momento, um tanto incipiente. Leffa (1996) alerta para o fato de que:

Na leitura, como na química, para termos uma reação é necessário levar em conta não só os elementos envolvidos, mas também as condições necessárias para que a reação ocorra. O simples confronto do leitor com o texto não garante a eclosão de todos os acontecimentos que caracterizam o ato da leitura. A produção de uma nova substância – no caso a compreensão – só ocorre se houver afinidade entre os elementos leitor e texto e se determinadas condições estiverem presentes (LEFFA, 1996, p. 17).

A ideia do autor ratifica o cuidado em apresentar, para os alunos, textos nos quais haja identificação com a realidade do leitor. Claramente que devemos proporcionar aos alunos

contatos com novas leituras e conhecimentos para que eles ganhem mais autonomia em suas descobertas.

O comentário da aluna Isa levou-nos à conclusão de que ela não percebeu o propósito comunicativo da charge, não atingiu a compreensão a partir dos símbolos presentes no texto, não conseguiu perceber o fato político apresentado. Esse fato reforça a necessidade de trabalharmos sempre com atividades que busquem ajudar o aluno na aquisição da leitura.

Esperávamos que houvesse identificação com as questões relacionadas ao preconceito de gênero e às questões religiosas. Para Menegassi (1995) a compreensão ocorre no momento em que o leitor capta do texto as informações presentes e consegue retirar a temática e as ideias principais.

Nos comentários do aluno Mauro, percebemos que se estabeleceu uma relação entre a imagem do mapa do Brasil e os problemas vividos no país. O aluno ainda compreendeu aspectos do texto não verbal como, por exemplo, o olhar triste presente na imagem. Este aluno se identificou com o texto no momento que escreve: *Eu digo que o povo está cansado de ser roubado então isso tudo é violência e tem mais a pessoa é pobre é negra nós é que sofremos.* (grifo nosso).

O aluno Jorge construiu seu texto recorrendo aos conhecimentos que tem sobre o fato apresentado na charge, conseguiu relacioná-la com o contexto que motivou o autor a produzi-la. Entendeu o caráter de denúncia do texto, além de tecer comentário sobre o assunto. Neste sentido Romualdo (2000, p. 30) argumenta que:

O suporte contextual exerce grande importância para a compreensão da caricatura e da charge, pois elas só alcançarão o seu efeito na medida em que o referente for conhecido e as demais circunstâncias, incluindo as situações ou fatos políticos aos quais elas se referem, também o forem. Se isso não acontece, o seu sentido se esvai.

No postulado do autor e na resposta do participante, encontramos apoio para acreditar que o aluno entendeu que os textos chárgicos apresentavam as funções informativas e opinativas, dando ao leitor a oportunidade de refletir sobre os assuntos.

A aluna Ana recorreu às atividades realizadas em sala, fazendo inclusive referência ao autor da charge. A aluna compreendeu os recursos não verbais como, por exemplo, olhar de preocupação da mãe, a violência relacionada à cor da pele. Ao nosso entender a aluna compreendeu o propósito comunicativo do texto, conseguiu relacioná-lo com a realidade, percebendo que a charge escolhida dialogava com a temática do multiculturalismo apresentada durante as aulas.

A aluna também se reconheceu no texto, reforçando que a charge é um recurso de reflexão o qual pode garantir ao leitor condições de questionar o seu contexto social. A aluna sente-se representada pela charge escolhida e por uma das charges trabalhadas durante uma das atividades de leitura. Verificamos esse fato na seguinte frase: *professora eu sinto isso sempre, igual como aconteceu com o atleta do texto da aula. Eu escolhi a mesma charge porque eu quis fala agora dela novamente.* Para Candau (2008), o reconhecimento da própria identidade cultural são temas desafiadores para trabalhar as relações sociais na educação.

É importante que nas atividades de leitura haja textos que permitam que o aluno não só se identifique com a temática, mas que também construa novas opiniões e desconstrua velhos conceitos muitas vezes hegemônicos. Candau (2008, p. 31), alerta para o fato de que “na sociedade em que vivemos há uma dinâmica de construção de situações de apartação social e cultural que confinam os diferentes grupos socioculturais em espaços diferenciados, onde somente os considerados *iguais* têm acesso”.

