



**INSTITUTO FEDERAL DE ALAGOAS**

***CAMPUS MACEIÓ***

**CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS-PORTUGUÊS**

**CYNTHIA BONFIM DA ROCHA**

**ÉRIKA CAROLINE DA SILVA**

**UMA REFLEXÃO SOBRE O GÊNERO CHARGE EM CONTEXTO DE ENSINO-  
APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA EM UMA TURMA DO 7º ANO DA  
REDE MUNICIPAL DE MACEIÓ - UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NO  
PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCENCIA - PIBID.**

**MACEIÓ-AL  
2024**

CYNTHIA BONFIM DA ROCHA  
ÉRIKA CAROLINE DA SILVA

UMA REFLEXÃO SOBRE O GÊNERO CHARGE EM CONTEXTO DE ENSINO-  
APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA EM UMA TURMA DO 7º ANO DA  
REDE MUNICIPAL DE MACEIÓ - UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NO PROGRAMA  
INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCENCIA - PIBID.

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado  
ao Curso de Graduação em Letras do Instituto  
Federal de Alagoas, *Campus* Maceió, como  
requisito parcial para a obtenção do grau de  
Licenciada em Letras.

Orientador: Prof. Dr. Cristiano Lessa de  
Oliveira

MACEIÓ-AL  
2024



**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação**  
**Instituto Federal de Alagoas**  
**Campus Maceió**  
**Biblioteca Benevides Monte**

---

469.07

R672u Rocha, Cynthia Bonfim da.

Uma reflexão sobre o Gênero Charge em contexto de ensino-aprendizagem de língua portuguesa em uma turma do 7º ano da rede municipal de Maceió [recurso eletrônico] : um relato de experiência no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID / Cynthia Bonfim da Rocha, Érika Caroline da Silva. – Dados eletrônicos (1 pdf : 1,30 MB). – 2024.

Trabalho com 49 f.

Inclui figuras (coloridas).

Orientação: Prof. Dr. Cristiano Lessa de Oliveira.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras-Português) – Instituto Federal de Alagoas, *Campus Maceió*, Maceió, 2024.

1. Letras-Português. 2. Gênero Charge. 3. Língua portuguesa – Ensino-aprendizagem. 4. Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) – Relato de experiência. I. Silva, Érika Caroline da. II. Título.

---

**Franciane Monick Gomes de França**  
**Bibliotecária – CRB 4/1831**

CYNTHIA BONFIM DA ROCHA  
ÉRIKA CAROLINE DA SILVA

**UMA REFLEXÃO SOBRE O GÊNERO CHARGE EM CONTEXTO DE ENSINO-  
APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA EM UMA TURMA DO 7º ANO DA  
REDE MUNICIPAL DE MACEIÓ - UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NO  
PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA - PIBID.**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado  
ao Curso de Graduação em Letras do Instituto  
Federal de Alagoas, *Campus* Maceió, como  
requisito parcial para a obtenção do grau de  
Licenciada em Letras.

Aprovado em: 30/04/2024

BANCA EXAMINADORA

*Cristiano Lessa de Oliveira*

---

Prof. Dr. Cristiano Lessa de Oliveira (Orientador)  
Instituto Federal de Alagoas – IFAL

*Marcos Antônio de Araújo Dias*

---

Prof. Me. Marcos Antônio de Araújo Dias (Examinador)  
Instituto Federal de Alagoas – IFAL

*Neilton Farias Lins*

---

Prof. Me. Neilton Farias Lins (Examinador)  
Instituto Federal de Alagoas – IFAL

Dedicamos este trabalho aos estudantes, que foram sujeitos essenciais na construção desses saberes, como também, a Instituição de ensino que nos acolheu durante todo o processo.

## **AGRADECIMENTOS**

Cynthia Bonfim da Rocha

A Deus por me permitir concluir esta graduação.

A todos os professores do curso de Letras do IFAL, pelos seus ensinamentos.

A professora Flávia Carolina, pela sua sensibilidade, generosidade e carinho no trato com todos os seus alunos. Por sempre ressaltar as minhas qualidades como acadêmica. Por me incentivar a participar de projetos de pesquisa e congressos acadêmicos.

Ao professor Cristiano Lessa, pela orientação, disponibilidade e compromisso neste momento tão esperado e sonhado. Muito Obrigada!

Ao professor Marcos Antônio e Neilton Farias, pela disponibilidade em fazer parte desta banca, em parceria com o professor Cristiano Lessa.

Ao professor Ricardo Jorge, pelo seu comprometimento inspirador em sala de aula.

Ao professor Damião Augusto, que me emprestou seus livros e me incentivou a concluir esta graduação.

A professora Cristiane Batinga, pelos seus ensinamentos e pela orientação tão importante deste TCC.

A professora Willianice, coordenadora do curso de Letras, pelo suporte oferecido nesta reta final e por ter me representado.

A minha amiga Sandra por sempre ressaltar as minhas qualidades como estudante e me impulsionar durante todo o curso.

A minha amiga Érika Caroline, pelas ligações para me lembrar dos prazos de entrega dos trabalhos e pela formatação deles. Por sempre fazer meus slides bonitos, os quais lhes eram solicitados sempre de última hora. Por ter sido sempre a primeira a elogiar as minhas apresentações. Por ter dividido comigo a autoria deste trabalho lindo, o qual sem ela, não teria ficado tão bom.

## AGRADECIMENTOS

Érika Caroline da Silva

Desejo expressar meus agradecimentos a todos que diretamente ou indiretamente contribuíram para que a minha trajetória acadêmica se tornasse mais leve e prazerosa.

Diante disso, quero deixar exposto a minha gratidão, primeiramente, a DEUS, que me permitiu deixar vivo em meu coração o sonho de ser professora e por ter me proporcionado a oportunidade de ocupar o último lugar das vagas remanescentes daquele vestibular (para eu poder cursar Letras seria necessário que 20 pessoas não comparecessem a chamada oral). Obrigada, Senhor!

Não poderia deixar de agradecer a minha Avó Aloma Maria (*in memoriam*), por ter sido meu anjo na terra, durante meus 25 anos. Para ela, devo tudo que sou. Do céu, estarás contemplando este momento.

À minha mãe, por ter feito tudo que podia, diante de todas as dificuldades enfrentadas, por ter sido mãe solo, gratidão.

Quero também agradecer ao meu esposo, Paulo Esteves, á época, noivo, pelo suporte e parceria desde a primeira graduação. Incentivando-me e acreditando no meu sonho como, inclusive, oferecendo todo o suporte para que eu, como minha parceira, concluíssemos este trabalho.

Quero agradecer, especialmente e infinitamente, ao professor e orientador Cristiano Lessa não, apenas, pelo seu potencial técnico, como docente, mas, principalmente, pela sensibilidade, pelo compromisso, pelas orientações e por ter nos assistido durante toda a jornada do PRP (Programa Residência Pedagógica), a sua leveza fez toda a diferença naquele momento atípico. O senhor terá sempre um lugar especial, minha eterna gratidão!

Durante a minha trajetória acadêmica me deparei com grandes técnicos da área e excelentes profissionais, dos quais os tornariam memoráveis para mim, como também, grandes incentivadores da minha prática docente. Dentre eles, quero agradecer à professora Flávia Karolina pela sensibilidade, humildade, comprometimento, incentivo, sobretudo, por ter sido minha orientadora, em diversos trabalhos acadêmicos.

Aos professores Marcos Antônio e Neilton Farias, por ter aceitado compor à mesa da nossa defesa, em parceria com o Professor Cristiano, este momento foi muito esperado por mim. Obrigada!

À professora Christiane Batinga pela ajuda e orientação inicial deste trabalho.

À professora Elaine Soeira, primeiro, pelas excelentes aulas, no ambiente virtual, segundo, pelo o seu comprometimento e por toda à disposição em nos ajudar naquele momento tão difícil, que foi a pandemia. A senhora também é um exemplo a ser seguido como docente.

Ao professor Allan, de sociologia da educação, pelas excelentes discussões acerca de temas tão relevantes e caros à nossa sociedade. Suas aulas jamais serão esquecidas, assim como a sua sensibilidade e empatia.

Ao professor Ricardo, pela excelência das aulas ministradas e por amor à docência, que é algo inspirador, para nós, estudantes.

À professora e coordenadora Willianice por ter sido minha voz, como também, pela sua humanidade e todo o suporte necessário neste final de curso.

À professora Maria Rita, preceptora do PIBID, pelo acolhimento e pelos diálogos sobre docência e educação, como também, todos os ensinamentos de uma professora tão comprometida com a educação básica.

Quero agradecer também aos meus amigos de turma que fizeram a caminhada ser mais leve. Dentre eles, quero agradecer, especialmente, à Josefina, à Victória, à Ariane e à Rute pela parceria durante todo o curso. Vocês foram verdadeiras companheiras, que bom ter encontrado vocês nesta caminhada.

Por último e não menos importante, agradeço a minha parceira Cynthia por ter dividido comigo a autoria deste trabalho, como também, a experiência de sala de aula, em uma das atividades do Programa Residência Pedagógica (PRP) e em diversos trabalhos acadêmicos, durante o curso. Sua calma e leveza, durante toda esta trajetória, foram primordiais para a finalização deste trabalho. Conte sempre comigo!

*“Aprender a ler, alfabetizar-se é, antes de tudo, aprender a ler o mundo, compreender o seu contexto, não numa manifestação mecânica de palavras, mas numa relação dinâmica que vincula linguagem e realidade”.*

Paulo Freire.

## RESUMO

Este trabalho trata-se de um relato de experiência – aplicação de uma sequência didática – por licenciandas em Letras-Português, bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência-PIBID, que atuaram em uma escola da rede Municipal, na região periférica de Maceió. A ideia de aplicação da sequência didática surgiu através do questionamento sobre quais as reflexões e conexões que o gênero charge seria capaz de proporcionar aos discentes, tendo em vista que esse gênero nasce de outros diálogos, portanto, poderia levá-los a pensar acerca do meio social, econômico e cultural em que estão inseridos. Diante do exposto, a aplicação da sequência didática, a partir do gênero charge, teve como objetivo promover reflexões acerca do seu cotidiano. Teoricamente, apoiamo-nos nas contribuições dos estudos sobre: (i) estudos da língua e linguagem (Lopes, 1994; Bakhtin, 2006; Fiorin, 2006; Cazzarin, 1995), (ii) letramentos (Soares, 1998, 2001; Silva, 2011; Kleiman, 1995; Souza, Corti e Mendonça, 2012) (iii) letramento crítico (Janks, 2010; Duboc, 2016; Takaki, 2012); (iii) o gênero discursivo charge (Miani, 2000; Duarte, 2017; Ramos, 2009; Romualdo, 2000; Agostinho, 1993; Silva, 2004; Oliveira, 2004). O processo de coleta e construção de dados ocorreu durante a aplicação da sequência didática, composta por dez aulas divididas em cinco encontros em uma turma do 7º ano do ensino fundamental, composta por 18 estudantes. Durante o processo, os estudantes puderam expor suas opiniões a respeito do contexto em que estão inseridos, como também argumentar e questionar sobre temáticas que lhes causavam inquietações. A análise desses dados demonstrou que as charges produzidas pelos estudantes apresentaram um alto nível de criticidade sobre temáticas da atualidade que estão provocando várias inquietações na sociedade, como: aposentadoria, saúde pública, segurança e educação pública. Vale ressaltar, que não interferimos nas produções, bem como não sugerimos temas. Nas considerações finais, destacamos que os estudos de Língua Portuguesa associados ao gênero charge proporcionaram o protagonismo dos estudantes, pois eles tiveram a oportunidade de construir sentidos com o que aprenderam na escola e com as temáticas que os afetam diariamente, dando, assim, significado a esses conhecimentos e valorizando suas vivências nesse processo de construção.

