

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS**

**VALDINÉIA DA PENHA RHODES**

**A INFERÊNCIA COMO ESTRATÉGIA PARA COMPREENSÃO DE CHARGES**

Belo Horizonte  
2020

VALDINÉIA DA PENHA RHODES

## **A INFERÊNCIA COMO ESTRATÉGIA PARA COMPREENSÃO DE CHARGES**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre.

**Área de Concentração:** Linguagens e Letramentos

**Linha de Pesquisa:** Leitura e Produção Textual: diversidade social e práticas docentes.

**Orientadora:** Profa. Dra. Elzimar Goettenauer de Marins Costa

Belo Horizonte  
2020

Ficha catalográfica elaborada pelos Bibliotecários da Biblioteca FALE/UFMG

R476i

Rhodes, Valdinéia Penha.

A inferência como estratégia para compreensão de charges [manuscrito] / Valdinéia da Penha Rhodes. – 2020.

260 f., enc. : il., fots., grafs., tabs., color.

Orientadora: Elzimar Goettenauer de Marins Costa.

Área de concentração: Linguagens e Letramentos.

Linha de pesquisa: Leitura e produção textual: diversidade social e práticas docentes .

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras.

Bibliografia: f. 197-198.

Apêndices: f. 199-245.

Anexos: f. 246-260.

1. Leitura (Ensino fundamental) – Estudo e ensino – Teses. 2. Leitura crítica – Teses. 3. Ambiente de sala de aula – Teses. 4. Gêneros textuais – Teses. 5. Compreensão na leitura – Teses. 6. Letramento – Teses. I. Costa, Elzimar Goettenauer de Marins. II. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Letras. III. Título.

CDD : 372.4



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS/MP

UFMG

## FOLHA DE APROVAÇÃO

**A inferência como estratégia para compreensão de charges**

**VALDINÉIA DA PENHA RHODES**

Trabalho de Conclusão submetido à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em LETRAS/MP, como requisito para obtenção do grau de Mestre em LETRAS, área de concentração LINGUAGENS E LETRAMENTOS.

Aprovada em 28 de fevereiro de 2020, pela banca constituída pelos membros:

Prof<sup>ª</sup> Elzimar Goettenauer de Marins Costa - Orientadora  
UFMG

Prof<sup>ª</sup> Adriane Teresinha Sartori  
UFMG

Prof<sup>ª</sup> Anelise Scotti Scherer  
UFMG

Belo Horizonte, 28 de fevereiro de 2020.



## AGRADECIMENTOS

*Meus sinceros agradecimentos a todos que contribuíram para que este trabalho fosse realizado:*

*Primeiramente, a Deus, pela minha vida.*

*A minha professora orientadora, Dra. Elzimar Goettenauer de Marins Costa, pelos ensinamentos, paciência, apoio, gentileza e solicitude.*

*A minha família, minha primeira escola, pelos valores ensinados e apoio incondicional.*

*A minha filha, Rebeca, por não compreender o porquê de tanto estudo e trabalho, e, mesmo assim, me amar incondicionalmente.*

*Ao meu marido, Itamar, por me ajudar nesse sonho.*

*Ao Profletras, aos professores, pelo profundo aprendizado.*

*À turma do mestrado, por tantos momentos compartilhados.*

*Em especial, aos meus amigos Jéssica, Lucas e Márcia, por fazerem a caminhada mais leve e especial.*

*Aos amigos da escola, por me ajudarem cobrindo as aulas das quintas-feiras.*

*À turma do 9º ano 1, por ter recebido o projeto de ensino de braços abertos.*

*Ao chargista Rico, pela grande contribuição nesta dissertação.*

*O presente trabalho foi realizado com apoio da coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior – Brasil (Capes) – código de financiamento 001.*

*A todos minha gratidão.*

@Fico\_carrtum / www.ricostudio.blogspot.com



2010

Fonte: <<https://ricostudio.blogspot.com>>

## RESUMO

Esta pesquisa surgiu da inquietação da professora pesquisadora ao ver que seus alunos chegavam às séries finais do Ensino Fundamental (EF) apresentando um perfil de desempenho esperado para as séries anteriores, sem desenvolver habilidades de leitura essenciais para a compreensão de um texto. Dentre as habilidades não consolidadas pelos alunos, a produção de inferências, priorizada neste trabalho. Logo, esta dissertação se definiu com o objetivo de investigar a importância da realização de inferências para uma leitura crítica e reflexiva. Dessa maneira, planejou-se um projeto de ensino com foco no desenvolvimento de estratégias de leitura, no gênero, charge, o qual foi aplicado em uma turma do 9º ano do EF de uma escola do interior de Minas Gerais, durante os meses de junho e julho de 2019. Trata-se de uma pesquisa com abordagem qualitativa, intervencionista, que se justifica por propor um projeto com foco em uma habilidade essencial para a compreensão, não somente do gênero charge, mas também de outros gêneros textuais – a inferência. A escolha da charge é relevante por ser um gênero multimodal, cujo objetivo é mobilizar a crítica, por meio da denúncia de uma realidade ou sátira de algum fato ou de alguém; além de ser um gênero apreciado pelos alunos, por provocar humor, mas que, na maioria das vezes, não é compreendido por eles. Para a realização do estudo, consideram-se, especialmente, as competências sugeridas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), os estudos de Cafiero (2005, 2010) e Kleiman (2011) sobre leitura, de Solé (1998) sobre estratégias de leitura, de Rojo (2009, 2012, 2013) e Dionísio (2003) sobre multiletramentos e multimodalidade, de Coscarelli (2010, 2012), Dell’Isola (2001) e Vargas (2015) sobre inferenciação e de Oliveira (2001), no que concerne ao estudo do gênero charge, dentre outros. Os registros das observações da professora pesquisadora em um diário de campo sobre as falas e atitudes dos sujeitos participantes, além de fotografias e gravações em áudios/vídeos serviram como instrumentos para a geração de dados. Os resultados alcançados indicam que as atividades sistemáticas voltadas para a leitura de charges favoreceram para que os alunos mobilizassem mais estratégias e conseguissem compreender os sentidos globais do texto, identificando as informações implícitas e as pistas oferecidas pelas charges, sendo capazes de inferir a crítica e o humor presentes.

Palavras-chave: Leitura. Inferência. Estratégia de leitura. Charge.

## ABSTRACT

This research emerged from the teacher researcher's particular concern to realize that her students have come to final grades of elementary school (EF) presenting a performance profile expected for the previous years, not mastering essential reading skills to understand a text. Among the skills unconsolidated by the students, there is the production of inferences, prioritized in this work. So, this dissertation is designed in order to investigate the importance of making inferences for a critical and reflective reading. Thus, a teaching project was planned, focusing on the development of strategies through the reading of cartoons, and developed in a group of students of 9th grade of EF at a school in Minas Gerais, during the months of June and July 2019. This is a research with qualitative nature, interventional, and it is justified by proposing a project focusing on an essential skill for understanding, not only of the cartoon genre, but also from other genres - the inference. The cartoon is a relevant choice for being a multimodal genre, whose goal is to mobilize criticism by reporting a reality or satire of some fact or someone; besides being a genre enjoyed by students for provoking humor, but in most cases, it is not understood by them. For this study the skills suggested by the Common National Base Curriculum (BNCC) are especially considered as well as the studies by Cafiero (2005, 2010) and Kleiman (2011) on reading, Solé (1998) on reading strategies, Rojo (2009, 2012, 2013) and Dionísio (2003) on multiliteracies and multimodality, Coscarelli (2010, 2012), Dell'Isola (2001) and Vargas (2015) on inferences and Oliveira (2001), as regarding the cartoon genre, among others. The records of the observations of the teacher researcher in a diary about the speeches and attitudes of participating subjects, as well as photographs and audio/video recordings served as instruments for data generating. The results indicate that systematic activities for the reading of cartoons have contributed positively for students to mobilize more strategies and they have been able to understand the global text directions, identifying implicit information and clues offered by the cartoons, being able to infer the criticism and humor presented.