O participante Carlos recorreu à charge eletrônica e justificou o motivo de tê-la escolhido: *Eu escolhi essa charge porque parece um filminho, as pessoas conversam.* O aluno demonstrou ter alcançado a compreensão do texto, pois entendeu o caráter de denúncia do texto chárstico, relacionou-o aos acontecimentos e percebeu a postura machista criticada pelo autor. Esses fatos revelam que o leitor começa a perceber que não se trata de um texto somente informativo, mas principalmente, crítico. Romualdo (2000, p. 32) menciona que:

Os textos chársticos transmitem informações (informatividade), utilizando o sistema pictórico, ou sincreticamente o pictórico e o verbal. Os chargistas colocam neles suas opiniões, suas críticas a personagens e fatos políticos (intencionalidade).

Entendemos que a leitura dos textos apresentados durante a implementação do projeto contribuiu para o desenvolvimento da habilidade leitora dos alunos. Embora eles ainda apresentassem dificuldades na compreensão, podemos notar um amadurecimento crítico da leitura quanto à compreensão global dos textos. Essa constatação foi identificada nas produções individuais dos participantes. Muitos deles elegeram charges cuja temática dialogava com a realidade do leitor. Candau (2000, p. 35) postula que:

Os educadores e educadoras estão chamados a enfrentar as questões colocadas por esta mutação cultural, o que supõe não somente promover a análise das diferentes linguagens e produtos culturais, como também favorecer experiências de produção cultural e de ampliação de horizonte cultural dos alunos e alunas, aproveitando os recursos disponíveis na comunidade e na sociedade.

Consideramos importante que a escola repense suas estratégias, seus modos de trabalho para que o aluno possa sentir-se parte não somente da escola, mas da sociedade como um todo. As atividades de leitura podem contribuir para a aquisição de habilidades leitoras e também de posturas mais reflexivas.

Durante as atividades, percebemos que os alunos ficaram mais atentos aos recursos apresentados nos textos multimodais, passaram a observar recursos como cores, expressões faciais, símbolos, porém não podemos afirmar que todos os participantes conseguiram atribuir sentido a esses ou outros elementos presentes nos textos trabalhados. Em alguns momentos das atividades os alunos não conseguiram inferir a intencionalidade da charge como, por exemplo, na charge 2 que aborda a (des)valorização da mulher no mercado de trabalho, os participantes limitaram-se a ver apenas a ilustração e não atentaram para o discurso presente no texto. Diante desse fato poderíamos afirmar que aluno não tem a habilidade de compreender o texto? Ou de fazer inferências? Acreditamos que talvez seja precipitada uma avaliação neste sentido. Antes, porém, deveríamos considerar a realidade de cada turma; neste caso uma turma de alunos retidos que compõem o quadro da EJA, alunos com histórico de exclusão pela escola, família e comunidade. Essa realidade escolar não habilita o aluno a refletir e questionar sua própria realidade.

Pensamos que o comportamento da turma reforça nossa ideia de que o trabalho com textos, sobretudo os multimodais, necessita de um período de estudos e atividades maior do que o oferecido pelo projeto de intervenção para que o professor busque maiores condições que proporcionem aos alunos melhor recepção dos textos.

A análise diagnóstica revelou a dificuldade da turma em ler e compreender textos chárgicos; fato que já havíamos identificado em nossa prática de sala de aula nas turmas desse segmento de ensino.

Durante a implementação do projeto trabalhamos com quatro charges em atividades com perguntas, houve ainda uma atividade em que cada aluno elegeu uma charge com abordagem multicultural e apresentou, de maneira escrita, sua leitura.

Apresentamos, aos alunos, textos de apoio, vídeos e filme com objetivo de auxiliá-los na compreensão dos textos. Notamos que os participantes passaram a observar mais atentamente os textos e atribuir significados que devem ser levados em consideração. Apesar dessa constatação, a compreensão dos alunos mostrou-se ainda incipiente, talvez por falta de mais conhecimento. Kleiman (2002, p. 20) alerta que “quanto mais conhecimento textual o leitor tiver, quanto maior sua exposição a todo tipo de texto, mais fácil será sua compreensão”.

Chamou-nos também a atenção, o fato de alunos, após a entrega das atividades, sentirem-se mais à vontade para relatar situações apresentadas nas charges e dar opinião, fazer críticas e reflexões. As respostas não eram dadas na prontidão das atividades, mas depois. Esse comportamento dos alunos indica que não somente compreenderam os textos, como também queriam falar mais sobre o assunto do que escrever e registrar em atividades. Reportamo-nos a Bakhtin (2017, p. 61) quando menciona que “uma visão de mundo, uma corrente, um ponto de vista, uma opinião sempre tem uma expressão verbalizada. Tudo isso é discurso do outro (em forma pessoal ou impessoal)”.