**Palavras-chave:** Gênero. Charge. Pibid. Ensino de Língua Portuguesa.

## RESUMEN

Este trabajo es un relato de experiencia – aplicación de una secuencia didáctica – de licenciadas en Letras portugués, becarias del Programa Institucional de Becas de Iniciación a la Docencia-PIBID, que actuaron en una escuela de la red Municipal, en la región periférica de Maceió. La idea de aplicar la secuencia didáctica surgió a través del cuestionamiento sobre qué reflexiones y conexiones el género caricaturas sería capaz de brindar a los estudiantes, considerando que este género nace de otros diálogos, por lo tanto, podría llevarlos a pensar sobre el contexto social, económico y cultural en el que se insertan. Teniendo en cuenta lo anterior, la aplicación de la secuencia didáctica, basada en el género caricatura, tuvo como objetivo promover reflexiones sobre su vida cotidiana. Teóricamente, nos basamos en las contribuciones de estudios sobre: (i) lengua y estudios del lenguaje (Lopes, 1994; Bakhtin, 2006; Fiorin, 2006; Cazzarin, 1995), (ii) alfabetización (Soares, 1998, 2001; Silva, 2011 ; Kleiman, 1995; Souza, Corti e Mendonça, 2012) (iii) alfabetización crítica (Janks, 2010; Duboc, 2016; Takaki, 2012); (iii) el género discursivo caricatura (Miani, 2000; Duarte, 2017; Ramos, 2009; Romualdo, 2000; Agostinho, 1993; Silva, 2004; Oliveira, 2004). El proceso de recolección y construcción de datos ocurrió durante la aplicación de la secuencia didáctica, compuesta por diez clases divididas en cinco encuentros en una clase de 7 año de educación básica, compuesta por 18 estudiantes. Durante el proceso, los estudiantes pudieron expresar sus opiniones respecto del contexto en el que se insertan, así como argumentar y cuestionar temas que les generaban inquietudes. El análisis de estos datos demostró que las caricaturas producidas por los estudiantes presentaron un alto nivel de criticidad sobre temas de actualidad que están causando diversas preocupaciones en la sociedad, tales como: jubilación, salud pública, seguridad y educación pública. Cabe mencionar que no interferimos en las producciones, ni sugerimos temas. En las consideraciones finales, resaltamos que los estudios de lengua portuguesa asociados al género caricatura brindaron protagonismo a los estudiantes, ya que tuvieron la oportunidad de construir significados con lo aprendido en la escuela y con los temas que los afectan diariamente, dando así sentido a estos conocimientos y valorando sus experiencias en este proceso de construcción.

**Palabras clave:** Género. Caricatura. Pibid. Enseñanza de Lengua Portuguesa.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Texto 1 - aluno A .....	39
Figura 2 - Texto 2 - aluno B.....	40
Figura 3 - Texto 3 - aluno C.....	42
Figura 4 - Texto 4 - aluno D .....	43
Figura 5 - Texto 5 - aluno E.....	44
Figura 6 - Texto 6 - aluno F .....	45

## LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
EJAI	Ensino de Jovens, Adultos e Idosos
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LC	Letramento Crítico
LP	Língua Portuguesa
MEC	Ministério da Educação
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PPP	Plano Político Pedagógico
SD	Sequência Didática
TIC	Tecnologia da Informação e Comunicação

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>15</b>
<b>2</b>	<b>METODOLOGIA</b> .....	<b>18</b>
2.1	A PESQUISA E SUAS ETAPAS .....	18
2.2	O PIBID .....	22
2.3	A ESCOLA.....	24
2.4	OS ESTUDANTES.....	25
<b>3</b>	<b>REFERENCIALTEÓRICO</b> .....	<b>26</b>
3.1	LÍNGUA E LINGUAGEM NA PERSPECTIVA SOCIAL.....	26
3.2	LETRAMENTOS.....	27
3.3	LETRAMENTO CRÍTICO.....	29
3.4	GÊNERO DISCURSIVO CHARGE.....	31
<b>4</b>	<b>CONHECENDO AS PRODUÇÕES</b> .....	<b>35</b>
<b>5</b>	<b>APROFUNDAMENTO DOS DADOS</b> .....	<b>39</b>
<b>6</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>47</b>
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>49</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Os gêneros discursivos estão presentes diariamente na vida de todas as pessoas, mesmo que elas não saibam que toda e qualquer comunicação ocorre através da utilização destes gêneros, sendo eles classificados como secundários e primários, com a finalidade de se adequar a evolução da língua de uma sociedade. Conforme Bakhtin (2003, p. 263):

Os gêneros discursivos secundários (complexos – romances, dramas, pesquisas científicas de toda espécie, os grandes gêneros publicísticos, etc.) surgem nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado (predominantemente o escrito) – artístico, científico, sócio-político, etc. No processo de sua formação eles incorporam e reelaboram diversos gêneros primários (simples), que se formaram nas condições da comunicação discursiva imediata.

Diante disso, os gêneros discursivos têm se tornado instrumentos indispensáveis na sala de aula, sobretudo, nas aulas de Língua Portuguesa, sendo um grande aliado no processo de ensino-aprendizagem, corroborando para melhorias no que diz respeito à leitura, à escrita, à interpretação textual e à criticidade.

Tendo em vista que o gênero discursivo charge é pouco utilizado em atividades pedagógicas dos anos iniciais e finais do ensino fundamental – e que os estudantes dessas séries estão sempre em contato, mesmo sem saber a nomenclatura ou as características, através das plataformas digitais, como também pelo grande potencial de discussão acerca dessa temática, esta pesquisa se propõe, ainda, a apresentar a relevância deste gênero discursivo em atividades que podem impulsionar e possibilitar a formação de sujeitos críticos e reflexivos.

O gênero charge é considerado um gênero da esfera jornalística, encontrado, anteriormente, somente em periódicos como jornais e revistas impressas. Com a democratização da informação é possível, atualmente, encontrá-los nas mais variadas e diversificadas plataformas digitais, inclusive, no *instagram* – que é uma rede social muito acessada e popularizada.

Para a charge ser compreendida, é necessário que o leitor acesse o seu conhecimento prévio<sup>1</sup> sobre um determinado assunto ou/e acontecimento e, somente, a partir da constatação de um determinado tema ou/e assunto é possível ler e compreender o gênero em sua totalidade. O gênero em questão é caracterizado por duas modalidades da linguagem, sendo elas a verbal e não verbal e, às vezes, podendo apresentar-se, apenas, com a não verbal, ou seja, contendo apenas imagens. Dessa forma, ao ter contato com texto imagético, o leitor reflete e associa a temática que está sendo discutida. Tal comportamento induz o discente a estabelecer inferências<sup>2</sup> sobre o seu conhecimento enciclopédico<sup>3</sup>.

É importante ressaltar que as temáticas dialogadas, em sala de aula, durante as produções textuais foram pautadas na realidade social, econômica e cultural dos estudantes, sobretudo, na multiculturalidade da sala de aula e da comunidade dos quais estão inseridos, conforme Kleiman (2007, p. 4):

É na escola, agência de letramento por excelência de nossa sociedade, que devem ser criados espaços para experimentar formas de participação nas práticas sociais letradas e, portanto, acredito também na pertinência de assumir o letramento, ou melhor, os múltiplos letramentos da vida social, como o objetivo estruturante do trabalho escolar em todos os ciclos.

Com a finalidade de endossar que as práticas de produções textuais sejam pautadas na perspectiva acima elencada, trazemos as contribuições de Devitt (2009, *apud* Alves, 2011) quando afirma que “os gêneros podem ser um excelente objeto de ensino e aprendizagem, mas desde que eles sejam vistos com significado social e cultural”. Desse modo, Devitt (2009) traz à tona que o ensino dos gêneros discursivos deve estabelecer conexões com a realidade dos estudantes e esse comportamento implica na inserção de gêneros que destoam do cânone e do

---

<sup>1</sup> Para Kleiman (2008), o conhecimento prévio na leitura são as informações que pressupõe que o leitor precisa ter para ler um texto sem muita dificuldade para compreendê-lo.

<sup>2</sup> Segundo Dell'isola (2001), a concepção de que a inferência representa uma ligação entre duas ideias é assumida desde a Antiguidade. Esse termo vem do latim medieval “*inferre*”. Inferir é uma atividade associativa que pressupõe uma ordem, uma sequência entre as proposições. Na leitura de um texto, o resultado da compreensão depende da qualidade das inferências geradas. Os textos possuem informações explícitas e implícitas; existem sempre lacunas a serem preenchidas. O leitor infere ao associar as informações explícitas aos seus conhecimentos prévios e, a partir daí, gera sentido para o que está, de algum modo, informado pelo texto ou através dele.

<sup>3</sup> Para Koch (1996) conhecimento enciclopédico é aquele que encontra armazenado na memória de cada indivíduo, quer se trate de conhecimento de tipo declarativo (proposições a respeito dos fatos do mundo), quer do tipo procedural (os “modelos cognitivos” socioculturalmente determinados e adquiridos através da experiência).

tradicional; no entanto, exprimem muita relevância na formação de sujeitos críticos, reflexivos e autônomos.

Nesta pesquisa, tomamos como direção a seguinte problemática: Como as atividades em sala de aula, com o gênero charge, poderiam contribuir para a formação crítica e reflexiva dos estudantes?

Em busca de responder a esse questionamento, a presente pesquisa fará uma investigação a partir da análise de experiência com o gênero discursivo charge, em aulas de Língua Portuguesa, em uma das etapas do PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência), desenvolvida no período de novembro de 2018 a fevereiro de 2019, com o objetivo de investigar as práticas de ensino, em uma das etapas do PIBID, através da utilização do gênero charge e da rede social *instagram*, como suporte para a publicação das produções, como também, analisar e discutir os resultados das produções selecionadas à luz dos estudos da multimodalidade, do letramento crítico e dos multiletramentos.