Keywords: Reading. Inference. Reading Strategy. Cartoon.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> – Estratégias e Procedimentos de Leitura.....	28
<b>Figura 2</b> – Exemplo Inferência tipo A.....	35
<b>Figura 3</b> – Exemplo Inferência tipo B.....	36
<b>Figura 4</b> – Exemplo Inferência tipo B.....	36
<b>Figura 5</b> – Exemplo Inferência tipo C.....	37
<b>Figura 6</b> – Exemplo Inferência tipo D.....	38
<b>Figura 7</b> – Charge exemplo.....	45
<b>Figura 8</b> – Percentual de Estudantes por Nível de Proficiência e Padrão de Desempenho (2017- 7º ano).....	51
<b>Figura 9</b> – Dados Avaliação Diagnóstica 2019.....	52
<b>Figura 10</b> – Questão Inferencial – Avaliação Diagnóstica.....	52
<b>Figura 11</b> – Resultados da Avaliação Diagnóstica.....	53
<b>Figura 12</b> – Charge utilizada no 1º momento da Sondagem.....	68
<b>Figura 13</b> – Charge utilizada no 2º momento da sondagem.....	72
<b>Figura 14</b> – Charge utilizada no 2º momento da sondagem.....	75
<b>Figura 15</b> – Charge utilizada no 2º momento da sondagem.....	79
<b>Figura 16</b> – Charge utilizada no 2º momento da sondagem.....	82
<b>Figura 17</b> – Charge utilizada no 2º momento da sondagem.....	85
<b>Figura 18</b> – Oficina – O jornal como suporte.....	91
<b>Figura 19</b> – Oficina – O jornal como suporte.....	91
<b>Figura 20</b> – Oficina – O jornal como suporte.....	93
<b>Figura 21</b> – <i>Print screen</i> Jornal <i>on-line</i> .....	97
<b>Figura 22</b> – <i>Print screen</i> – Charge do jornal <i>on-line</i> .....	97
<b>Figura 23</b> – Página no <i>Instagram</i> .....	99
<b>Figura 24</b> – <i>Print Screen</i> – Charges Paulo Caruso.....	100
<b>Figura 25</b> – <i>Print Screen</i> da Entrevista.....	100
<b>Figura 26</b> – Charge da entrevista.....	101
<b>Figura 27</b> – Charge animada.....	102
<b>Figura 28</b> – Oficina 3 – Charge nº 1 – 1ª etapa.....	107
<b>Figura 29</b> – Oficina 3 – Charge nº 2 – 1ª etapa.....	110
<b>Figura 30</b> – Oficina 3 – Charge nº 3 – 1ª etapa.....	111

<b>Figura 31</b> – Oficina 3 – Charge nº 4 – 1ª etapa.....	113
<b>Figura 32</b> – Oficina 3 – Charge nº 5 – 1ª etapa.....	116
<b>Figura 33</b> – Oficina 3 – Charge nº 6 – 1ª etapa.....	118
<b>Figura 34</b> – 2ª etapa – Charge nº 1 (sem parte da linguagem verbal).....	121
<b>Figura 35</b> – 2ª etapa – Charge nº 1 (com a linguagem verbal).....	123
<b>Figura 36</b> – Oficina 3 – Charge nº 1 – 2ª etapa.....	126
<b>Figura 37</b> – Oficina 3 – Charge nº 2 – 2ª etapa.....	127
<b>Figura 38</b> – Oficina 3 – Charge nº 3 – 2ª etapa .....	129
<b>Figura 39</b> – Oficina 3 – Charge nº 4 – 2ª etapa.....	131
<b>Figura 40</b> – Oficina 3 – Charge nº 1 – 2ª etapa – 2º momento.....	133
<b>Figura 41</b> – Charge nº 1 ( linguagem verbal retirada) – 3ª etapa – 1º momento.....	136
<b>Figura 42</b> – Charge nº 1 – 3ª etapa – 1º momento.....	138
<b>Figura 43</b> – Balões das charges.....	139
<b>Figura 44</b> – Fotos da Oficina 3 – A inferência e a Charge.....	139
<b>Figura 45</b> – Oficina 3 – Etapa 3 – Charge nº 1 – 2º momento.....	140
<b>Figura 46</b> – Oficina 3 – Etapa 3 – Charge nº 2 – 2º momento.....	141
<b>Figura 47</b> – Oficina 3 – Etapa 3 – Charge nº 3 – 2º momento.....	142
<b>Figura 48</b> – Oficina 3 – Etapa 3 – Charge nº 4 – 2º momento.....	143
<b>Figura 49</b> – Oficina 3 – Etapa 3 – Charge nº 5 – 2º momento.....	144
<b>Figura 50</b> – Oficina 3 – Etapa 3 – Charge nº 6 – 2º momento.....	146
<b>Figura 51</b> – Oficina 3 – A inferência e a charge – Registro no quadro.....	147
<b>Figura 52</b> – Oficina 3 – 4ª etapa – 1º momento – Charge projetada.....	148
<b>Figura 53</b> – Oficina 3 – Etapa 4 – Charge nº 1 – Grupo.....	151
<b>Figura 54</b> – Oficina 3 – Etapa 4 – Charge nº 2 – Grupo A.....	153
<b>Figura 55</b> – Oficina 3 – Etapa 4 – Charge nº 3 – Grupo A.....	155
<b>Figura 56</b> – Oficina 3 – Etapa 4 – Charge nº 1 – Grupo B.....	157
<b>Figura 57</b> – Oficina 3 – Etapa 4 – Charge nº 2 – Grupo B.....	159
<b>Figura 58</b> – Oficina 3 – Etapa 4 – Charge nº 3 – Grupo B.....	162
<b>Figura 59</b> – Fotos atividade de verificação.....	166
<b>Figura 60</b> – Atividade de Verificação – Dupla nº 1.....	167
<b>Figura 61</b> – Atividade de Verificação – Dupla nº 2.....	169
<b>Figura 62</b> – Atividade de Verificação – Dupla nº 3.....	170
<b>Figura 63</b> – Atividade de Verificação – Dupla nº 4.....	172
<b>Figura 64</b> – Atividade de Verificação – Dupla nº 5.....	173

<b>Figura 65</b> – Atividade de Verificação – Dupla nº 6.....	175
<b>Figura 66</b> – Atividade de Verificação – Dupla nº 7.....	177
<b>Figura 67</b> – Atividade de Verificação – Dupla nº 8.....	179
<b>Figura 68</b> – Atividade de Verificação – Dupla nº 9.....	180
<b>Figura 69</b> – Questão Inferencial – Avaliação Intermediária.....	184
<b>Figura 70</b> – Resultados da Avaliação Intermediária.....	185
<b>Figura 71</b> – <i>Print Screen</i> Postagem do chargista.....	188
<b>Figura 72</b> – Encontro com o chargista.....	189

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> – Sondagem 1º momento.....	68
<b>Quadro 2</b> – Exemplo das perguntas da sondagem – 2º momento.....	71
<b>Quadro 3</b> – Roteiro da oficina 3 – Etapa 1 – 1º momento.....	107
<b>Quadro 4</b> – Perguntas oficina 3 – Etapa 1 – 2º momento.....	110
<b>Quadro 5</b> – Sequência de perguntas e respostas.....	115
<b>Quadro 6</b> – Perguntas oficina 3 – 2ª etapa – 1º momento.....	122
<b>Quadro 7</b> – Perguntas oficina 3 – 2ª etapa – 1º momento.....	124
<b>Quadro 8</b> – Sequência de perguntas e respostas – 2ª etapa.....	129
<b>Quadro 9</b> – Perguntas oficina 3 – 2ª etapa – 2º momento.....	133
<b>Quadro 10</b> – Perguntas oficina 3 – 3ª etapa – 1º momento.....	137
<b>Quadro 11</b> – Sequência de perguntas e respostas – Oficina 3 – Etapa 4.....	161
<b>Quadro 12</b> – Roteiro de perguntas – Atividade de verificação.....	166
<b>Quadro 13</b> – Sequência de perguntas e respostas – Atividade de verificação.....	176



## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1</b> – Etapas da pesquisa.....	54
<b>Tabela 2</b> – Estrutura das oficinas de intervenção.....	56
<b>Tabela 3</b> – Fonte de informações – Pergunta nº 4.....	59
<b>Tabela 4</b> – Práticas de leitura dos alunos – Pergunta nº 7.....	61
<b>Tabela 5</b> – Práticas de leitura da família dos alunos – Pergunta nº 9.....	62
<b>Tabela 6</b> – Gêneros mais interessantes – Pergunta nº 12.....	64
<b>Tabela 7</b> – Assuntos mais interessantes – Pergunta nº 13.....	64
<b>Tabela 8</b> – 1º momento da Sondagem – Pergunta A.....	69
<b>Tabela 9</b> – 1º momento da Sondagem – Pergunta E.....	70
<b>Tabela 10</b> – Primeira charge – Pergunta C.....	73
<b>Tabela 11</b> – Primeira charge – Pergunta D.....	73
<b>Tabela 12</b> – Primeira charge – Pergunta F.....	74
<b>Tabela 13</b> – Segunda charge – Pergunta A.....	76
<b>Tabela 14</b> – Segunda charge – Pergunta C.....	77
<b>Tabela 15</b> – Segunda charge – Pergunta E.....	77
<b>Tabela 16</b> – Terceira charge – Pergunta A.....	79
<b>Tabela 17</b> – Terceira charge – Pergunta B.....	80
<b>Tabela 18</b> – Terceira charge – Pergunta C.....	81
<b>Tabela 19</b> – Terceira charge – Pergunta D.....	81
<b>Tabela 20</b> – Terceira charge – Pergunta E.....	82
<b>Tabela 21</b> – Quarta charge – Pergunta B.....	83
<b>Tabela 22</b> – Quarta charge – Pergunta D.....	83
<b>Tabela 23</b> – Quarta charge – Pergunta E.....	84
<b>Tabela 24</b> – Quinta charge – Pergunta A.....	86
<b>Tabela 25</b> – Quinta charge – Pergunta B.....	86
<b>Tabela 26</b> – Quinta charge – Pergunta C.....	87
<b>Tabela 27</b> – Quinta charge – Pergunta D.....	88
<b>Tabela 28</b> – O jornal como suporte – Pergunta 6.....	94
<b>Tabela 29</b> – O jornal como suporte – Pergunta 11.....	95
<b>Tabela 30</b> – Oficina 2 – Pergunta C.....	104
<b>Tabela 31</b> – Oficina 2 – Pergunta D.....	104

<b>Tabela 32</b> – Oficina 2 – Pergunta E.....	105
<b>Tabela 33</b> – Oficina 3 – Primeira etapa – Frase síntese – Charge 1.....	108
<b>Tabela 34</b> – Oficina 3 – Primeira etapa – Charge 2.....	111
<b>Tabela 35</b> – Oficina 3 – Primeira etapa – Charge 3.....	112
<b>Tabela 36</b> – Oficina 3 – Primeira etapa – Charge 3 – Pergunta F.....	113
<b>Tabela 37</b> – Oficina 3 – Primeira etapa – Charge 4 – Pergunta D.....	113
<b>Tabela 38</b> – Oficina 3 – Primeira etapa – Charge 4 – Pergunta F.....	114
<b>Tabela 39</b> – Oficina 3 – Primeira etapa – Charge 5 – Pergunta D.....	117
<b>Tabela 40</b> – Oficina 3 – Primeira etapa – Charge 5 – Pergunta E.....	117
<b>Tabela 41</b> – Oficina 3 – Primeira etapa – Charge 5 – Pergunta F.....	118
<b>Tabela 42</b> – Oficina 3 – Primeira etapa – Charge 6 – Pergunta D.....	119
<b>Tabela 43</b> – Oficina 3 – Primeira etapa – Charge 6 – Pergunta E.....	119
<b>Tabela 44</b> – Oficina 3 – Primeira etapa – Charge 6 – Pergunta E.....	120
<b>Tabela 45</b> – Segunda etapa – Justificativa charge nº 1.....	126
<b>Tabela 46</b> – Segunda etapa – Justificativa charge nº 2 – parte 1.....	128
<b>Tabela 47</b> – Segunda etapa – Justificativa charge nº 2 – parte 2.....	128
<b>Tabela 48</b> – Segunda etapa – Justificativa charge nº 3.....	130
<b>Tabela 49</b> – Segunda etapa – Justificativa charge nº 4.....	131
<b>Tabela 50</b> – Oficina 3 – 2ª etapa – 2º momento – Pergunta A.....	133
<b>Tabela 51</b> – Oficina 3 – 2ª etapa – 2º momento – Pergunta B.....	134
<b>Tabela 52</b> – Oficina 3 – 2ª etapa – 2º momento – Pergunta D.....	135
<b>Tabela 53</b> – Estratégia charge 1.....	140
<b>Tabela 54</b> – Estratégia charge 2.....	141
<b>Tabela 55</b> – Estratégia charge 3.....	142
<b>Tabela 56</b> – Estratégia charge 5.....	145
<b>Tabela 57</b> – Respostas da atividade – Charge 1 – Grupo A.....	151
<b>Tabela 58</b> – Respostas da atividade – Charge 2 – Grupo A.....	153
<b>Tabela 59</b> – Respostas da atividade – Charge 3 – Grupo A.....	155
<b>Tabela 60</b> – Respostas da atividade – Charge 1 – Grupo B.....	157
<b>Tabela 61</b> – Respostas da atividade – Charge 2 – Grupo B.....	160
<b>Tabela 62</b> – Respostas da atividade- Charge 3 – Grupo B.....	162
<b>Tabela 63</b> – Caracterização do gênero charge.....	182
<b>Tabela 64</b> – Questionamento <i>Feedback</i> – Pergunta A.....	190
<b>Tabela 65</b> – Questionamento <i>Feedback</i> – Pergunta B.....	190

<b>Tabela 66</b> – Questionamento <i>Feedback</i> – Pergunta C.....	191
---	-----

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1</b> – Sexo dos alunos– Pergunta nº 1.....	57
<b>Gráfico 2</b> – Faixa etária – Pergunta nº 2.....	58
<b>Gráfico 3</b> – Quão informado você é? – Pergunta nº 3.....	59
<b>Gráfico 4</b> – Acompanhamento de notícias – Pergunta nº 5.....	60
<b>Gráfico 5</b> – Leitura – Pergunta nº 6.....	61
<b>Gráfico 6</b> – Familiares: práticas de leitura – Pergunta nº 8.....	62
<b>Gráfico 7</b> – Acessibilidade ao jornal – Pergunta nº 10.....	63
<b>Gráfico 8</b> – Reconhecimento da charge – Pergunta nº 14.....	65
<b>Gráfico 9</b> – Objetivo da charge – Pergunta nº 14.....	66
<b>Gráfico 10</b> – Seção da charge.....	93
<b>Gráfico 11</b> – Meio de circulação mais interessante.....	103

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO .....</b>	<b>16</b>
<b>2. LEITURA E INFERÊNCIA.....</b>	<b>21</b>
2.1. Sobre a leitura.....	21
2.2. Sobre as estratégias de leitura.....	25
2.3. Sobre a inferenciação.....	29
2.4. Sobre gêneros multimodais e multiletramentos .....	39
2.5. Sobre o gênero charge.....	43
<b>3. CAMINHOS PARA A PESQUISA E A INTERVENÇÃO.....</b>	<b>47</b>
3.1. A pesquisa qualitativa.....	47
3.2. A geração de dados.....	48
3.3. A professora pesquisadora.....	49
3.4. Os sujeitos da pesquisa.....	50
3.5. As etapas da pesquisa .....	53
3.6. Perfil dos alunos e suas práticas de letramento.....	57
<b>4. O PRIMEIRO CONTATO COM O GÊNERO .....</b>	<b>67</b>
<b>5. RECONHECIMENTO DO GÊNERO CHARGE.....</b>	<b>90</b>
5.1 O jornal como suporte.....	90
5.2 Circulando em outros meios.....	96
5.3 A inferência e a charge.....	106
<b>6. A LEITURA DE CHARGES APÓS AS OFICINAS.....</b>	<b>164</b>
6.1. Verificação de aprendizagem.....	165
6.2. O encontro com o chargista.....	187
6.3 Questionário final – feedback.....	189
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>193</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>197</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>199</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>246</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A cultura da escola levou os professores a atribuírem aos que os antecederam a responsabilidade pelos saberes dos alunos. Dessa maneira, por muitos anos, como professora de Língua Portuguesa, sempre preferi trabalhar com as turmas das séries finais do Ensino Fundamental (EF) e com o Ensino Médio (EM), pois tinha crenças de que em tais turmas meus alunos já teriam consolidado as habilidades de leitura que os tornariam leitores críticos, cabendo ao professor das séries finais somente ampliá-las e trabalhar com os conteúdos e capacidades específicos do ano vigente. Possuía a crença de que leitura fosse algo que se ensinasse como um processo único, atribuindo apenas aos professores das séries iniciais essa responsabilidade, de modo que no EM, a meu entender, bastava a condução do aluno em seu desenvolvimento como leitor.