Esse fato nos fez questionar nossa prática: Será que, necessariamente, as atividades teriam que ser escritas? Será que há a necessidade maior de falar sobre o assunto e de buscar o engajamento do professor no sentido de ouvir as experiências dos alunos e também suas reflexões? Esses questionamentos nos fizeram repensar, não mais para essa pesquisa, mas que para outros trabalhos com esse tipo de temática. A coleta de dados, não necessariamente, vai deter-se a algo escrito. Acreditamos, em um primeiro momento, que os dados levantados sejam mais fortes na oralidade, pois em várias aulas, terminada a atividade, os alunos queriam seguir com a discussão fazendo comentários com o professor e não escrevendo as respostas.

Percebemos, em suas falas, a vontade de externar suas opiniões em forma de debate ou conversas. Na fala do Jhon, por exemplo, notamos o desejo de conversar, inclusive, com profissionais específicos como na seguinte frase “eu acho que a escola poderia trazer psicólogos para dar palestras, ou advogados para tirar nossas dúvidas”. Essas falas revelam o quanto a escola *lócus* do trabalho está aquém de um trabalho voltado para a valorização das diferenças. Candau (2008, p. 35) nos alerta que “as relações entre cotidiano escolar e cultura(s) ainda constitui uma perspectiva somente anunciada em alguns cursos de formação inicial e/ou continuada de educadores/as e pouco trabalhada nas nossas escolas”.

Os resultados levam-nos a compreender que o gênero charge exige, por parte do leitor, conhecimento de mundo, pois a charge só ganha sentido se o leitor conhecer os fatos que motivaram o chargista. Da mesma forma o efeito de humor presente nas charges não fará sentido para um leitor que não conhecer os fatos políticos/sociais. Romualdo (2000, p. 30) ressalta que:

Os textos chárgicos transmitem informações (informatividade), utilizando o sistema pictórico, ou sincreticamente o pictórico e o verbal. Os chargistas colocam neles suas opiniões, suas críticas a personagens e fatos políticos (intencionalidade).

As respostas ressaltaram a ideia de que o aluno traz para a escola valores, cultura e questões sociais que vão de encontro, na maioria das vezes, ao que a escola propõe. O aluno necessita expressar-se e ser ouvido, pois ele traz vivências, que se bem observadas contribuirão para o processo de aprendizagem e aprendizagem do professor e do aluno. Ousamos em falamos em aprendizagem e aprendizagem, por que no processo de aquisição de novos conhecimentos, de novas leituras as duas partes envolvidas aprendem, ensinam e compartilham seus conhecimentos. O professor tentará colocar-se no lugar do aluno conhecendo a realidade que o permeia. Certamente, que caberá ao professor conduzir todo esse processo. Desse modo arriscamo-nos a dizer que após essa relação aprendizagem/aprendizagem, pode ocorrer o processo ensino aprendizagem. Candau (2000, p. 32) afirma que:

O/a educador/a tem um papel de mediador na construção de relações interculturais positivas, o que não elimina a existência de conflitos. O desafio está em promover situações em que seja possível o reconhecimento entre os diferentes, exercícios em que promovamos o colocar-se no ponto de vista, no lugar sociocultural do outro, nem que seja minimamente, descentrar nossas visões e estilos de afrontar as situações como os melhores, os verdadeiros, os autênticos, os únicos válidos.

Temos a convicção de que atividades desenvolvidas em longo prazo poderão levar os alunos a maiores resultados, nossa pesquisa contribui para que no futuro e com a contribuição de outros projetos, nossos alunos atinjam um nível de leitura mais efetiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para o desenvolvimento dessa pesquisa, cujo foco é a leitura, optamos por trabalhar com o gênero discursivo charge, após identificar, durante nossa prática cotidiana com atividades de leitura em sala de aula, a dificuldade dos alunos em ler e compreender textos não verbais e por considerarmos que este gênero discursivo de caráter multimodal pode instigar o interesse do leitor por novas práticas de leitura, desenvolver os níveis de compreensão do leitor, despertar a reflexão e visão crítica, pois seus enunciados discursivos abordam temas de relevância social e sua circulação é bastante abrangente.