É através desse prisma, da inter-relação dos processos de ensino-aprendizagem, da multimodalidade e dos multiletramentos, com a utilização do gênero discursivo charge, nas práticas de ensino, que os resultados dos produtos serão analisados e discutidos. Sendo assim, este trabalho será dividido em quatro seções: metodologia, referencial teórico, análise dos dados e considerações finais.

A seguir, serão descritos todos os procedimentos metodológicos utilizados para a execução da sequência didática, que foi aplicada em uma escola da rede municipal de Maceió, com estudantes do 7º ano, do ensino fundamental II, em uma oficina sobre o gênero discursivo jornalístico charge.

## 2 METODOLOGIA

### 2.1 A PESQUISA E SUAS ETAPAS

A pesquisa foi realizada na perspectiva qualitativa e teve como base para o desenvolvimento deste trabalho um diário de cunho reflexivo, no qual foram registrados todos os passos da execução da aplicação da sequência didática (SD), como também as produções realizadas durante a oficina.

A escolha da abordagem qualitativa ocorreu também pelo fato dessa pesquisa ser pautada em um Estudo de Caso, ou seja, possibilitando flexibilidade nas análises e tomando como centro da pesquisa o arcabouço enciclopédico de cada sujeito envolvido na atividade, que foi desenvolvida durante a oficina sobre o gênero discursivo charge. Permitiu-nos analisar e aprofundar dados não mensuráveis, como por exemplo, as percepções acerca do objeto a ser produzido e suas particularidades. Flick (2013) endossa que a pesquisa qualitativa é baseada, principalmente, na comunicação, na interação e nas interpretações subjetivas do pesquisador.

Triviños (1987) endossa que no cenário da educação, as pesquisas qualitativas estão enraizadas e correlacionadas ao campo da Antropologia privilegiando os contextos culturais e a subjetividade dos sujeitos com enfoques subjetivistas-compreensivistas e críticos participativos que visam compreender a realidade social transformando-a em processos contextuais e dinâmicos.

Tendo em vista que o Estudo de Caso é um tipo de pesquisa qualitativa e o presente estudo possui características que se enquadram nessa perspectiva, devido a isso, trazemos as contribuições de Leffa (2006), que afirma que Estudo de caso é a investigação profunda e exaustiva de um participante ou pequeno grupo. Procura-se investigar tudo o que é possível saber sobre o sujeito ou o grupo escolhido e que achamos que possa ser relevante para a pesquisa.

Dentro desse prisma, o estudo de caso é o método mais adequado para o levantamento de dados para este trabalho, que terá como instrumento principal a análise de uma atividade que foi desenvolvida e aplicada através da execução de uma Sequência Didática (SD) e um diário de bordo. Ainda sobre o estudo de caso Leffa (2006, p. 14) afirma:

Trata-se, portanto, de uma metodologia indutiva, em que a teoria é feita a partir de observações empíricas com ênfase na interação entre os dados e sua análise. As descrições e explicações são feitas com ênfase no processo e no contexto em que se encontram os dados.

Neste sentido, Yin (2001) aponta que o Estudo de Caso é útil quando se quer investigar acontecimentos contemporâneos em que não se pode controlar comportamentos considerados relevantes. Dessa forma, a pesquisa não se insere apenas no certo ou errado, mas nas inúmeras possibilidades que o processo de construção de saberes precisa levar em consideração, como, por exemplo, os múltiplos saberes dos sujeitos inseridos no processo, a individualidade nas intervenções realizadas e a conexão entre a teoria e a prática.

Leffa (2006) declara que a ideia era de que o Estudo de Caso dava aos alunos a oportunidade de experienciar a realidade como ela é, preparando-os para o mundo real, dependendo menos de seus professores e assumindo a responsabilidade por sua aprendizagem.

Portanto, o estudo de caso proporciona aos envolvidos maior colaboração acerca da construção das atividades, tendo como ponto de partida o diálogo e a interação entre todos os envolvidos, fator relevante para autonomia e protagonismo dos estudantes, características primordiais para a construção de sujeitos críticos e reflexivos.

No que diz respeito às etapas, as atividades foram desenvolvidas durante o projeto pedagógico Pibid e a nossa permanência na escola totalizou 18 meses; no entanto, a oficina para constituição do *corpus*, após a confecção da Sequência Didática (SD)<sup>4</sup>, ocorreu no período de novembro de 2018 a fevereiro de 2019, conforme o calendário e a proposta apresentada para aquele trimestre, do qual determinava a utilização de qualquer gênero jornalístico.

A oficina aconteceu em uma turma no 7º ano e a constituição do *corpus* ocorreu a partir das produções que os estudantes fizeram durante a oficina, para tanto a efetivação desta SD deu-se em 5 etapas, divididas em 9 horas/aulas e todos os estudantes participaram desta atividade. Vale ressaltar que essa oficina teve também como objetivo desenvolver ou/e aguçar o letramento crítico e a interpretação através da linguagem verbal e não verbal com a utilização do gênero discursivo charge.

---

<sup>4</sup> Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), sequência didática é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual, oral ou escrito.

Diante do exposto, no primeiro encontro, foi apresentado o gênero charge a turma e, a partir dessa apresentação, as pesquisadoras constataram o conhecimento prévio dos estudantes sobre as charges e sobre temáticas do cotidiano, como também, discutiram as características inerentes ao gênero, a fim de ampliar seus repertórios acerca das temáticas discutidas naquele momento.

A maioria dos estudantes não sabia a nomenclatura do gênero apresentado, mas conheciam (pelas características apresentadas e discutidas) e já tinham tido contato através de algumas redes sociais.

A princípio, os estudantes demonstraram grande interesse acerca do gênero escolhido, pois eles perceberam que através daquele diálogo iniciaria uma oficina que traria uma abordagem diferenciada das quais estavam acostumados em uma sala de aula.

No segundo encontro, as bolsistas apresentaram para os estudantes algumas notícias com temas sobre aposentadoria, política/corrupção e machismo e, em seguida, as charges que foram produzidas através dessas notícias, com a finalidade de estabelecer uma reflexão entre a notícia veiculada e a imagem, uma vez que só é possível estabelecer a relação entre elas, após o conhecimento prévio da notícia ou/e informação.

As notícias e as charges apresentadas estavam em evidência naquele momento da pesquisa e causou comoção e indignação em uma grande parcela da sociedade, uma vez que um dos temas mais evidenciados à época tratava-se da usurpação dos direitos previdenciários da classe trabalhadora e a eleição de um político com passado e presente duvidoso. Vale mencionar que uma grande parte do corpo docente tinha conhecimento (não conseguimos mensurar a quantidade), ainda que mínimo, daquelas notícias.

Após este momento, foi solicitado que os estudantes apontassem a ideia central das charges apresentadas e todo o corpo discente interagiu e mantiveram-se atentos.

No terceiro encontro, os estudantes produziram, em sala de aula, charges com temas livres, mas associando a uma reportagem ou a algo que fazia parte do seu cotidiano, que os incomodavam e deveria virar notícia. Neste momento, os estudantes ficaram livres para criar a charge de acordo com o noticiário ou informação que eles sabiam acerca de uma temática. Vale ressaltar que neste

momento organizamos as carteiras em “ilhas” com o intuito que todo o corpo discente dialogasse com seus pares, a fim de estabelecer conexões e debates sobre o tema escolhido.

Não levamos em consideração os desvios ortográficos naquele momento e não será objeto de análise neste trabalho. Houve aceitação de toda a turma para as produções das charges.

No quarto momento, houve a socialização das produções e os estudantes apresentaram as suas charges, evidenciaram qual notícia norteou a sua produção e explicaram por qual razão determinado assunto foi selecionado para a criação da charge. Foram observadas as características inerentes ao gênero, crítica social e a relação texto/imagem.

Ainda, no momento anterior, diante das produções criadas e da necessidade de aproximarmos a escola com a comunidade, decidimos, em comum acordo, criarmos uma página no *Instagram*, para que o trabalho desenvolvido rompesse os muros da escola e alcançasse os mais variados públicos. A escolha da socialização para a comunidade via rede social *Instagram* surgiu devido ao grande alcance desta plataforma e de como os estudantes e as pessoas daquela região se familiarizavam com ela.

No quinto e último encontro, refletimos acerca do impacto dessas produções na comunidade e o quanto seus familiares, amigos e vizinhos foram ativos nas curtidas e comentários. Ainda nesta aula um estudante fez um apontamento muito pertinente, conforme anotação no diário de bordo.

“Dois alunos, em especial, chamaram minha atenção sobre duas temáticas bastante polêmica: a primeira sobre o terraplanismo e a segunda sobre o machismo. Os alunos usaram palavras marcantes como “esfera”, referindo-se a terra como redonda e atribuindo baixo intelecto às pessoas que defendem o terraplanismo”.

“O que mais chamou minha atenção é que todos os estudantes interagiram e, durante a conversa, uma das estudantes, com muita propriedade, falou que aquela charge possuía aspectos machistas”.

Fonte: Diário de bordo, fev.2018.

Os objetivos que abarcaram esta SD pautaram-se na concepção dos multiletramentos e da multimodalidade; mas, a atividade também levou em consideração os estudos acerca do letramento crítico e da intertextualidade,

indispensável para os estudos de gêneros, que apresentam características multimodais.

Por fim, o material escolhido para discussão será um recorte desta atividade, da qual selecionamos seis produções, divididas em três blocos: segurança, escola e saúde pública. Essas charges serão analisadas à luz das teorias acima elencadas. Por questões éticas, as atividades não terão os nomes dos estudantes divulgados e serão nominados como aluno A, B, C, D, E e F.

RESUMO DAS ATIVIDADES	
1º Momento	Apresentação do gênero discursivo charge
2º Momento	Ampliação do repertório
3º Momento	Produção das charges pelos estudantes
4º Momento	Socialização das produções - instagram
5º momento	Reflexão do impacto na comunidade escolar

Tabela 1

A tabela acima mostra-nos, de modo condensado, as etapas que foram executadas durante a aplicação da SD, em sala de aula. Em seguida, na próxima seção, apresentaremos os embasamentos teóricos que endossaram esta pesquisa.

## 2.2 O PIBID

De acordo com o site do governo federal, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID é uma ação da Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação (MEC) que visa proporcionar aos discentes na primeira metade do curso de licenciatura uma aproximação prática com o cotidiano das escolas públicas de educação básica e com o contexto em que elas estão inseridas.