Contudo, venho percebendo que as turmas, em uma visão diagnóstica, não consolidaram habilidades básicas pertencentes às séries anteriores e necessárias para que o processo de leitura se realize, dentre as quais, evidencio a produção de inferências. Meus alunos possuem dificuldades em compreender os textos que são lidos na escola, construindo, no ato de leitura sentidos ingênuos para o texto, seja verbal ou verbovisual, ficando presos à superficialidade. Em conselhos de classe, as queixas de professores de outras áreas só crescem: “nossos alunos não estão sabendo ler”, “como esse aluno chegou até aqui?”. A cada etapa de escolarização, nossos alunos apresentam um nível de desempenho esperado para séries anteriores dos seus estudos. Os discursos na escola são sempre os mesmos: professores, orientadores pedagógicos, supervisores, analistas educacionais e diretor reafirmam que trabalhamos com alunos carentes, procedentes de famílias desestruturadas, vítimas da droga e suas consequências, que não possuem hábitos e exemplos de leitura em casa, sendo a escola o único espaço para que a prática da leitura aconteça. Discursos esses que culpabilizam a família, os alunos, o sistema, e não enxergam que, na verdade, a escola é também responsável, visto que não sabe ensinar a ler, pois ainda detém práticas conservadoras, ficando estagnada

no tempo. Muitos professores, por exemplo, ainda resistem às tecnologias de informação, se limitando ao livro didático, ao quadro e ao giz.

Na nossa escola, percebo o quanto os alunos interagem com as novas tecnologias. Embora carentes, a maior parte possui celular, e afirma saber lidar com as mídias e redes sociais. Em sala de aula, sempre comentam as novidades tecnológicas, os novos recursos e aplicativos. Em relação a esse tema, Rojo (2013) afirma que os alunos sabem muito mais do que nós professores, visto que nasceram na era digital, “um construtor-colaborador de construções conjugadas na era das linguagens líquidas” (p. 8), diferentemente de nós, que estamos aprendendo a lidar com todo esse avanço tecnológico. Contudo, a facilidade de acesso não significa necessariamente inserção crítica, tampouco, o fluxo veloz de informação, implica produção de conhecimento.

De acordo com a *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC), diante desse novo cenário mundial, é necessário, que no processo educativo, o aluno desenvolva competências

[...] para aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades. (BRASIL, 2018, p.14)

Nesse contexto de novas tecnologias, sabemos que os alunos estão conectados o tempo todo e lidam com textos que não são palavras apenas, mas também sons, gestos, imagens, que pedem atribuições de sentidos. Novas linguagens atreladas a novas tecnologias e vejo, muitas vezes, os alunos como leitores ingênuos, reprodutores de discursos, e não como leitores críticos, como se o processo de leitura fosse apenas decodificação.

Solé (1998) nos mostra que a leitura é uma atividade que necessita de compreensão, na qual os significados são construídos em todos os seus momentos. Sua prática compreende o domínio de uma série de competências que abrange desde a localização de informações explícitas à ativação de conhecimentos prévios para a produção de inferências. Logo, é preciso que as aulas de Língua Portuguesa também tenham como objetivo ensinar estratégias de leitura aos alunos para serem competentes na leitura e “[...] leitores

autônomos, capazes de enfrentar de forma inteligente textos de índole muito diversa” (SOLÉ, 1998, p. 72). Assim, diante da minha prática e do problema em questão, surgem os seguintes questionamentos: como fazer com que meus alunos compreendam os textos que leem? Como torná-los capazes de produzir inferências necessárias para a compreensão? Até que ponto os alunos podem ler com competência o gênero charge se aprenderem a fazer inferências ativando seus conhecimentos prévios? Como prepará-los para ler criticamente em quaisquer (multi)mídia e (multi)modalidade? Como a minha escola pode se tornar espaço privilegiado para a formação desses leitores?

Nos anos dedicados à sala de aula, tenho percebido que textos imagéticos se mostram mais atrativos para os alunos, sendo sempre os mais procurados por eles ao folhearem os livros didáticos, despertando atenção, contudo, percebe-se a dificuldade dos alunos para interpretar textos com imagens. Segundo Dionísio (2003, p.141), “os textos visuais, na era dos avanços tecnológicos como a que vivemos nos cercam em todos os contextos sociais” e não são apenas formas de expressão de caráter informativo ou ilustrativo, “mas são acima de tudo, textos especialmente construídos que revelam as nossas relações com a sociedade e com o que a sociedade representa” (DIONÍSIO, 2003, p.131).

Logo, optou-se, nesta pesquisa, por trabalhar com um gênero do campo jornalístico/midiático que se constitui de linguagem visual: a charge. De acordo com a BNCC (2018), atividades com gêneros do campo jornalístico/midiático “propiciam experiências que permitem desenvolver nos adolescentes e jovens a sensibilidade para que se interessem pelos fatos que acontecem na sua comunidade, na sua cidade e no mundo” (p.138). Assim, a escolha da charge se justifica por ser um gênero multimodal, cujo objetivo é mobilizar a crítica, através da denúncia de uma realidade ou sátira de algum fato ou de alguém, além de ser um gênero apreciado pelos meus alunos, mas que, na maioria das vezes, não é compreendido por eles.

Diante de tal justificativa, busquei, por meio da realização de um projeto de intervenção, criar condições para que o aluno desenvolva habilidades de leitura, especialmente aquelas relacionadas à produção de inferências.

Portanto, esta pesquisa teve como objetivo investigar a importância da realização de inferências para uma leitura reflexiva e aplicar um projeto de ensino



em uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental, com foco no desenvolvimento de estratégias, por meio da leitura de charges. Assim, por meio do trabalho realizado foi possível: verificar a relação entre conhecimentos prévios e realização de inferências; observar as possíveis dificuldades dos alunos para compreender charges; contribuir para ampliar e qualificar a participação dos alunos nas práticas relativas ao trato com a informação e a opinião; estimular o desenvolvimento da autonomia e do pensamento crítico dos alunos, a fim de que eles possam se situar em relação a interesses e posicionamentos diversos; propiciar experiências que permitissem desenvolver nos alunos a sensibilidade e o interesse pelos fatos que acontecem na sua comunidade, na sua cidade e no mundo; favorecer, por meio de diversas atividades, o uso de estratégias de leitura a fim de que os alunos apreendessem os sentidos globais do texto e identificassem informações implícitas e evidenciar a importância da realização de inferências para a construção de sentidos produzidos em charges.

Acredito que a realização dessas ações que priorizam a leitura como um processo complexo possa contribuir para amenizar as questões problematizadoras desta pesquisa.

Este trabalho encontra-se organizado em cinco capítulos, além desta introdução, seguidos das considerações finais, dos apêndices e das referências bibliográficas.

No primeiro capítulo, são apresentadas as discussões teóricas que embasaram a pesquisa e a intervenção. O capítulo é dividido em cinco seções, nas quais apresentam-se concepções centrais para este estudo: leitura, estratégias de leitura, inferência, multiletramentos e charge.

No segundo capítulo, são detalhados os passos metodológicos que estruturaram a pesquisa e orientaram a aplicação do projeto de ensino, assim como, os dados sobre os sujeitos e o contexto. As etapas da pesquisa também são apresentadas e explicadas.

O terceiro capítulo destina-se à apresentação da atividade diagnóstica, bem como à análise dos dados que forneceram subsídios para a elaboração do projeto de intervenção.

O quarto capítulo refere-se ao detalhamento do projeto de ensino desenvolvido e às análises dos dados gerados durante as três oficinas realizadas.

No quinto capítulo, encontram-se os resultados do teste de verificação e as discussões pertinentes a eles. Também são detalhados o encontro dos alunos com o chargista Rico e a análise do questionário final, ou seja, o *feedback* dos alunos ao projeto.

Nas considerações finais, são retomadas as principais discussões feitas ao longo das análises, avaliando o trajeto percorrido e discutindo os resultados obtidos.

Por último, encontram-se ainda os apêndices com todos os termos exigidos pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), os questionários inicial e final e o caderno de atividades, com todas as atividades aplicadas, a fim de que possam servir como exemplos para outros projetos e, principalmente, incentivar novos estudos. Em anexo, além do Parecer Consubstanciado do CEP (documento que autoriza a realização das atividades na escola), constam ainda algumas das atividades realizadas durante as oficinas, com as respostas dos alunos.

## 2 LEITURA E INFERÊNCIA

Nesse capítulo encontram-se os conceitos e concepções com os quais a pesquisa trabalha. O capítulo foi dividido em cinco seções. Na primeira, são discutidos o conceito de leitura e sua prática em sala de aula, com base nos estudos de Cafieiro (2005, 2010), Coscarelli (2010, 2012), Dell’Isola (2001) e Kleiman (2011). Em um segundo momento, são apresentadas as estratégias de leitura segundo os pressupostos de Solé (1998). Na terceira parte, são apresentados os conceitos de inferência e seu papel na prática da leitura, seguindo os estudos de Cafieiro(2005), Coscarelli(2012), Dell’Isola (2001) e Vargas (2015). Também são apresentadas e discutidas algumas classificações de inferências e são estabelecidas aquelas que servirão de base para este trabalho. Por explorarmos a multimodalidade, com foco no gênero charge, a quarta seção trata da multimodalidade e multiletramentos de acordo com Dionísio (2003) e Rojo (2009, 2012, 2013) e na última parte, a definição do gênero charge é apontada baseada nos trabalhos de Oliveira (2001), Ferreira & Oliveira (2015), dentre outros.