O texto chárstico é encontrado tanto em jornais impressos, como em textos na internet, o que o torna ainda mais atrativo para os leitores jovens. Optamos, ainda, por temáticas de abordagens multiculturais como: discriminação de gênero, preconceito racial, intolerância religiosa, violência contra mulher.

Nossas observações referentes às dificuldades dos alunos em ler e compreender textos verbais e não verbais geraram inquietações que nos fizeram levantar perguntas que geraram o problema desta pesquisa: O aluno consegue ler e compreender textos não verbais? E quando compreende, consegue construir uma opinião crítica sobre o que foi lido? Qual nível (ou quais níveis) de compreensão leitora o aluno atinge?

Instigados pela necessidade de (re)avaliarmos e de refletirmos sobre a aprendizagem da leitura e compreensão de textos dos alunos da Educação de Jovens e Adultos, elegemos como objeto de estudo as atividades de leitura apresentadas por meio de um projeto pedagógico de leitura (PPL), desenvolvido com alunos da 3ª etapa de uma escola pública de Macapá-AP.

Partimos da hipótese de que a implementação de um projeto pedagógico voltado para a leitura, pudesse auxiliar no desenvolvimento da compreensão leitora dos alunos participantes, poderia ainda despertar a visão crítica e reflexiva dos alunos a partir dos temas abordados. Norteados por esta hipótese, traçamos, como objetivo geral dessa pesquisa, verificar o nível de compreensão leitora, em textos imagéticos, dos alunos da 3ª etapa da EJA, com intuito de contribuir para a formação leitora desses alunos. Traçamos também os seguintes objetivos específicos: a) verificar se o gênero charge contribui para o desenvolvimento da competência leitora dos alunos da Eja; b) averiguar se os textos chársticos possibilitam para o aluno o aprimoramento de uma leitura crítico-reflexiva; c) verificar se os alunos reconhecem os traços multiculturais presentes nas charges.

A partir dos resultados apresentados em uma atividade diagnóstica, realizada em uma turma da 3ª etapa da EJA de uma escola pública de Macapá-AP, elaboramos um projeto pedagógico de leitura com gênero discursivo charge, ancorado na proposta metodológica de Lopes-Rossi (2010). Salientamos que tivemos que fazer adaptação no modelo proposto pela autora, visando somente à compreensão leitora dos alunos.

Ancoramos nosso estudo, o qual tem como foco a leitura, nos estudos de Menegassi (1995). O autor trabalha as etapas do processo de leitura: decodificação, compreensão (literal, inferencial e interpretativo), interpretação e retenção. Nos estudos de Ohuschi, Oliveira, Luppi (2010) encontramos suporte para o desenvolvimento das atividades apresentadas no modelo proposto por Lopes-Rossi (2011). Como nosso estudo envolve textos multimodais cujo tema aborda o multiculturalismo, trouxemos, para nossa pesquisa, as abordagens de Candau (2008) e Rojo (2015).

Iniciamos os estudos e observações no ano de 2017, no mês de outubro, numa turma composta de 30 alunos dos quais 12 participaram da análise diagnóstica. Dos 12 alunos iniciais, apenas dois passaram para a 4ª etapa, quatro continuaram na terceira etapa⁷, os outros alunos foram transferidos, outros abandonaram a escola. Diante desse quadro, decidimos continuar na turma da 3ª etapa. No ano seguinte, 2018, alunos vindos de outras escolas, ingressaram na turma. Dos novos alunos, quatro deles, conseguiram acompanhar o projeto até o final. Desse modo, mesmo não tendo realizado a atividade diagnóstica com esses alunos, optamos por ingressá-los aos dados da pesquisa.

Em relação aos resultados da pesquisa, salientamos que o objetivo foi alcançado, pois observamos que, nas atividades de perguntas e respostas, os participantes apresentaram dificuldade em compreender os textos, ficando no nível de compreensão literal como demonstram os quadros com predominância de respostas, porém na atividade na qual os alunos elegeram sua charge e escreveram sobre elas, houve demonstração de compreensão no nível inferencial. Percebemos também que nas atividades nas quais os participantes puderam responder de modo oral, houve maior participação e contribuição por parte dos envolvidos. Os alunos, inclusive, demonstraram maior amadurecimento nas respostas, incorporaram novas palavras e expressões a seus vocabulários, como por exemplo, “linguagem verbal”, “intuito”, “texto imagético” entre outras.