O programa concede bolsas aos alunos de licenciatura participantes de projetos de iniciação à docência desenvolvida por instituições de educação superior (IES), em parceria com redes de ensino. Seus principais objetivos são: incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica; contribuir para a valorização do magistério; elevar a qualidade da formação inicial de professores nos

cursos de licenciaturas, promovendo a integração entre educação superior e educação básica; contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciaturas.

Durante o período de desenvolvimento do programa, que são de dezoito meses, os bolsistas são orientados por um/uma supervisor/a e um/uma orientador/a. O/A supervisor/a é um/uma professor/a da unidade de Ensino Superior a qual os bolsistas pertencem e o/a professor/a orientador/a é um/uma professor/a da unidade escolar pública a qual os bolsistas são direcionados para executarem o projeto. A carga horária é de oito horas semanais, divididas em dois dias, para atividades na instituição de ensino designada para a atuação.

A nossa trajetória no Pibid iniciou em agosto de 2018 e sua finalização ocorreu em fevereiro de 2020. Um ano adverso marcado por transformações e mudanças, principalmente, na educação devido à pandemia. O PIBID contribuiu de forma decisiva para a nossa formação, como futuras professoras. As ações desse projeto permitiram que, nós, estudantes do Curso de Licenciatura, em Língua Portuguesa, tivéssemos a oportunidade de vivenciar o dia a dia no exercício das atividades profissionais na escola na qual estávamos inseridas. As diversas atividades desenvolvidas em sala de aula e extraclasses possibilitaram que nós, e todas as bolsistas do programa, tivéssemos contato direto com a plenitude da ação docente no ensino básico e os desafios vivenciados pela profissão diariamente na situação oferecida pelas escolas públicas.

Além disso, o programa proporcionou uma imersão acerca do cotidiano escolar, ainda no início da trajetória acadêmica, fator relevante para a profissão docente e para a decisão acerca da carreira, já que, a partir desta prática, foi possível vislumbrar a profissão docente, através das experiências na sala de aula e fora dela; com a produção e a elaboração de planejamento das atividades, pautado sempre no coletivo, mas também, na individualidade de cada sujeito inserido no processo de ensino e aprendizagem. Por fim, o pibid foi um divisor de águas no nosso percurso e auxiliou-nos em vários processos da nossa formação.

A descrição sobre a escola e sobre os estudantes serão apresentados a seguir.

## 2.3 A ESCOLA

A Escola Municipal Professor Antídio Vieira está localizada na rua Dr. Paulo Neto, s/n, no bairro Trapiche da Barra, situada em uma região periférica abarca alunos e alunas da região que margeia a orla lagunar. A região é dominada pelo tráfico de drogas e pela rivalidade das comunidades, que são elas: Mutirão 1, Mutirão 2, Mutirão 3 e Sítio do Recreio. Os três primeiros, conhecidos também, como Conjunto Virgem dos Pobres.

Nesta escola, desenvolvemos atividades de agosto de 2018 a janeiro de 2020 e, durante este período, foi possível conhecer um pouco da realidade dos/das estudantes. A maioria dos pais e mães dos/das discentes tem como principal fonte de renda a venda do Sururu, molusco que tem uma marca da gastronomia do estado, mas que é vendido por um preço muito baixo. Outra parte dos responsáveis exercem funções como domésticas, cozinheiras e diaristas; enquanto os pais exercem atividades como pedreiro, pintor ou encontram-se desempregados. Vale mencionar, que a maioria dos responsáveis pelos/as estudantes não são alfabetizados ou possui baixa escolaridade.

Sobre o tempo de funcionamento e o espaço a direção da instituição não soube precisar a quanto tempo a escola funciona, mas garantiu que possui mais de 20 anos em plena atividade. As instalações não são tão confortáveis e as salas de aula não possui ventilação, como também, algumas apenas um ventilador, quantidade insuficiente para suprir a necessidade dos/das estudantes.

A instituição é pequena e conta com apenas 7 salas de aula, 1 biblioteca, não possui refeitório (os estudantes fazem todas as refeições no chão ou em pé) e nem sala de informática, como também não oferece internet para servidores, estudantes e visitantes. Dessa forma, a escola conta com 55 funcionários, dividido em três turnos, entre eles estão: professores(as), direção, apoio e administrativo. Para isso a escola conta com 478 estudantes, sendo 342 do ensino fundamental II, 112 do EJAII e 24 estudantes com necessidades educativas especiais.

A escola Municipal Antídio Vieira assiste alunos e alunas do 6º ao 9º ano do ensino fundamental II, com faixa etária de 10 a 16 anos, divididos nos períodos matutino e vespertino. Já no período noturno, admite estudantes no programa de Ensino de Jovens, adultos e Idosos (EJAII).

A escola recebe estudantes com necessidades educativas especiais, embora não possua nenhuma área adaptada (rampas, carteiras e/ou equipamentos que facilitem a mobilidade ou o processo de educativo) e conta com ensino de aceleração para aqueles/as alunos/as que se encontram atrasado, em relação à idade e série, no contraturno. A instituição de ensino não apresenta o Plano Político Pedagógico (PPP), fato esse que não se sabe quais objetivos e metas a escola pretende alcançar. O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) também é baixo, mas não ficou claro se existe alguma meta para reverter à situação. Com o índice avaliado em 3,0 e abaixo da meta, não ficou claro como a instituição pretende reverter à situação.

Vale mencionar, que a escola nos recebeu muito bem e foi notório o quanto os/as professores são comprometidos com a educação, mas a falta de estrutura básica limita aqueles docentes que tem o uso da Tecnologia Digital da Informação e Comunicação (TDIC) como um aliado na sua didática.

## 2.4 OS ESTUDANTES

Os estudantes participantes da aplicação desta sequência didática, através da oficina de gênero discursivo charge, foram estudantes matriculados no 7º ano do ensino fundamental, do turno vespertino, da referida escola. Os discentes tinham idades entre 12 e 15 anos e não possuía nenhum estudante com necessidades educativas especiais nesta turma.

### 3 REFERENCIAL TEÓRICO

Nesta seção, serão apresentados alguns estudiosos que dialogam com a perspectiva abordada na pesquisa. Para tanto, as discussões apresentadas terão como enfoque os estudos de Língua e linguagem na perspectiva social, os letramentos e os multiletramentos, a multimodalidade, os gêneros discursivos – mais precisamente a charge, e o letramento crítico.

#### 3.1 LÍNGUA E LINGUAGEM NA PERSPECTIVA SOCIAL

Inúmeras mudanças aconteceram acerca da concepção de língua e linguagem ao longo dos estudos linguísticos e todas essas mudanças são características de uma evolução social, econômica e histórica, que ocorrem devido à necessidade de adequação da forma de comunicação, em prol de uma melhor interação entre os sujeitos.

Na sala de aula, o professor precisa ter essa concepção definida, pois é a partir dela que as relações serão pautadas e sua prática docente será caracterizada pelas nuances da concepção de língua e linguagem escolhida pelo docente, sendo assim, Lopes (1994, p. 355 apud CASTRO, CATARINO e RODRIGUES, p. 3) destaca a “centralidade da linguagem no processo educacional, de modo que a compreensão da sua natureza seja essencial na formação de qualquer professor, ou seja, a clareza sobre o papel que a linguagem representa no âmbito educacional”. Em outras palavras, a perspectiva de língua e linguagem concebida interfere diretamente nas práticas docentes em sala de aula.

Diante do exposto, a concepção de língua e linguagem que acreditamos e fundamenta as reflexões realizadas neste trabalho está pautada na interação e na comunicação, ou seja, na língua em uso. Tal concepção tem como maior expoente Mikhail Bakhtin, pois ele acredita que a língua é viva e dinâmica, como também, uma atividade de interação verbal e social, dos quais os sujeitos compartilham seus aprendizados e o meio social em que estão inseridos é o fator determinante de como será construído o processo de ensino e aprendizagem. Bakhtin (1992, p. 123), afirma que:

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada,

nem pelo ato psicofisiológico da sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua.

Fiorin (2006, p. 18) endossa a teoria bakhtiniana quando afirma que:

(...) a sala de aula é um lugar de encontro de diferentes vozes, as quais mantêm relações de controle, negociação, compreensão, concordância, discordância, discussão. Neste espaço, a aprendizagem é uma atividade social de construção em conjunto, resultante das trocas dialógicas, uma vez que, na perspectiva bakhtiniana, o significado não é inerente à linguagem, mas elaborado socialmente. No que tange ao ensino de língua materna, Bakhtin fala que ela não é aprendida por meio de dicionários e gramáticas; ela é adquirida durante nossas interações verbais, por meio de enunciados.

Em consonância com Fiorin (2006), o nosso maior objetivo, como professoras em formação, é de proporcionar aos estudantes o ensino além das regras gramaticais da sua língua materna, mas, contribuir no desenvolvimento da capacidade crítica e reflexiva sobre as diversas temáticas que os cercam, através da utilização da língua como processo de interação. Cazzarin (1995, p. 5-6) endossa tal percepção:

A preocupação básica é levar ao aluno não apenas ao conhecimento da gramática de sua língua, mas, sobretudo, ao desenvolvimento da capacidade de refletir, de maneira crítica sobre o mundo que o cerca e, em especial, sobre a utilização da língua como instrumento de interação social – isso é feito mediante a compreensão, a análise, a interpretação e a produção de textos verbais.

Sendo assim, o ensino de LP vai além de proporcionar aos estudantes o aprendizado baseado, apenas, em regras gramaticais. Vale ressaltar, que não negligenciamos a utilização da gramática normativa no processo de ensino e aprendizagem, mas acreditamos em um processo de ensino e aprendizagem contextualizado que leva em consideração a língua como um processo de interação.

### 3.2 LETRAMENTOS

Durante muitos anos, a educação foi dividida entre sujeitos alfabetizados e não alfabetizados, o qual ser alfabetizado consistia em atos corriqueiros como saber assinar seu nome, ler o letreiro de um ônibus ou uma placa indicativa. No entanto, essa forma engessada não caracteriza e não oferece possibilidades múltiplas de

interpretação para os milhares tipos de gêneros discursivos existentes, limitando-os, apenas, a decodificação dos textos encontrados na sociedade.

Soares (2001) afirma que a alfabetização é definida como “ação de ensinar a ler e a escrever”, enquanto o termo letramento é denominado como o “estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce práticas sociais que usam a escrita”.

Atualmente, o termo "letramento" ganhou mais atenção nas pesquisas de linguagem, em comparação há alguns anos, quando era mais comum a utilização do termo “alfabetização”. Deste modo, Silva (2011) evoca que a palavra surgiu em torno dos anos 1970, com alguns educadores que se inspiraram nos estudos Frerianos e em sua concepção de letramento, das quais foram pautadas nas práticas sociais dos estudantes e não somente como alfabetização.