### 2.1 Sobre a Leitura

*“Ler envolve mais do que compreender – a leitura é prazer para os sentidos e abstração do mundo dos sentidos; é experiência única e individual e evento social e coletivo; fazem parte dela tanto o entendido como os mal-entendidos”.*

*Ângela Kleiman*

A leitura na escola, tradicionalmente, foi vista como um processo único e mecânico de decodificar e juntar letras, sílabas e palavras para formar frases. Ler era considerado uma prática de traduzir a escrita em fala, extrair a ideia central, localizar informações seguindo os passos da lição do livro didático; práticas redutoras nas quais o aluno se tornava meramente um leitor passivo. Dessa maneira, acreditava -se que os primeiros anos de escolaridade eram suficientes para se ensinar a ler e esperava-se que, após essa fase de alfabetização, o aluno já estivesse pronto para a leitura de qualquer gênero

textual, se tornando um leitor competente. Como, em muitos casos, essa projeção não se realizava, a culpabilidade do insucesso na leitura era sempre do aluno, conforme mostra Cafiero (2005, p. 7):

Como, nesse curto período, os alunos não desenvolviam habilidades suficientes para compreender a diversidade de textos escritos que circulam na sociedade, a culpa do insucesso na leitura era sempre do aluno. Era ele que não sabia ler, ele era o incompetente.

Felizmente, hoje se tem uma concepção diferente do ato de ler. A leitura não é apenas a decodificação de sinais gráficos, e sim

um processo de integração de diversas operações. Ler envolve desde a percepção dos elementos gráficos do texto até a produção de inferências e a apreensão da ideia global, a integração conceptual, passando pelo processamento lexical, morfossintático, semântico, considerando fatores pragmáticos e discursivos que são imprescindíveis à construção do sentido. (COSCARELLI; NOVAIS, 2010, p. 36)

Na mesma linha, Dell'Isola (2001, p. 39) afirma que a leitura e a compreensão de um texto são consideradas um processo “que envolve apreensão, compreensão, inferência e transformação de significados a partir de um registro escrito”.

Nessa perspectiva, a leitura passa a ser vista como um processo complexo, em que o leitor age sobre o texto, não sendo mais passivo. O leitor se torna um sujeito ativo, criador e reconstrutor de sentidos, pois é capaz de compreender o texto ao relacionar as informações textuais com as do seu conhecimento e suas experiências, fazendo da leitura “um processo cognitivo, histórico, cultural e social de produção de sentidos” (CAFIERO, 2010, p.85).

Considerada como uma atividade social, a leitura pressupõe interação. Interação entre leitor, autor e texto. Isso porque “nenhum texto apresenta um sentido único, instalado, imutável, depositado em algum lugar. Texto quer dizer ‘tecido’, não um produto, mas, antes, uma produção. A leitura é produzida à medida que o leitor interage com o texto” (DELL'ISOLA, 2001, p.28). O texto passa ser o ponto de partida para que o leitor construa o(s) significado(s), através da procura por pistas, das (re) formulações de hipóteses, da aceitação ou não de suas conclusões; a cada contato com um leitor, o texto se renova e se reconstitui.

Semelhantemente, Cafiero (2010), afirma que existe um elemento social no ato de ler, pois a leitura pressupõe o outro, os outros, “Lemos para nos conectarmos ao outro que escreveu o texto, para saber o que ele quis dizer, o que quis significar. Mas lemos também para responder às nossas perguntas, aos nossos objetivos”(p. 87). Já para Kleiman (2011), além da leitura ser um ato social entre autor(es) e leitor via texto, seu processo interativo implica outros elementos de diversos níveis de conhecimento para a construção de sentidos:

É mediante a interação de diversos níveis de conhecimento, como o conhecimento linguístico, o textual, o conhecimento de mundo, que o leitor consegue construir o sentido do texto. E porque o leitor utiliza justamente diversos níveis de conhecimento que interagem entre si, a leitura é considerada um processo interativo. (KLEIMAN, 2011, p. 13)

Uma vez que a leitura é um processo de interação, é preciso considerar os fatores envolvidos nesse processo: quem lê, com que finalidade, com quem interage, onde, quando e como. É papel do professor mostrar ao aluno que cada texto, de acordo com o gênero ao qual pertence, tem características específicas que demandam conhecimentos prévios e o uso de determinadas estratégias, e ensinar ao aluno a não só identificar essas características, como também, a empregar seus conhecimentos prévios e realizar as estratégias necessárias para compreender o texto. Logo, em cada uma das situações de leitura, é preciso que o leitor alcance seus objetivos, visto que, o ato de ler pressupõe propósitos e necessidades bem definidos. Kleiman (2011, p. 35) afirma que “a leitura que não surge de uma necessidade para chegar a um propósito não é propriamente leitura”, sendo, no contexto escolar, apenas atividade mecânica, sem sentido, para preencher o horário das aulas, atividades que não levam à aprendizagem. Por outro lado, Cafiero ressalta que, ao tomar a leitura como efetivo objeto de ensino, as condições de produção do texto não podem ser ignoradas:

É necessário que se destaque, quando se pretende ensinar o aluno a compreender, a dimensão social do texto e não apenas as suas dimensões linguística e estrutural. É preciso destacar que os textos cumprem um papel no jogo da interação comunicativa. Todo texto tem uma finalidade, tem objetivos determinados, circula num veículo ou suporte específico, atuando em diferentes esferas da comunicação humana. (CAFIERO, 2005, p. 24)

Do mesmo modo, não se pode descartar as dimensões linguística e estrutural, visto que todos os elementos colocados em um texto refletem a intencionalidade do autor: a cor e o tamanho das letras, a escolha lexical, a disposição e organização das frases, as imagens. É preciso levar o aluno a perceber esses aspectos e ler o texto como um todo, a fim de evitar interpretações incoerentes, considerando os elementos que o constituem, pois

Eles funcionam como orientações que indicam ao leitor possibilidades de leitura e, ao mesmo tempo, funcionam como tentativas de restrição para que leituras erradas não sejam realizadas. Isso quer dizer que não vale qualquer leitura, nem tudo é permitido. Uma leitura pode ser dada como errada se não levar em consideração todos os elementos que se articulam no texto. (CAFIERO, 2005, p.20)

O professor, ao preparar suas aulas de leitura nessa perspectiva, perceberá que o aumento da competência leitora de seus alunos é possível no decorrer das séries escolares, e anulará de vez a crença acerca da leitura como processo único que se encerra nos primeiros períodos de alfabetização.

Tomada como atividade cognitiva, a leitura pressupõe que, ao lerem, as pessoas realizam uma sequência de operações mentais que vão das mais simples – relacionadas à decodificação – às mais complexas – relacionadas à construção de coerência – e que para alcançarem a compreensão da leitura se utilizam de diferentes estratégias, de maneira consciente ou não. Ao entender o ato de ler dessa forma, o professor pode pensar em atividades que ajudem os alunos a desenvolverem competências e habilidades<sup>1</sup> de leitura, e a se conscientizarem das estratégias necessárias para compreender adequadamente um texto.

É evidente que o leitor eficiente se vale de estratégias específicas e singulares para a sua leitura. Além disso, para cada gênero ou “suporte de leitura usamos um conjunto de estratégias diferenciado” (COSCARELLI, 2012, p. 53). Contudo, há uma série de habilidades que costumam ser necessárias na leitura de todo texto, e cabe ao professor criar condições para os alunos

---

<sup>1</sup> Neste trabalho, serão adotados os conceitos de habilidade e competência propostos por Cafiero(2005). “[...]um leitor competente possui **habilidades, atitudes e valores** diversos. **Habilidade** é um saber fazer. Ter **competência** significa mobilizar um conjunto de habilidades em função de determinado objetivo, para resolver problemas. O leitor **competente** é capaz de executar diversas ações sobre o texto, para compreendê-lo” (p.45)

desenvolverem/aperfeiçoarem o uso de estratégias a fim de ajudá-los a lerem melhor e se tornarem leitores competentes, pois ao “compreender o texto como um todo coerente [...] pode ser capaz de refletir sobre ele, de criticá-lo, de saber como usá-lo em sua vida” (CAFIERO, 2010, p. 86).