⁷ A decisão de os alunos continuarem na 3ª etapa aconteceu, em comum acordo, após reunião com coordenadores, professores da turma e pais dos alunos envolvidos na questão. Esclarecemos que estes alunos, durante o ano de 2017, não obtiveram notas, nem frequência suficientes para avançarem para a 4ª etapa.

Nas charges eleitas pela turma, os alunos-participantes entenderam a temática presente nas charges, a crítica feita e o público ao qual o texto era destinado. Em alguns casos, percebemos a inferência do aluno, ao relacionar a charge com textos já conhecidos ou com fatos ocorridos na sociedade.

Essas observações nos permitem considerar que o aluno se sentiu mais à vontade em escrever sua opinião de forma não “engessada” em atividades com perguntas previamente prontas, ou ainda, que o tipo de proposta apresentada ainda não faz parte do seu cotidiano escolar. Em vários momentos, em sala de aula, os alunos reclamaram que eram muitas as questões, mas não houve reclamação dos comandos propostos.

Esse comportamento leva-nos a responder as perguntas que nortearam nossa pesquisa, pois, no início do projeto de leitura, os alunos não percebiam a charge como um texto de caráter opinativo. Muitos pensavam que era apenas imagem ilustrativa, porém após as atividades, os alunos passaram a observar as charges com mais atenção, tentavam extrair delas a temática e o que as imagens poderiam representar para eles, observamos que os alunos começaram a construir uma opinião sobre o texto. Esse comportamento se deu de forma ainda incipiente, mas bastante significativa.

Em resposta aos objetivos específicos, podemos constatar que o gênero charge contribuiu para o desenvolvimento inicial da competência leitora dos alunos envolvidos na pesquisa, bem como possibilitou aos envolvidos manifestar opiniões mais críticas. Quanto às abordagens multiculturais, os alunos se perceberam nos textos, porém mais uma vez deixaram para se manifestar nas discussões orais e após o término das atividades. Em seus comentários, havia a presença da indignação diante da violência, da falta de respeito como, por exemplo, na seguinte frase do aluno Mauro: “professora, eu percebo que as pessoas mudam quando eu digo que sou do candomblé. Já até perdi amigos por isso”. Ou na fala da aluna Ana: “ser gay só é bonito nas novelas, mas na realidade nossa situação é muito triste”. Em suas queixas, os alunos demonstraram a necessidade de falar desses assuntos nas aulas, mas não como tarefas de pesquisa ou em eventos escolares.

Acreditamos ser fundamental para o desenvolvimento crítico e participativo do aluno que a escola seja um espaço de contribuição na formação de cidadãos conhecedores de seus direitos e deveres no sentido de respeitar as diversidades.

Desse modo, confirmamos a hipótese apresentada no início de nossa pesquisa de que um projeto pedagógico de intervenção voltado para a leitura pode contribuir para o desenvolvimento da compreensão leitora dos alunos e para o aprimoramento de um posicionamento crítico/reflexivo. Enfatizamos que os alunos demonstraram desenvolvimento

da compressão leitora nas discussões orais e na atividade na qual não houve perguntas estabelecidas. Já nas atividades de perguntas elaboradas para o projeto, os envolvidos demonstraram dificuldade em compreender os textos e os comandos das questões.

Consideramos ainda que o trabalho com gêneros discursivos pode contribuir para a formação de alunos participativos conscientes de sua importância na sociedade, bem como na formação humana, cientes que suas diferenças não podem constituir falta de oportunidade tampouco desrespeito por suas escolhas ou escolhas alheias. As atividades desenvolvidas, as respostas dos alunos durante e depois das atividades nos alertaram para que, como professores, possamos repensar nossas práticas pedagógicas, atentos às questões sociais presentes no cotidiano de nossos alunos e que podem implicar o rendimento escolar e no desenvolvimento como cidadão. Nossa proposta não intenciona mostrar a solução dos problemas que nossos alunos têm em relação a práticas de leituras, tampouco que nossas reflexões não sejam questionadas, mas que possam contribuir para pesquisas futuras apontando sugestões para o ato de ler. Esperamos ainda que possamos contribuir para a formação humana de nossos alunos.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Raimundo Helvécio Almeida. **Educação de Adultos no Brasil: políticas de (des) legitimação**. Campinas, SP: [s.n.], 2001.