Vale ressaltar que a escola ainda é o maior agente de Letramento e, mesmo diante de valiosos estudos acerca destas temáticas, algumas práticas de Letramento são deixadas à margem pelas instituições de ensino, como também pelos profissionais de educação através da invisibilidade das atividades sociais produzidas pelos estudantes, além dos muros das escolas, que não são reconhecidas. Kleiman (1995, p. 20) corrobora quando traz o seguinte apontamento:

Pode-se afirmar que a escola, a mais importante das agências de letramento, preocupa-se, não com letramento, prática social, mas com apenas um tipo de prática de letramento, a alfabetização, o processo de aquisição códigos (alfabético, numérico), processo geralmente percebido em termos de uma competência individual necessária para o sucesso e promoção na escola. Já outras agências de letramento, como a família, a igreja, a rua como o lugar de trabalho, mostram orientações de letramento muito diferentes.

Já Soares (1998, p. 72) afirma que: “Letramento não é pura e simplesmente um conjunto de habilidades individuais; é o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que indivíduos se envolvem em seu contexto social”. Desse modo, depreendemos que a escola precisa romper alguns paradigmas que inviabilizam o protagonismo dos estudantes, como também suas trajetórias, já que fica evidenciado que algumas instituições prezam, apenas, pela sua promoção.

Souza, Corti e Mendonça (2012) endossam Soares quando afirma que as práticas de Letramento estão além de um sujeito apenas alfabetizado, definindo-o em um conjunto de práticas sociais mediadas pela leitura e/ou pela escrita, ou seja,

sujeitos que têm familiaridade com as práticas de Letramento conseguem atuar em diferentes papéis sociais em uma sociedade.

Para Souza, Corti e Mendonça (2012) “Mapear o que os alunos leem e escrevem além dos muros da escola é, sem dúvida, o primeiro passo para se aproximar dos seus interesses”. No entanto, sabe-se que as demandas associadas ao trabalho docente nem sempre permitem essa aproximação, devido à sobrecarga que permeiam desde grandes números de estudantes, em uma sala de aula, à quantidade de turmas que o docente leciona.

Então, diante dessa nova necessidade de ampliação de interpretação e das múltiplas possibilidades de leitura que um texto proporciona ao leitor, dos quais vão além de uma simples decodificação e/ou identificação de elementos linguísticos é que os estudos sobre os Letramentos vêm apresentar relevância na formação de um sujeito na educação, tendo em vista que esta teoria proporciona a autonomia e o protagonismo dos estudantes, a partir da leitura e da escrita como prática social, pois, um sujeito letrado consegue compreender as múltiplas nuances de um texto.

### 3.3 LETRAMENTO CRÍTICO

O Letramento Crítico (LC) visa educar os sujeitos para se tornarem representantes de um mundo mais justo, criticando as questões políticas e sociais atuais, questionando a desigualdade, incentivando a mudança e propondo melhorias para a injustiça e a desigualdade que, dependendo da classe social que estão inseridos, são situações corriqueiras e que fazem parte do seu cotidiano. O desenvolvimento do LC ocorre por meio da leitura, da reflexão e do questionamento das mensagens dos diversos textos que os alunos acessam dentro e fora do ambiente escolar.

Vale ressaltar que escola ainda é o maior agente de Letramento e é através deste ambiente que as práticas de ensino se materializam. Diante disso, apresentar e discutir sobre o LC em sala de aula, através dos estudos de textos, vão além da sua decodificação e da sua superfície, produções autorais (oficinas), diálogos com ênfase na pluralidade e na diversidade, encontradas em uma sala de aula, proporcionam aos discentes meios que corroboram para posicionamentos e reflexões com viés da criticidade.

Janks (2010, p. 23) endossa que “o ponto inicial para a aprendizagem, com vistas à leitura de textos de modo crítico, é reconhecer que os textos são representações parciais do mundo”. Desse modo, numa perspectiva dos estudos do LC, é possível propor atividades em que o estudante consiga perceber e questionar diferentes perspectivas ao ler os mais diversos textos, o que contribui para a não repetição de discussões sobre as mais diversas temáticas, inclusive, dos discursos atrelados às injustiças e às desigualdades sociais.

Portanto, de acordo com os estudos sobre Letramento Crítico, a leitura e a escrita não estão pautadas, apenas, no que diz respeito ao processo interpretativo dos textos. Esses autores propõem trazer questões com o objetivo de compreender pontos de vistas, interpretações e versões tradicionalmente silenciadas, como também, cessar relações de poder rígidas e hegemônicas.

Sendo assim, Duboc (2016, p. 61) conceitua e define Letramento Crítico “como um exercício de questionamentos das práticas discursivas e como o reconhecimento da relação entre cultura, poder e dominação com vistas à justiça social, igualdade, emancipação e empoderamento”.

Ainda de acordo com os estudos do Letramento Crítico, todos os textos, seja qual for o meio de circulação ou/e autoria, apresentam características ideológicas, próprias da comunidade do autor, ou seja, não existe neutralidade e isto é evidenciado durante toda a escrita, já que estamos nos referindo a textos escritos. Tal característica ficou bastante explícita durante a atividade (corpus) da qual nos propusemos a analisar nesta pesquisa.

É com os estudos do Letramento Crítico que os sujeitos se apropriam da leitura com viés crítico e percebem, diante das sutilezas expostas no texto, as intencionalidades do autor que permeiam desde ao público alvo, ao público excluído, das relações de poder e, sobretudo, do contexto temporal e do espacial.

Takaki (2012, p. 980) dialoga com o parágrafo acima, quando depreende no texto que as aulas e/ou estudos com viés crítico, através da utilização de textos, possibilitam ao leitor indagações ou interpretações sobre:

[...] o local social e institucional sobre o qual o autor escreve, seu estilo e seus conceitos de linguagem, conhecimento, identidade, cultura, realidade, leitura; a natureza do conteúdo (tópico literário, jurídico, publicitário, científico, religioso em suas diferentes manifestações); o nível de linguagem, (dialetal, culta, formal, semiformal, informal; mecanismos de coesão, nominal, verbal, conexão, modalização, períodos, léxico), o

contexto no qual o gênero se insere (solene, público), a natureza da relação entre os participantes (íntima ou distante; nível sociocultural; formação); a natureza dos propósitos das atividades desenvolvidas, ou seja, o propósito social do texto focal. A consciência de tais fatores poderá contribuir para as práticas de leitura mais expandidas e transformar as análises e interpretações sociais e históricas com vistas à ampliação das visões de mundo.

Dentro desse prisma, a SD aplicada, em sala de aula, em forma de oficina, propiciou aos estudantes e a toda comunidade escolar questionamentos acerca do que foi produzido, pois os estudantes levaram em consideração o contexto temporal e espacial, uma vez que toda a indignação e a falta de comprometimento público com a comunidade na qual eles estão inseridos, foi manifestado nas produções do *corpus*, através do relato das suas próprias vivências, conforme as análises que serão demonstradas na seção 5.

### 3.4 GÊNERO DISCURSIVO CHARGE

Para começo de conversa, faz-se necessária a distinção entre os gêneros charge, caricatura e cartum que, embora possam ser facilmente confundidos por alguns leitores, os três gêneros discursivos citados são diferentes. Para tratar dessa questão, falaremos o que os três gêneros pertencentes à esfera jornalística têm em comum (e que a nosso ver é o principal ponto que pode confundir o leitor) o fato de apresentar em suas composições as chamadas “figuras/desenhos” caricatos. Vejamos nas palavras de Miani (2012, p. 24):

a charge se constitui como uma modalidade das chamadas linguagens iconográficas; neste contexto também se inserem a caricatura (retrato caricato); o cartum e as histórias em quadrinhos, pois tais meios de expressão se definem por tipos de arte de representação constituídos através da imagem produzida pelo traço humano.

Sobre o gênero caricatura Miani (2012, p. 38) fala:

Lembramos que a palavra “caricatura” não vem de cara e sim de “caricare” que, em italiano, quer dizer a ação material de “carregar”, pôr, ou impor um grande peso sobre alguma coisa, pessoa, ou animal; significa também exagerar, aumentar de coisas e atos além da medida. Por esta interpretação, a caricatura seria então aquela imagem em que se “carregam” os traços mais evidentes e destacados de um fato ou pessoa, principalmente os seus defeitos, com a finalidade de levar ao riso.

O autor segue dizendo:

herdeira da caricatura, termo este que passou a fazer referência quase que exclusivamente aos retratos caricatos, a palavra charge foi “conquistando o direito” de significar o desenho humorístico de natureza política, predominantemente vinculado à produção comunicativa impressa, com o objetivo de ilustrar e/ou apresentar uma opinião a respeito de determinado acontecimento histórico (MIANI, 2012, p. 39).

Diante do exposto, depreendemos que a caricatura apresenta em sua composição apenas a linguagem não verbal, representada pelo desenho “caricato” (carregado de exageros) de certa personalidade, geralmente conhecida no meio político, enquanto que a charge, além de apresentar uma caricatura, emite também uma opinião (linguagem verbal) que agrega valor discursivo, ou seja, expressa a opinião do autor acerca do tema abordado.

Enquanto o cartum, embora seja muito parecido com a charge, pelo seu aspecto estilístico, utilizando-se de elementos tanto verbais quanto não verbais, apresenta uma linguagem também irônica e cômica como aquela encontrada na charge, no entanto, o que o torna diferente da charge é o fato de abordar temas universais, não se limitando ao tempo. De acordo com Duarte (2017, p. 89):

O cartum se caracteriza como uma anedota gráfica em que nele podemos visualizar a presença da linguagem verbal associada à não verbal. Suas abordagens dizem respeito a situações relacionadas ao comportamento humano, mas não estão situadas no tempo, por isso são denominadas de atemporais e universais, ou seja, não fazem referência a uma personalidade em específico.

De acordo com Ramos (2009), a charge é um texto de humor que dialoga especialmente com o fato do noticiário. É uma leitura irônica de alguma informação, reportada ou não no jornal ou site em que foi vinculada. Quando tem como personagem algum político ou personalidade, é comum o uso da caricatura para reproduzir as feições da pessoa representada (RAMOS, 2009, p.193).

Nas palavras de Romualdo (2000), a charge é “um texto visual humorístico que critica uma personagem, fato ou acontecimento político específico. Por focalizar uma realidade específica, ela se prende mais ao momento, tendo, portanto, uma limitação temporal” (ROMUALDO, 2000, p. 21). Miani (2012) traz um conceito mais elaborado:

a charge é uma representação humorística de caráter eminentemente político que satiriza um fato ou indivíduo específicos; ela é a revelação e defesa de uma ideia, portanto, de natureza dissertativa, traduzida a partir dos recursos e da técnica da ilustração. Outro elemento importante a destacar é a

efemeridade da charge, que geralmente é esquecida quando o acontecimento a que se refere se apaga de nossa memória individual ou social (porém, ela permanece viva enquanto memória histórica) (MIANI, 2012, p. 39).