## 2.2. Sobre as estratégias de leitura

*“Aprender a ler não é muito diferente de aprender outros procedimentos ou conceitos. Exige que a criança possa dar sentido àquilo que se pede que ela faça, que disponha de instrumentos cognitivos para fazê-lo e que tenha a seu alcance a ajuda insubstituível do seu professor, que pode transformar em um desafio apaixonante o que para muitos é um caminho duro e cheio de obstáculos.”*

*Isabel Solé*

Considerar a leitura como atividade cognitiva e de interação, significa pensá-la na perspectiva de um processo de construção de sentidos complexos e ativo (BNCC, 2018). De acordo com Solé (1998), o ato de ler é um processo de interação, uma atividade que demanda compreensão, na qual os sentidos são construídos antes, durante e depois da leitura. Sua prática compreende o domínio de uma série de estratégias, tais como: localizar informações explícitas, relacionar linguagem verbal e não verbal; ativar conhecimentos prévios para ativar inferências; identificar a finalidade do texto e reconhecer opiniões implícitas. Dessa maneira, se faz necessário que as aulas de Língua Portuguesa também tenham como objetivo levar os alunos a empregarem estratégias de leitura para eles serem competentes na leitura e “[...] leitores autônomos, capazes de enfrentar de forma inteligente textos de índole muito diversa” (SOLÉ, 1998, p.72).

Segundo a autora, ensinar e aprender a ler são atividades extremamente complexas, porém especialmente gratificantes, pois ao ensinar a ler o professor “contribui de forma decisiva para a autonomia das pessoas, na medida que a leitura é um instrumento necessário para que nos manejamos com certas garantias em uma sociedade letrada” (SOLÉ, 1998, p.18).

O leitor ativo é capaz de criar suas próprias estratégias, e as usa, muitas vezes, de forma inconsciente, ao ler um texto. Ele também pode usar estratégias específicas, de acordo com sua cultura, com o gênero ou com o tipo textual.

Cabe ao professor, como leitor proficiente, o papel importante de despertar a atenção do aluno para as estratégias de leitura como meios para atingir o nível de compreensão do texto e aos poucos tornar-se também protagonista no ato de construir sentidos na leitura. Para Solé, estratégias de leitura não são técnicas estabelecidas, um passo a passo ou receitas prontas e sim “procedimentos de caráter elevado, que envolvem a presença de objetivos a serem realizados, o planejamento das ações que se desencadeiam para atingi-los, assim como sua avaliação e possível mudança” (1998, p. 70).

Nessa mesma perspectiva, Cafiero acrescenta que o ensino de estratégias de leitura se dá através da sistematização e planejamento das atividades.

O desafio das séries que se sucedem às de alfabetização é o de fazer os alunos lerem compreensiva e criticamente textos cada vez mais longos, de vários gêneros, de diversos temas, com frases e períodos complexos. Esse desafio pode ser encarado com o ensino sistemático de estratégias de leitura. Estratégias são ferramentas cognitivas, mas que podem ser desenvolvidas por meio de atividades sistemáticas e bem planejadas. Bons leitores utilizam estratégias que lhes permitem ler tirando o máximo de proveito e economizando recursos cognitivos. (CAFIERO, 2010, p. 97)

Ao planejar as aulas, é necessário que o professor tenha claras as habilidades de leitura ainda não consolidadas por seus alunos. Assim, é mais fácil determinar o que será ensinado, os objetivos e quais gêneros ainda não sabem ler e planejar quais serão os gêneros ensinados. Dessa forma, é possível criar atividades sistemáticas para ir direto aos pontos que merecem mais atenção. O texto na sala de aula não pode se restringir à leitura silenciosa para responder perguntas de localização de informação, propostas pelo professor ou pelo livro didático; o texto precisa ser discutido e as perguntas de compreensão devem privilegiar a construção de sentidos e o uso de diferentes estratégias de leitura.

Percebe-se que hoje há uma diversidade de gêneros e tipos de texto na escola, contudo,

[...] há um aproveitamento inadequado ou insuficiente do texto na sala de aula. Os diferentes gêneros são às vezes explorados mais em seu tema do que em sua organização interna e composição. Não se prevê que os textos exigem estratégias diferenciadas de leitura. O trabalho executado em sala parece ser sempre igual, não importa com qual gênero ou tipo de texto se esteja trabalhando. (CAFIERO, 2005 p. 48)



Assim, conclui-se que as atividades elaboradas pelo professor focadas no ensino da leitura podem contribuir para o aluno desenvolver estratégias em seu processo de compreensão.

Ao mencionar que a estratégia é flexível e de natureza procedimental, Solé (1998, p. 73-74) lista uma série delas para serem ensinadas no decorrer do processo: antes, durante e depois da leitura. São elas:

1. **Compreender os propósitos implícitos e explícitos da leitura.** Estabelecem-se aqui os objetivos da leitura. Que/Por que/Para que tenho que ler?
2. **Ativar e aportar à leitura os conhecimentos prévios relevantes para o conteúdo em questão.** O que já sei sobre o assunto, o autor, o gênero, o tipo textual...?
3. **Dirigir a atenção ao fundamental, em detrimento do que pode parecer mais trivial.** Que informação é essencial no texto para que eu consiga atingir o propósito estipulado? Quais informações seriam de pouca importância para o meu objetivo na leitura?
4. **Avaliar a consistência interna do conteúdo expressado pelo texto e sua compatibilidade com o conhecimento prévio e com o “sentido comum”.** Este texto tem sentido? É coerente com o que eu observo no cotidiano, com o que já li em outros textos? Tenho dificuldade para ler esse texto? Preciso ter mais conhecimentos para compreender este texto?
5. **Comprovar continuamente se a compreensão ocorre mediante a revisão e a recapitulação periódica e a autointerrogação.** Qual é a ideia fundamental que consigo extrair do texto? Consigo localizar informações? O que entendo desse parágrafo? Compreendo adequadamente o parágrafo? Confronto as partes do texto? Sou capaz de reconstruir as ideias contidas no texto, sintetizando ou resumindo-o?
6. **Elaborar e provar inferências de diversos tipos, como interpretações, hipóteses e previsões e conclusões.** Ao longo do texto, as previsões, suposições são feitas, as hipóteses levantadas e depois verificadas. Faço articulações com informações vindas de outras fontes,

produzindo inferências? O que acontecerá no final deste conto? O que irá acontecer com a personagem? Qual poderia ser o significado dessa palavra?

Ao propor a lista acima, a autora citada, nos alerta para não transformarmos o que é para ser um meio de ensino “em um fim do ensino em si mesmo” (p. 73), uma vez que o ensino de estratégias de compreensão leitora prioriza a leitura como processo e objeto de conhecimento, e não como resultado.

Os documentos oficiais, dentre os quais a BNCC (BRASIL, 2018 p. 74), compartilham a mesma concepção de Solé e propõem um conjunto de estratégias de leitura a ser trabalhado durante os anos finais do Ensino Fundamental na disciplina de Língua Portuguesa.

**Figura 1** – Estratégias e Procedimentos de Leitura

<p><b>Estratégias e procedimentos de leitura</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Selecionar procedimentos de leitura adequados a diferentes objetivos e interesses, levando em conta características do gênero e suporte do texto, de forma a poder proceder a uma leitura autônoma em relação a temas familiares.</li> <li>• Estabelecer/considerar os objetivos de leitura.</li> <li>• Estabelecer relações entre o texto e conhecimentos prévios, vivências, valores e crenças.</li> <li>• Estabelecer expectativas (pressuposições antecipadoras dos sentidos, da forma e da função do texto), apoiando-se em seus conhecimentos prévios sobre gênero textual, suporte e universo temático, bem como sobre saliências textuais, recursos gráficos, imagens, dados da própria obra (índice, prefácio etc.), confirmando antecipações e inferências realizadas antes e durante a leitura de textos.</li> <li>• Localizar/recuperar informação.</li> <li>• Inferir ou deduzir informações implícitas.</li> <li>• Inferir ou deduzir, pelo contexto semântico ou linguístico, o significado de palavras ou expressões desconhecidas.</li> <li>• Identificar ou selecionar, em função do contexto de ocorrência, a acepção mais adequada de um vocábulo ou expressão.</li> <li>• Apreender os sentidos globais do texto.</li> <li>• Reconhecer/inferir o tema.</li> <li>• Articular o verbal com outras linguagens – diagramas, ilustrações, fotografias, vídeos, arquivos sonoros etc. – reconhecendo relações de reiteração, complementaridade ou contradição entre o verbal e as outras linguagens.</li> <li>• Buscar, selecionar, tratar, analisar e usar informações, tendo em vista diferentes objetivos.</li> <li>• Manejar de forma produtiva a não linearidade da leitura de hipertextos e o manuseio de várias janelas, tendo em vista os objetivos de leitura.</li> </ul>
--	---

Fonte: BNCC (2018)

Esses documentos reforçam a ideia de que as estratégias são operadas de forma articulada e não são ensinadas e aprendidas em um curto espaço de

tempo, ou por uma sequência rígida de uma série escolar, como muitas vezes propostas pelo livro didático, mas sim desenvolvidas progressivamente.