ANGELO, C. M. P.; MENEGASSI, R. J. **Manifestações de compreensão responsiva em avaliação de leitura. Linguagem e Ensino**, Pelotas V.14, n.1 p.201-221, jan./jun.2011. Disponível em: file:///C:/Users/vera/Downloads/14-43-1-PB.pdf. Último acesso em: 08 de março de 2019.

ANGROSINO, Michael. **Etnografia e Observação Participante**. Porto Alegre: Artmed, 2009.
http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11_2000.pdf

BRASIL, **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11_2000.pdf. Último acesso em: 08 de março de 2019. (Parecer CNE/CEB 11/2000)

BRASIL, **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 1999. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1999/pceb002_99.pdf . Último acesso em: 08 de março de 2019. (Parecer CNE/CEB 02/1999)

BRASIL, **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade Normal**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb02_99.pdf Último acesso em: 08 de março de 2019. (Resolução CEB 02/1999)

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm . Último acesso em: 08 de março de 2019.

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

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa – Brasília: 1998.**

BAKHTIN, M./ VOLOCHINOV, M. **Marxismo e Filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2006.

_____. **Estética da criação verbal**. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. **Os gêneros do discurso; organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra; notas da edição russa de Serguei Botcharov**. São Paulo: Editora 34, 2016.

BRUNELLI, Osneia Albina. **Concepções de Eja, de ensino e de aprendizagem de matemática de formadores de professores e suas implicações na oferta de formação**

continuada para docentes de matemática. UFMT, Cuiabá (MT): Instituto de Educação/IE, 2012.

CANDAU, Vera Maria (org.). **Sociedade, educação e cultura(s): questões e propostas.** Petrópolis, RJ: vozes, 2000

CANDAU, Vera Maria. **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas/** Antonio Flávio Moreira, Vera Maria Candau (orgs.). Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

FAZENDA, I. (Org). **Metodologia da pesquisa educacional.** São Paulo: Cortez, 2008.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **A Pedagogia da Pesquisa-Ação. Educação e Pesquisa –** Revista da Faculdade de Educação da USP, São Paulo, v. 31, n, 3, p. 483-502, dez. 2005.

FUZA ET AL. **Concepções de linguagem e ensino da leitura em língua materna. Linguagem e ensino.** Pelotas: v.14, n2, p. 497-501, jul./dez. 2011.

GALLART, Isabel Solé. **Competência leitora e aprendizagem.** Disponível em: http://www.escoladavila.com.br/html/outros/2010/30_anos/pdf_30/30_textos/16_Isabel_sol%E9.pdf. Último acesso em: 28 de agosto de 2018.

GOMES, Luiz Fernando. **Redes sociais e escola: o que temos a aprender?** São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

HADDAD, Sérgio. **Por uma nova cultura de educação de jovens e adultos: um balanço de experiências de poder local.** In: HADDAD, Sérgio et al. **Novos caminhos em educação de jovens e adultos – EJA: um estudo de ações do poder público em cidades de regiões metropolitanas brasileiras.** São Paulo: Global, 2007.

HADDAD, Sérgio e PIERRO, Maria Clara Di. **Escolarização de Jovens e Adultos.** GRUPO PESQUISA DA RELAÇÃO INFÂNCIA, ADOLESCÊNCIA E MÍDIA-UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ- ENTREVISTA: Revista Brasileira de Educação, São Paulo, n.14, p.108-130, mai-ago. 2000.

HALL, Stuart. **A identidade Cultural na pós-modernidade.** Tradução de Tomaz da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DPeA, 2006.

_____. **Da Diáspora identidades e mediações culturais.** Tradução de Adelaine La Guardia Resende et all. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

KLEIMAN, Angela. **Texto e Leitor: Aspectos Cognitivos da Leitura.** Campinas: Pontes, 2002.

KOCH, Ingedore Villaça. **Ler e Compreender os sentidos do texto.** São Paulo: Contexto, 2006.

LEFFA, Vilson J. **Aspectos da Leitura.** Porto Alegre-RS: Sacra-D.C. Luzzato,1996.

LIMA, Ana Maria Pereira. PINHEIRO, Regina Claudia. **Os multiletramentos nas aulas de língua portuguesa no ensino médio. Linguagens e Ensino,** Pelotas, v.18 n2 p. 328, 2015.

MACHADO, Ana Claudia Teixeira. **Novas formas de produção de conhecimento: utilização de ferramentas da web 2.0 como recurso pedagógico.** Revista Udesc virtual, v. 1, n. 2, 2008. Disponível em: <http://www.revistas.udesc.br/index.php/udescvirtual/article/view/1655>. Último acesso em: 26 de fevereiro de 2018.