Quanto aos aspectos materiais constituintes da charge Agostinho (1993) afirma que:

[...] dirige-se à ação do indivíduo dentro do social e, como consequência, necessita de vários elementos gráficos para se materializar, tais como: cenário, espaço, perspectiva, movimento, onomatopeias e, às vezes, texto verbal para completar a ação ou para dar voz aos personagens (AGOSTINHO, 1993, p. 228).

Para alcançar os objetivos pretendidos, o chargista lança mão de vários recursos, dentre eles: a multimodalidade da linguagem, as cores, a intertextualidade, figuras de linguagem entre outros. E para o leitor entender o texto se faz necessário que esteja antenado com os assuntos da atualidade e que disponha de conhecimentos múltiplos para a realização de uma leitura completa para que se faça sentido, e assim construir uma opinião acerca do texto. Quem corrobora com a afirmativa acima é Romualdo (2000, p. 42):

Se o leitor do texto chárstico é um indivíduo bem informado, integrado nas questões e acontecimentos políticos de sua época, há a possibilidade de que ele compreenda e capte o teor crítico de algumas charges, sem ler os outros textos presentes no jornal, com os quais elas se relacionam intertextualmente. Mas se ele não conhece o fato, a situação ou personagens presentes na charge, ou se ainda deseja precisar as informações acessórias, buscará o auxílio dos textos que mantêm relações com o chárstico..

A charge sempre esteve atrelada ao fato de criticar pessoas e/ou fatos que instigam um olhar mais apurado da sociedade. Para Silva, (2004, p. 13):

O termo charge é francês, vem de charger, carregar, exagerar e até mesmo atacar violentamente (uma carga de cavalaria). Este tipo de texto tem caráter temporal, pois trata do fato do dia. Dentro da terminologia do desenho de humor pode-se destacar, além da charge, o cartum (satiriza um fato específico de conhecimento público de caráter atemporal), a tira, os quadrinhos e a caricatura pessoal. A charge será alvo do estudo por trazer, em uma análise superficial, implícita a história e a presença do interdiscurso. Ela é o local escolhido pela ironia, metáfora (transferência), pelo contexto, pelo sujeito, para atuar. Por ser combativa, tem lugar de destaque em jornais, revistas e na Internet. Portanto, ampla poderá ser a leitura interpretativa por nela se constatar a presença da linguagem, da história e da ideologia.

Oliveira (2004, p. 13) diz: “Os textos de charge ganham mais quando a sociedade enfrenta momentos de crise, pois é a partir de fatos e acontecimentos reais que o artista tece sua crítica num texto aparentemente despretensioso”. Na

seção a seguir, analisaremos alguns textos chárgicos produzidos pelos discentes colaboradores desta pesquisa.

#### 4 CONHECENDO AS PRODUÇÕES

Ressaltamos que durante o processo das aulas, as quais deram origem a esta pesquisa, estivemos em conformidade com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que preconiza as abordagens de ensino-aprendizagem da educação básica, em todo território nacional.

A BNCC estabelece dez competências específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental as quais perpassam todos os componentes curriculares do Ensino Fundamental e “são essenciais para a ampliação das possibilidades de participação dos estudantes em práticas de diferentes campos de atividades humanas e de pleno exercício da cidadania” (BRASIL, 2018, p. 86).

Dentre as dez competências específicas de Língua Portuguesa (LP) para o Ensino Fundamental, destacamos a terceira, a qual postula que o aluno deve:

Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo (BRASIL, 2018, p. 87).

Acreditando que para efetiva apropriação, não só dessa competência, mas de outras que visam a apropriação da Língua (em sua totalidade – oral, escrita e multissemiótica) de forma efetiva, escolhemos trabalhar a língua à luz das práticas do letramento, dos multiletramentos e da multimodalidade, conforme Rojo e Moura (2012, p. 21):

Novas práticas de produção e letramento são indispensáveis e, nesse sentido, os multiletramentos ganham espaço para que o ensino-aprendizagem atinja proporções desafiadoras, colaborativas, interativas por meio de novas ferramentas que permitem a atuação do aluno protagonista no processo de construção do conhecimento.

Objetivando a promoção do ensino-aprendizagem de maneira mais atrativa e eficaz quando o uso da língua em diversos contextos sociais, em conformidade com as práticas dos multiletramentos, decidimos que nossa proposta didática seria pautada na produção do gênero charge, com a finalidade de desenvolver a escrita crítica/reflexiva, uma vez que a charge “é uma forma encontrada pelos chargistas para provocar a conscientização, pois informa, diverte, denuncia e critica. Por isso, pode ser um recurso discursivo e ideológico, capaz de fazer com que o leitor reflita

sobre atos cotidianos e se torne mais consciente da sua realidade” (CHAGAS, 2012, p. 27).

Dito isso, convém descrever, de forma sucinta, como se deu o processo de apropriação do gênero charge pelos alunos assistidos. Na seção anterior, descrevemos todo processo referente à sequência didática aplicada nas aulas as quais deram origem a esta pesquisa. No entanto, gostaríamos de trazer mais informações que julgamos ser importantes, no que diz respeito ao processo de apropriação do gênero charge pelos discentes do 7º ano participantes desta pesquisa.

Tais informações partem das nossas anotações em diários reflexivos e questionário aplicado na época, com o propósito de colher informações acerca de vários aspectos dos estudantes, tais como: situação socioeconômica, idade, interesses culturais entre outros, com o objetivo de conhecer melhor o público alvo das nossas aulas, uma vez que, para o PIBID, seria interessante não só conhecermos os discentes com os quais iríamos trabalhar, como também a comunidade escolar, a sociedade e o bairro de uma maneira geral em que a escola estava inserida.

Através das informações colhidas, acerca da situação e do olhar daqueles discentes para com a sua comunidade, sua família, seu bairro e sua escola, vimos a necessidade de promover um ensino que fugisse do método arcaico pautado em regras gramaticais, redirecionando nossas atividades, pautadas nas práticas sociais, ou seja, no ensino de língua tomando o texto como objeto de estudo.

O processo de apropriação do gênero textual em questão se deu em três etapas: apresentação do gênero, leitura e interpretação e produção textual. Para isso, concordamos com Kleiman (2008, p. 509), que diz:

Um projeto de letramento se constitui como um conjunto de atividades que se origina de um interesse real na vida dos alunos e cuja realização envolve o uso da escrita, isto é, a leitura de textos que, de fato, circulam na sociedade e a produção de textos que serão realmente lidos, em um trabalho coletivo de alunos e professores, cada um segundo sua capacidade.

Portanto, no primeiro momento, promovemos o contato do alunado com o gênero charge, para tanto, projetamos no quadro uma charge, e de forma oral, os instigamos para coletar informações prévias dos estudantes acerca do texto. Colhidas as informações, constatamos que a maioria já tinha tido contato com esse gênero textual, mas não sabiam descrever suas características. No momento

seguinte, explanamos o conceito do gênero, suas características, sua função, como também, explicamos sobre os tipos de linguagem: verbal, não verbal e multimodal.

Dando continuidade a sequência didática, trouxemos para sala de aula um texto do gênero notícia, após a leitura e interpretação, mostramos uma charge que foi produzida a partir daquela notícia, ou seja, a charge retratava o fato trazido na notícia de uma forma bem humorada, irônica e crítica e ainda com imagens caricatas que retratavam o personagem e/ou a situação a qual foi noticiado.

Os estudantes perceberam que a charge partia de um fato já noticiado e para que houvesse sentido para o leitor seria necessário que ele estivesse a par dos fatos. Nesse momento, os discentes perceberam que não seria tão simples produzir um texto como este, começaram a dizer que era muito difícil e que não sabiam fazer corretamente, mas que iriam fazer o melhor.

Diante dos fatos relatados pelos alunos, continuamos com esse processo de interpretação dos textos para que ficasse mais fácil a realização da tarefa, uma vez que o processo de aprendizagem se dá com a realização dos exercícios e, neste caso, com a leitura e interpretação dos textos, com o objetivo de reconhecer as suas características, a sua composição multimodal, sua intenção e o assunto do qual se tratava. Enfim, uma leitura e releitura que os ajudassem a captar os sentidos dos textos, pois o trabalho com o texto se configura como uma prática social que ocorre a partir das práticas de leituras e de escrita de textos, que é quando os alunos poderão transforma-se em agentes ativos e participativos na sociedade.

Com o estudo do gênero já consolidado, chegou a hora dos discentes produzirem seus textos autorais com o propósito de demonstrar o conhecimento depreendido até o momento. Como deixamos claro no item 2.5, os alunos ficaram livres para produzirem seus textos com o tema de sua escolha. Logo, houve uma série de questionamentos em que os alunos refletiram acerca dos assuntos que os incomodavam e que precisavam ser discutidos e, conseqüentemente, denunciados. Oferecemos possibilidades para que eles fizessem em seus textos o que julgassem mais pertinentes.

Ainda assim, chamou-nos atenção o fato de que a maior parte das charges produzidas pelos discentes não tiveram relação com as notícias recém-divulgadas nos jornais ou telejornais da época, pois no nosso ponto de vista, seria mais fácil criar uma charge depois de ter lido e ouvido através das mídias bastantes

informações sobre um dado, fato ou acontecimento, com grande notoriedade e repercussão. Logo, com exceção de um ou dois textos, apenas, os quais trouxeram assuntos que repercutiram na mídia local e nacional, todos os outros textos foram produzidos a partir de fatos do cotidiano dos próprios alunos, ou seja, os discentes retrataram em seus textos fatos vivenciados por eles e pela comunidade. Entre os assuntos abordados estão:

- a) Violência e criminalidade;
- b) Políticas públicas;
- c) Mau funcionamento da unidade escolar;
- d) Meio ambiente;
- e) Bullying.

Todos os assuntos abordados nos textos produzidos têm relação direta com a vivência dos alunos, ficou nítida a proximidade dos textos com a realidade em que os discentes estão inseridos. Ressaltamos que a nossa análise se concentra na produção escrita, ou seja, analisaremos os textos escritos dos estudantes, os quais foram produzidos no momento das aulas. Frisamos, ainda, que os textos foram produzidos individualmente na sala de aula. A seguir, interpretaremos seis textos, produzidos durante a sequência didática, apresentada nesta pesquisa.

## 5 APROFUNDAMENTO DOS DADOS

Esta seção da pesquisa se propõe a descrever e interpretar as produções textuais/charges que foram produzidas pelos discentes colaboradores desta pesquisa, de acordo com a sequência didática explanada na seção 2.5. Com vistas as análises, nosso objetivo é responder à pergunta norteadora: Como a produção do gênero charge, nas aulas de Língua Portuguesa, proporciona um letramento crítico e reflexivo aos discentes do ensino Fundamental?