Mesmo em relação à progressão das habilidades, seu desenvolvimento não se dá em curto espaço de tempo, podendo supor diferentes graus e ir se complexificando durante vários anos. [...] Dado o desenvolvimento de uma autonomia de leitura em termos de fluência e progressão, é difícil discretizar um grau ou mesmo uma habilidade, não existindo muitos pré-requisitos (a não ser em termos de conhecimentos prévios), pois os caminhos para a construção dos sentidos são diversos. (BRASIL, 2018, p. 76)

Na BNCC, a leitura é vista segundo a concepção de interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos, não apenas os escritos, como também os orais e multissemióticos. Assim, as habilidades não podem e não devem ser desenvolvidas de maneira aleatória e sem contexto, mas “por meio da leitura de textos pertencentes a gêneros que circulam nos diversos campos de atividade humana” (BRASIL, 2018, p.75).

### 2.3. Sobre a Inferenciação

*“O leitor usa informações de várias fontes para compreender um texto. Isso acontece porque nenhum texto é, nem poderia ser, completo. É praticamente impossível um texto trazer todas as informações de que o leitor precisaria para compreendê-lo. Por isso, para compreender um texto, o leitor precisa fazer inferências [...]”.*

*Carla Viana Coscarelli*

Ao trabalharmos o conceito de leitura, vimos que é um processo que envolve várias operações, desde as mais simples relacionadas à decodificação, às mais complexas, referentes à construção de sentidos, que envolvem a apreensão, a compreensão, a inferência e transformação de significados (CAFIERO, 2005). Contudo, nesta pesquisa, focalizamos as inferências, “um dos inúmeros aspectos que envolvem o ato de ler, porém um aspecto fundamental e decisivo na construção do sentido textual” (DELL'ISOLA, 2001, p.40).

Segundo Coscarelli (2012), produzir inferências é essencial na leitura, pois nenhum texto oferece todas as informações das quais o leitor necessita para

entendê-lo, mas sim o oposto, somente uma parcela das informações está presente nele. Logo, é necessário que o leitor infira o que está implícito para que haja a compreensão. Dessa maneira, o bom leitor é aquele com capacidade de relacionar os elementos novos fornecidos pelo texto com o seu conhecimento prévio, de processar essas relações e de produzir novos significados a partir delas. Assim,

[...] as inferências são feitas porque nenhum texto consegue ser completo a ponto de não prescindir de o leitor completá-lo com informações do seu conhecimento prévio. O leitor precisa adicionar ao texto essas informações que estão faltando para estabelecer coerência tanto como local como global, compreender as ironias, o humor, as metáforas, ler nas entrelinhas, etc. Ou seja, para compreender o que está lendo, o leitor precisa fazer inferências. (COSCARELLI, 2012, p.101)

Semelhantemente, Cafiero (2005, p.34) afirma que “Inferir significa produzir informações novas a partir da relação estabelecida entre informações que o texto traz e outras que já fazem parte dos conhecimentos do leitor”. A autora complementa que esses conhecimentos podem ser informações oriundas de experiências vividas, conhecimentos de mundo, escolares, entre outros.

Na mesma linha, Dell’Isola (2001, p.44) define inferência como “um processo cognitivo que gera uma informação semântica nova, a partir de uma informação semântica anterior, em um determinado contexto”. Para a autora, nesse processo, o leitor constrói novos sentidos a partir dos elementos presentes no texto, estabelecendo elos lexicais, organizando as informações do interior do texto e buscando no extratexto, em seu conhecimento prévio, em sua experiência de vida, informações que contribuem para a construção de sentidos, preenchendo os vazios textuais.

Vargas (2015), por sua vez, acrescenta que a inferenciação se faz necessária em todas as esferas sociais, pois a realização de inferências é um processo que permeia não só o texto escrito, mas a linguagem de forma geral, ocorrendo em todas as atividades de comunicação que envolvem a compreensão; configura-se como consequência da interação entre o leitor, seu conhecimento prévio, e as informações trazidas pelo texto. Segundo o pesquisador,

A inferenciação é entendida, [...] como processo básico de significação, que ocorre obrigatoriamente em uma leitura interativa, por meio do qual o leitor, como agente de seu processo, mescla seu conhecimento prévio às informações novas trazidas pelo texto para a geração de novos significados. As inferências são sempre únicas, mas partem dos mesmos *frames* e esquemas cognitivos ativados pela informação visual recebida. (VARGAS, 2015, p.313)

Percebe-se que a construção de inferências é vista como um processo de criação, de produção de novos significados. O leitor pode construir sentidos a partir de uma imagem, um som, um símbolo etc., por isso, a importância de desenvolver estratégias necessárias para compreender textos multimodais, tais como a charge. No contexto escolar, cabe ao professor criar meios para desenvolver atividades de leitura que favoreçam a construção de inferências, a fim de que o aluno não fique apenas preso à superfície do texto, e consiga desenvolver sua competência leitora.

### 2.3.1 Tipos de Inferências

Na literatura sobre processo de inferenciação, há numerosas classificações em relação aos nomes dados às inferências, algumas complementares, outras divergentes, não existindo uma classificação ou critério único, o que faz com que a maioria dos autores trate de alguns tipos de inferências com nomenclatura própria (COSCARELLI, 2012, p. 82), originando diversas taxonomias. Contudo, no meio de tantas classificações, percebe-se que é recorrente em alguns autores a divisão em dois tipos: as *backwards* ou *bridging* (também chamadas de necessárias ou conectivas) e as *forward* (as elaborativas). Distinção essa, segundo Coscarelli (2012), baseada no que motiva a inferência.

A primeira delas, as inferências conectivas, são aquelas necessárias para a coerência do texto; são realizadas pelo leitor, que liga as informações presentes nas diferentes partes do texto a fim de construir e/ou manter a coerência textual. Dessa maneira, elementos coesivos, como anáforas, elipses e substituições são recursos presentes. De acordo com Coscarelli (2012), as inferências conectivas são feitas mediante o conhecimento de mundo do leitor, pois são elas que estabelecem relações de tempo, espaço, lógica e causa entre

as diversas partes do texto e “caso elas não sejam feitas, haverá problema na compreensão do texto” (p.82). Vejamos os exemplos:

- (1) Quando crianças, sempre passávamos o Natal na casa de minha avó, e tenho lindas memórias de lá.
- (2) Não faz dois meses que tenho meu celular e o cartão de memória já está lotado.

Na frase (1), a expressão “Quando crianças” leva a inferir que o enunciado se refere a um fato que já se passou há muito tempo; também se infere que “lá” é o espaço já mencionado, a casa da avó. Essas inferências permitem compreender que “memórias” se refere a lembranças, recordações.

Já na frase (2), é necessário inferir que o cartão de memória é um item pertencente ao celular mencionado no início do enunciado. Logo, a compreensão depende de o leitor saber que os celulares geralmente vêm acompanhados desse acessório e que “memória” se refere, nesse caso, à capacidade de armazenamento. As outras inferências possíveis são as de que ou o cartão tem pouco espaço para armazenar dados ou a pessoa colocou excessivas informações nele e, por isso, já está lotado. O leitor que não fizer essas inferências não entenderá enunciados como esses adequadamente.

Ao contrário das conectivas, as inferências elaborativas não se mostram necessárias para a construção da coerência textual, ou seja, se não forem realizadas, não causam prejuízo no entendimento do texto, sendo facultativas ao leitor. Analisemos o enunciado a seguir:

- (3) Os móveis chegaram e já estão todos montados.

Podemos inferir que quem montou os móveis foi uma pessoa especializada, um montador de móveis, contudo sem essa informação, o texto mantém o sentido pretendido, por isso se trata de uma inferência elaborativa.

Tomamos como exemplo novamente o enunciado (2):

- (2) Não faz dois meses que tenho meu celular e o cartão de memória já está lotado.

Perguntas como: “Qual era a marca do celular? Quanto de memória tem o cartão? O celular foi comprado ou foi um presente?” estão relacionadas ao assunto da frase, porém, se não tivermos essas informações, a compreensão não é prejudicada.

Segundo Dell'Isola (2001), as elaborativas são “usualmente adições originadas diretamente do conhecimento de mundo, hipóteses, suposições razoáveis sobre aspectos irrelevantes ou pouco relevantes [...] (p. 75)”. Ao passo que as conectivas são consideradas mais previsíveis, as elaborativas são mais difíceis de serem previstas, devido ao fato de cada leitor poder acrescentar infinitos detalhes ao texto que lê.