MAGALHÃES, Amarildo Pinheiro. Sentido, **História e Memória em Charges Eletrônicas do Governo Lula: Os Domínios do Interdiscurso.** UEM (Dissertação de Mestrado), Maringá, 2006.

MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. **Leitura, produção de textos e a escola: reflexão sobre o processo de letramento.** Campinas-SP: Mercado de letras, 1994.

MENEGASSI, R. J.; ANGELO, C. M. P. **Conceitos de leitura.** In: MENEGASSI, R. J. (org). **Leitura e ensino.** Maringá: Eduem, 2005, p. 15-40.

MENEGASSI, R.J. **Perguntas de leitura.** In: MENEGASSI, R. J. (org). **Leitura e ensino.** Maringá: Eduem, 2010, p. 167-189.

MENEGASSI, R. J. **Compreensão e interpretação no processo de leitura: noções básicas ao professor.** Revista UNIMAR, 17, 1, p. 85-94, 1995.

MOREIRA, Antônio Flavio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas.** Petrópolis: Vozes, 2008.

MOREIRA, Antônio Flavio Barbosa. **A recente produção científica sobre currículo e multiculturalismo no Brasil (1995-2000): avanços, desafios e tensões.** Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, p 65-81 n.18. 2001.

ROJO, Roxane. Multiletramentos, multilinguagens, novas aprendizagens. Entrevista em 15 de outubro de 2013. **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas.** Petrópolis: Vozes, 2008. Disponível em: http://www.grim.ufc.br/index.php?option=com_content&view=article&id=80:entrevista-com-roxane-rojo-multiletramentos-multilinguagens-e-aprendizagens&catid=8:publicacoes&Itemid=19 . Último acesso em: 10 de junho de 2018.

NASCIMENTO, Juliane do. **A educação de jovens e adultos no Brasil: a problemática da alfabetização no país.** Curitiba: Educere, 2015. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/4660_3396.pdf . Último acesso em: 10 de junho de 2018.

NERI, Juarez Heladio Pereira. **Mídias Sociais Em Escolas: uso do whatsapp como ferramenta pedagógica no ensino médio.** Revista Estação Científica-Juiz de Fora, n 14, julho-dezembro/2015.

OHUSCHI, M. B. G.; PAIVA, Z. R. **Atividades de Análise Linguística: questões de metalinguagem no processo de produção textual.** In: III CIELLI Colóquio Internacional de estudos Linguísticos e Literários, 2014. Maringá: Anais do III CIELLI Colóquio Internacional de estudos Linguísticos e Literários, Maringá: Universidade Estadual de Maringá, 2014.

PILETTI, Claudino; PILETTI, Nelson. **Filosofia e Historia da Educação**. São Paulo Editora Ática, 1995.

PISA. **Programa Internacional de Avaliação de Alunos, 2015**. Disponível em: portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/42741-resultado-do-pisa-de-2015-e-tragedia-para-o-futuro-dos-jovens . Último acesso em: 10 de junho de 2018.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROMUALDO, Edson Carlos. **Charge jornalística: intertextualidade e polifonia (um estudo de charge na Folha de São Paulo)**. Maringá: Eduem, 2004 [2000}.

RODRIGUES, Reno. **O jornal em sala de aula: intervenção com o gênero charge**. Currais Novos: Dissertação/Profiletras, 2011. Disponível em:

https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/22663/1/RenoRodrigues_DISSERT.pdf . Último acesso em: 10 de junho de 2018.

ROJO, R.; MOURA, Eduardo. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

SANTOS, Larissa Pereira da Silva. **A charge em sala de aula: reflexo e refração**. Assis, 2016.

SOUTA L. **Multiculturalidade e educação**. Porto: Profedições, distribuição Odil, Setubal, 1997. Disponível em:

<https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/6183/1/LIVROMulticEduc.pdf> . Último acesso em: 10 de junho de 2018.

SOUZA, Carla Luana Santos de. **Lendo charges e tirinhas: uma proposta para o ensino de leitura do texto multimodal**. – Santo Antonio de Jesus, 2015.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2011.

VIEIRA, Josenia Antunes et al. **Reflexões sobre a língua portuguesa. Uma abordagem multimodal**. Petrópolis: Vozes, 2007.