Dito isso, analisaremos as produções com base nas seguintes etapas:

- Temas abordados nas charges e sua relação com a realidade dos discentes (meio social em que estão inseridos);
- A criticidade nas produções das charges;
- As características do texto quanto ao gênero charge e sua composição multimodal quanto à produção de sentidos.

Por se tratar de uma turma relativamente numerosa e por termos uma adesão de cem por cento dos alunos, quanto à execução da atividade proposta (produção da charge), decidimos separar as produções em três blocos, de dois textos, cujas temáticas são iguais, porém com abordagens diferentes. A seguir, teremos as produções dos alunos A e B e assim sucessivamente, até a produção do aluno F.

Vejamos a seguir:

Figura 1 - Texto 1 - aluno A



Fonte: Acervo das autoras, 2019

Figura 2 - Texto 2 - aluno B



Fonte: Acervo das autoras, 2019

Tanto a charge 1 quanto a charge 2 apresentam a precariedade da Saúde Pública como tema. Especificamente, a falta de medicamentos nos postos de saúde e hospitais públicos. Sabemos que essa situação pode ocorrer facilmente em qualquer cidade do Brasil e, definitivamente, é uma realidade presente no bairro desses estudantes, pois, a retratação dos fatos no texto não nos deixam dúvidas acerca disso, já que está evidenciado de uma maneira simples, direta e realista.

A criticidade presente nos textos diz respeito ao fato da falta e a demora do abastecimento de medicamento básicos e as implicações que são geradas a partir disso. O primeiro texto retrata uma situação que, a princípio, é de fácil controle, mas que pela falta de medicamento pode levar a um quadro mais grave na saúde de um indivíduo. Já no segundo texto, a crítica se faz ao fato de que a demora exorbitante do abastecimento dos medicamentos nos postos de saúde pode comprometer tanto a saúde de uma pessoa que necessite daquele medicamento, a ponto de levá-la à morte.

Portanto através dos textos, compostos de recursos verbal e não verbal, de uma forma bem articulada, estabeleceu-se sentidos, os quais levam o leitor a inferir a mensagem pretendida pelo autor que é a denúncia da falta de recursos na saúde pública, acarretando assim sérias consequências, inclusive, a pior de todas que é a morte daquele ou daquela que necessitava da medicação.

Em relação às características do texto, podemos afirmar que ambos atendem ao gênero charge, pois apresentam uma denúncia fazendo com que o leitor reflita acerca da situação apresentada no texto, ao mesmo tempo que faz isso de forma objetiva e clara, fazendo uso das linguagens verbal e não verbal com interação entre ambas, pois o sentido do texto se completa na relação entre as linguagens verbal e não verbal.

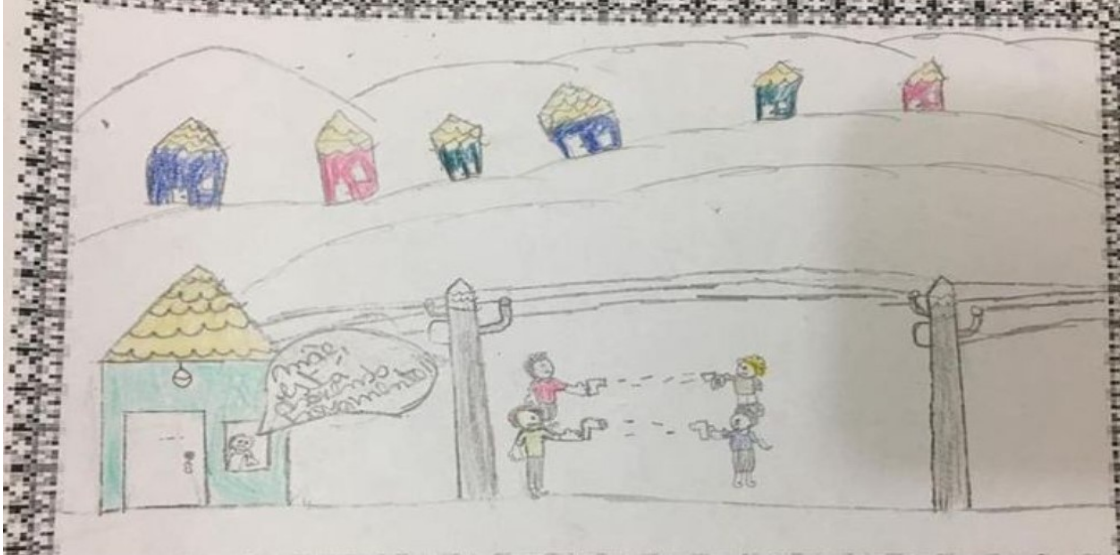
O autor do texto 1 soube usar o não verbal de forma muito simples e clara, pois, diz-nos muito com os elementos não verbais; a exemplo das expressões faciais dos personagens, que se mostram tristes. A caracterização da doença, representada pelas pintas avermelhadas na pele do personagem paciente. O fato de que o médico está com as mãos para o alto, remete-nos a uma sensação de impotência, diante da situação, por falta de medicamentos. Nota-se que o autor soube expressar todos os sentimentos que a cena exige, através das personagens. Estabelecendo, assim, a relação de sentido no texto, ou seja, a releção de sentido do texto se dá entre as falas dos personagens associadas às suas expressões - fisionomia das personagens, despertando no leitor uma comoção e sensação de revolta diante dos fatos.

O autor deixa o texto 1 ainda mais rico ao colocar vários pontos de interrogação os quais nos remetem há vários questionamentos sem respostas, sobre a situação exposta, deixando claro que o autor está ciente que a sociedade precisa de respostas e soluções para essa situação tão delicada e que afeta a todos que dependem do serviço público de saúde.

Já no texto 2, o autor consegue causar um grande impacto no leitor quando apresenta um caixão no desfecho da história, indicando assim que a espera pelo medicamento levou a paciente à morte. O autor consegue usar em seu texto um recurso estilístico que são os traços próximos ao rosto da personagem atendente do posto de saúde, indicando assim, emoção, surpresa e susto. A mesma emoção pode ser sentida pelo leitor que ao se deparar na leitura final do texto com a figura do caixão.

Sendo assim, o sentido do texto 2 se efetiva com a associação da representação da linguagem não verbal - figura do caixão - com o significado que ele representa, que é a finitude de uma pessoa, ocasionada pela falta de medicamento no sistema público de saúde.

Figura 3 - Texto 3 - aluno C



Fonte: Acervo das autoras, 2019

Tanto o texto 3 quanto o texto 4 (a seguir) trazem como tema a violência e a falta de segurança no bairro em que vivem. Podemos observar que o texto 3 representa uma cena de extrema violência, que é uma troca de balas entre gangues. E no texto 4, uma ação policial em que o soldado empunha uma arma de fogo com o propósito de capturar um meliante.

No texto 3, há a representação de uma cena de tiroteio no bairro, bem perto das casas, a cena pode ser vista da janela de uma das casas como está sendo retratado. A crítica se refere a falta de segurança no bairro, ocasionando assim um ato de extrema violência. Se tomarmos as linguagens isoladas não há significado algum, pois o sentido só é apresentado na interação entre ambas as linguagens. A linguagem verbal presente no balão do texto: “Mãe está acontecendo novamente”, isoladamente, não teria sentido algum, pois não teríamos informações suficientes para sabermos sobre o que o personagem se refere, agora, se associarmos o enunciado ao contexto representado pelo não verbal, ou seja, se fizermos a associação com a cena da troca de tiros entre as pessoas, entendemos que se trata de ação de violência extrema, um tiroteio entre gangues rivais que disputam o território e a venda de drogas. O aluno em questão traz um texto completo e carregado de sentidos, faz uma denúncia e crítica de maneira condensada e objetiva. Com uma única frase curta, consegue sensibilizar o leitor e chamar a

atenção para a reflexão do tema. O termo “novamente” evidencia que a “ação” retradada no texto se repetiu várias vezes.

É certo que conhecemos as informações extra-textuais, ou seja, somos conhecedoras das condições de produção do texto em questão e de quem se trata, no entanto; qualquer leitor leigo de tais informações, através da leitura deste texto apenas e com as informações que ele apresenta, saberia que se trata de um autor de uma comunidade que está dominada pela violência.

O fato de o autor colocar a personagem olhando a cena pela janela, nos diz que aquela situação ocorre muito perto de onde ele está, tornando a ocasião ainda mais perigosa e evidencia a falta de policiamento e consequentemente a falta de segurança no local em que habitam.

**Figura 4** - Texto 4 - aluno D



Fonte: Acervo das autoras, 2019

Na charge 4, temos a seguinte situação: um policial apontando uma arma e dando voz de prisão a um homem, enquanto o verdadeiro meliante está em cima de um muro, observando a ação do policial. Os elementos não verbais nos dizem que o verdadeiro culpado é o homem em cima do muro, pois ele está usando uma roupa listrada, fazendo referência aos uniformes usados por detentos em alguns presídios. O texto se propõe a fazer uma crítica ao erro policial, que na pressa de capturar o fugitivo e prestar contas à sociedade não presta atenção nos detalhes e acaba cometendo erros que, na maioria das vezes, trazem danos irreparáveis para as vítimas.

A construção do sentido se dá na relação do verbal com o não verbal, pois a situação só é entendida quando o leitor faz a relação de que o verdadeiro fugitivo está em cima do muro, ou seja, não é a pessoa que está sendo abordada pelo policial, evidenciando o erro. Essa constatação apresenta certa comicidade, pois a forma como está caracterizada a personagem “meliante”, através dos seus olhos grandes e esbugalhados, leva o leitor ao riso e remete-nos ao fato de que a personagem pode se desvencilhar da situação.

Sabemos que a situação retratada no texto, assim como a do texto anterior, é uma realidade que autores tiveram conhecimento ou presenciaram, ou seja, fizeram parte das cenas retratadas nos textos.

Tanto no texto 3 quanto no 4, a construção de sentido se dá através da relação do leitor com o texto. Constatamos que os autores do texto conseguem de forma sucinta passar uma mensagem que gera um significado grandioso, pois através da leitura dessas charges e a relação de sentido estabelecida entre as linguagens, e entre o leitor e o texto é que se estabelece a compreensão.

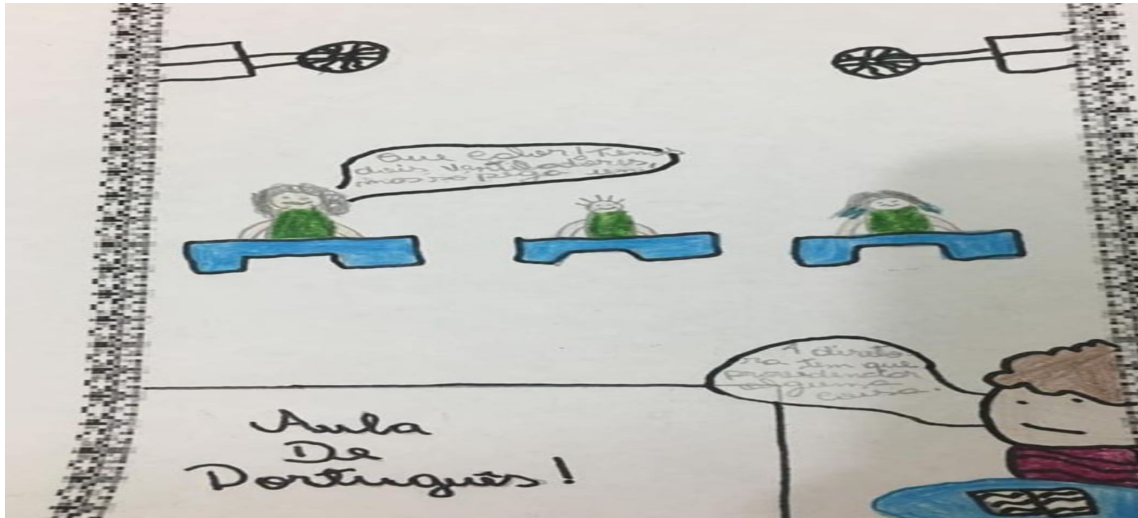
Os textos acima caracterizam-se como pertencentes ao gênero charge, pois apresentam uma crítica de cunho social, fazendo uso das múltiplas linguagens e estabelece uma relação de sentido entre as modalidades da língua.

**Figura 5** - Texto 5 - aluno E



Fonte: Acervo das autoras, 2019

Figura 6 - Texto 6 - aluno F



Fonte: Acervo das autoras, 2019

Os textos 5 e 6 trazem o tema Educação, mas não de forma abrangente, eles restringem o tema, pois falam da própria escola que frequentam. Trazem à tona as péssimas condições de funcionamento da unidade escolar.

No texto 5, o autor critica a péssima qualidade da água que os alunos necessitam ingerir. Enquanto que no texto 6, a crítica diz respeito à falta de ventilação na sala de aula, a qual apresenta apenas um ventilador funcionando.

O texto 5 apresenta o seguinte diálogo:

Aluno 1: “Meu Deus, essa água está muito ruim”.

Aluno 2: “Se você morrer faremos algo. Pode deixar”.

Na fala do aluno 2, fica claro que caso algo grave venha a acontecer por complicações causadas pela ingestão da água fornecida na escola, os próprios discentes tomarão medidas cabíveis, ou seja, eles têm ciência sobre o papel deles que é protestar, buscar justiça quando for necessário.

O aluno/autor do texto 6 reconhece que a responsabilidade de solucionar os problemas é da diretora da escola, e faz uma clara menção a isso como podemos constatar no segundo balão do texto que diz: “a diretora tem que providenciar alguma coisa” o que o autor quis dizer é que a diretora tem que tomar medidas cabíveis a fim de solucionar o problema, ou seja, providenciar mais ventiladores para que a sala de aula se torne um lugar agradável e assim possa contribuir para o

processo de aprendizagem. Com a fala do personagem fica evidenciado que o discente que produziu o texto sabe a quem recorrer para solucionar o problema e ainda, “sabe como fazer”. Ele usa o texto com essa finalidade, usa com o intuito de divulgar o problema e obter a solução, ou seja, como forma de protesto.

Os textos em questão, apesar de cada um apresentar uma denúncia, não são caracterizados como charge, pois as linguagens não se complementam com o objetivo de conferir sentido entre ambas, pelo contrário, o sentido do texto está disposto de forma clara sem que o leitor precise utilizar recursos para identificá-lo, ou seja, o texto é passível de uma única interpretação, e está redigido de maneira direta. Portanto, a linguagem não verbal não está complementando o sentido do texto e sim ilustrando a cena em que se passa a situação retratada no texto.

Por fim, nos textos acima produzidos pelos discentes, não se constata caricaturas exageradas, não se constata um humor nítido, tão pouco textos que dão margens para interpretações divagas. O que se constata é a crítica e o senso de responsabilidade, justamente com a vontade de mudar as suas realidades através do estudo da língua numa perspectiva sociocomunicativa.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Trabalhar a Língua Portuguesa, na sala de aula, de forma dinâmica e significativa, com a finalidade de promover letramentos múltiplos têm sido um trabalho desafiador, há muito tempo, enfrentado pelos docentes que optam em romper com a prática de ensino da Língua pautado, apenas, na decodificação de regras gramaticais descontextualizadas.

Uma das vertentes do ensino-aprendizagem, da Língua Materna, nas escolas, defendida pelas autoras desta pesquisa é que através da multimodalidade e dos multiletramentos o texto seja o objeto de ensino principal das aulas, propiciando aos estudantes domínio das práticas sociais.

Partindo desse princípio, decidimos estudar como o gênero charge, nas aulas de Língua Portuguesa, proporciona um letramento crítico e reflexivo aos discentes, do ensino Fundamental. Para tanto, aplicamos uma oficina com atividades de leitura, interpretação e produção de charges, em uma sala de aula, com alunos do sétimo, ano do ensino fundamental.

Ao analisarmos as produções textuais, produzidas pelos estudantes participantes deste trabalho, constatamos que os discentes se apropriaram de forma efetiva da funcionalidade do texto de forma eficaz, pois utilizaram a língua para denunciar e solucionar problemas que acometiam a sociedade, dos quais são pertencentes, exercendo, assim, a cidadania.

Ficou evidenciado que os alunos não só conseguiram ler os textos chárgicos com proficiência, como também, escrevê-los, de forma coerente, tendo domínio das características e funções do texto, promovendo o letramento linguístico, crítico reflexivo e o letramento social. E, ainda, evidenciamos que os discentes, conscientes do seu papel na sociedade, produziram textos em que não há discurso neutro, ao mesmo tempo em que projetaram sua identidade social naquilo que escreveram.

Portanto, foram protagonistas dos seus processos de ensino-aprendizagem de maneira efetiva. Fizeram isso a partir do que aprenderam na sala de aula, corroborando com o que já dissemos no início deste trabalho que “ a escola ainda é o maior agente dos Letramentos”.

E, nós, como professoras em formação, na época da realização da pesquisa e fazendo parte de um programa de tamanha relevância que é o PIBID, sentimos que

o nosso objetivo pessoal fora alcançado, que foi/é de promover um ensino de qualidade e significativo. Por fim, esperamos que este trabalho possa incentivar outros professores a desenvolverem e promoverem o ensino de língua materna, através dos estudos dos multiletramentos em sala de aula.

## REFERÊNCIAS

- AGOSTINHO, Aucione Torres. **A charge**. 1993. Tese (Doutorado em Comunicação). São Paulo: ECA-USP, 1993.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 20 out. 2023.
- CASTRO, Marize Gelard Reis de; RODRIGUES, Giseli Capaci; CATARINO, Giselle Faur de Castro. **As concepções de linguagem e seu impacto no ensino de Ciências**. Revista Educação Pública, v. 21, n. 42, 23 de novembro de 2021. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/42/as-concepcoes-de-linguagem-e-seu-impacto-no-ensino-de-ciencias>. Acesso em: 27 dez. 2023.
- CAZARIN, Ercília Ana. **Princípios gerais para uma metodologia do ensino de língua portuguesa**. Ijuí: Unijuí, 1995.
- CHAGAS, Michele Aparecida. **Charges sob a ótica da semântica e da pragmática**. 2012. Trabalho de Conclusão de Curso (Letras Português/Inglês) – Universidade Estadual de Goiás, Jussara, 2012. Disponível em: [www.cdn.ueg.br/M0N0GRAFIA\\_MICHELE\\_APARECIDA\\_CHAGAS](http://www.cdn.ueg.br/M0N0GRAFIA_MICHELE_APARECIDA_CHAGAS). Acesso em: 08 de jan. 2024.
- DELL'ISOLA, R. Lúcia Péret. **Leitura: inferência e contexto sociocultural**. Belo Horizonte: Formato/Saraiva, 2001.
- DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In*: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros Oraís e escritos na escola**. Tradução Roxane Rojo. São Paulo: Mercado das Letras, 2004. p. 95-128.
- DUBOC, Ana Paula Martinez. A avaliação da aprendizagem de línguas e o letramento crítico: uma proposta. *In*: JESUS, Dánie Marcelo de; CARBONIERI, Divanize (org.). **Práticas de Multiletramentos e Letramento Crítico: outros sentidos para a sala de aula de línguas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016. (Coleção Novas Perspectivas em Linguística Aplicada, 47).
- FIORIN, José Luiz. O dialogismo. *In*: FIORIN, José Luiz. **Introdução ao Pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2006.
- GERALDI, João Wanderley. Concepções de linguagem e ensino de português. *In*: GERALDI, João Wanderley. (Org.). **O texto na sala de aula**. 4. ed. São Paulo: Ática, 2006.

JANKS, Hilary. Panorama sobre Letramento Crítico. *In*: JESUS, Dánie Marcelo de; CARBONIERI, Divanize (org.). **Práticas de Multiletramentos e Letramento Crítico**: outros sentidos para a sala de aula de línguas. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016. (Coleção Novas Perspectivas em Linguística Aplicada, 47).

LEFFA, Vilson J. (org.). **Pesquisa em Linguística Aplicada**: temas e métodos. Pelotas: Educat, 2006.

KLEIMAN, Angela. **Texto e leitor**: aspectos cognitivos da leitura. Campinas, SP: Pontes, 2008.

MIANI, Rozinaldo Antonio. Charge: uma prática discursiva e ideológica. *In*: **9ª Arte**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 37-48, 2012.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Linguagem, interação e formação do professor. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 75, n. 179/180/191, p. 301-371, jan./dez. 1994.

OLIVEIRA, M. L. S. Charge: imagem e palavra numa leitura burlesca do mundo. *In*: AZEREDO, José Carlos de. **Letras & Comunicação**: uma parceria para o ensino de língua portuguesa. Petrópolis: Vozes, 2001.

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

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROMUALDO, Edson Carlos. **Charge jornalística**: polifonia e intertextualidade. Maringá/PR: Eduem, 2000.

SILVA, Carla Letuza Moreira. **O trabalho com charges na sala de aula**. Pelotas, RS: UFRGS, 2004.

TAKAKI, Nara Hiroko. Contribuições de teorias recentes de letramentos críticos para inglês instrumental. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 12, p. 971-996, 2012.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: A pesquisa qualitativa em educação. São Paulo, SP: Atlas, 1987.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: Planejamento e métodos. Porto Alegre, RS: Bookman, 2001.