Enquanto essa classificação se baseia no que motiva a inferência, há diversos autores que classificam as inferências levando em conta uma diversidade de critérios, como: o conteúdo semântico (CLARK, 1997), o léxico e aspectos linguísticos (CHIKALANGA, 1992; MONFORT e MONFORT, 2013), o tipo de informação inferida (WARREN, NICHOLAS e TRABASSO, 1979), os conhecimentos socioculturais dos indivíduos (MARCUSCHI, 1985), o momento em que ocorrem (TRABASSO e MAGLIANO, 1996; Léon, 2003), a direção em que ocorrem (BALLSFAEDT, MANDL, SHNOTZ e TERGAN, 1981), o estabelecimento de coerência local e global (COSCARELLI, 1999; LÉON, 2003), entre outros. Dentre as várias leituras realizadas nesse estudo sobre inferências, percebemos que a maior parte das classificações e exemplificações se baseiam em textos escritos, pequenas narrativas e não em textos em que predomina a linguagem visual.

Este trabalho tem como foco a compreensão de charges, e a compreensão desse gênero discursivo depende da mobilização de conhecimentos prévios de diversas naturezas. De acordo com Cafiero (2005, p. 56), esses conhecimentos são classificados em “enciclopédicos, ou de mundo; sobre o assunto do texto; sobre como funciona a comunicação e os textos, sobre o gênero, a situação em que o texto foi escrito, o momento histórico que ele representa, a cultura, entre outros”. Justamente, por serem de diferentes tipos os conhecimentos acionados pelo leitor no momento da leitura, as inferências também são de diversos tipos. Durante a leitura da charge, será exigido do leitor recursos cognitivos distintos para a construção de cada inferência feita, podendo

algumas inferências serem mais fáceis ou mais complexas que as outras de serem realizadas, visto que a leitura é um processo ao mesmo tempo cognitivo e social do leitor.

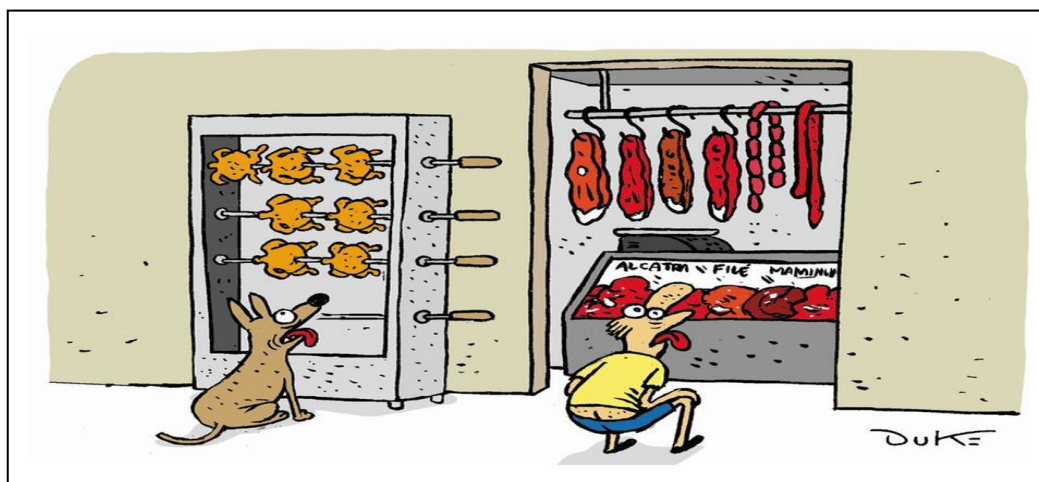
Ademais, sabemos que o grau de facilidade ou dificuldade em realizar uma determinada inferência na leitura de um texto pode variar de leitor para leitor, pois depende de vários fatores, como: o conhecimento que cada um tem no momento em que lê, a capacidade de relacionar seu conhecimento com a informação apresentada, e até mesmo a situação em que lê.

Dessa maneira, não podemos pensar em uma classificação linear dos tipos de inferência que mostre, sem considerar o gênero discursivo e o contexto, o grau de dificuldade ou facilidade da construção de inferências. Contudo, para este estudo, perante a tarefa de classificar as inferências necessárias para a compreensão das charges escolhidas para as oficinas e pela dificuldade em se achar uma literatura específica em inferências relacionadas a imagens, optamos por criar uma categorização para marcar os diferentes “tipos” de inferências. Preferimos utilizar as letras de **A** a **D**, para estabelecer as diferenças existentes no processo inferencial que cada charge exige. Logo, segue a categorização:

- **Inferências do tipo A:** priorizam a linguagem visual – aquelas realizadas em atividades em que a linguagem visual se constitui como o principal elemento para a compreensão da charge. Aproximam-se das inferências conectivas, são realizadas durante a leitura e predomina a coerência local. No texto abaixo, a imagem é praticamente o único elemento responsável pelo sentido construído pela charge.



Figura 2 – Exemplo Inferência tipo A



Fonte: <<https://www.otempo.com.br/charges/charge-o-tempo-14-12-2019-1.2273630>>

Dois personagens se encontram na mesma situação: desejando um alimento, no caso, a carne. O humor e a crítica se evidenciam no fato fora do comum de haver um homem, na mesma posição do cachorro, esperando ansiosamente pelo pedaço de carne. As cores azul e amarela presentes nas roupas do homem colaboram na identificação do personagem: um cidadão brasileiro, relacionando-se com a notícia do aumento da carne no final do ano de 2019.

- **Inferências do tipo B:** seriam as inferências léxicas ou linguísticas, pois priorizam o léxico – aquelas realizadas em atividades que demandam inferir o significado das palavras e solucionar ambiguidades contextualizando-as para a leitura da charge. Nesse caso, os efeitos de sentidos, ironia ou humor, se realizam sobretudo através do léxico. Estabelecem também a coerência local e as inferências ocorrem durante a leitura. É o que podemos perceber no exemplo a seguir.

**Figura 3 – Exemplo Inferência tipo B**



Fonte: <<https://www.otempo.com.br/charges/charge-o-tempo-03-09-2019-1.2230452>>

Ao termos contato com a primeira fala da charge, percebemos que se trata da fala de um jovem, por conta da linguagem informal, gírias, suas vestimentas, e que ele está cumprimentando seus colegas. Ao perguntar “O que é que tá pegando?”, temos a ideia de que ele esteja apenas querendo saber das novidades. Contudo, a resposta do outro rapaz, faz com que quebre a expectativa e crie o efeito de humor. O verbo pegar, implícito na resposta, não possui mais o significado presente na pergunta, e sim, o sentido de contato/transmissão de doenças, fazendo referência ao aumento do número de casos de sarampo no Brasil no ano de 2019.

Vejamos outro exemplo:

**Figura 4 – Exemplo Inferência tipo B**



Fonte: <<https://www.otempo.com.br/charges/charge-o-tempo-26-09-2019-1.2241713>>

Nesse caso, temos a inferência lexical um pouco mais complexa, visto que envolve também a pronúncia, com o jogo de tropicar/trupicar/trumpicar. O efeito de sentido decorre da troca da variante informal “trupicar” do verbo tropicar, pela semelhança com o sobrenome de Donald Trump, referindo-se ao processo de impeachment do atual presidente americano. A crítica e o humor também são construídos ao ser feita a troca das letras, utilizando-se de um trecho de uma música popular “Nóis trupica mais não cai”.

- **Inferências do tipo C:** priorizam a linguagem verbal e a visual – a inferência só é realizada se o leitor perceber a relação de interdependência da linguagem verbal com a não verbal. A compreensão da charge não é feita na falta de um desses elementos. As inferências são realizadas durante a leitura e estabelecem coerências local e global. Relacionam-se com as inferências conectivas.

**Figura 5** – Exemplo Inferência tipo C



Fonte: <<https://www.otempo.com.br/charges/charge-super-fc-20-11-2019-1.2263921>>

Se o balão com o texto verbal fosse retirado da charge acima, a construção de sentido não seria feita, o leitor apenas teria o elemento visual, o mascote do Cruzeiro, com a expressão assustada, olhando para o celular. Da mesma maneira, se somente a linguagem verbal estivesse presente, dificultaria ainda mais a produção de sentido.

- **Inferências do tipo D:** são aquelas mais complexas, pois exigem do leitor/aluno relacionar todos os elementos presentes na charge com conhecimentos que vão além de informações recentes sobre um fato. Em outras palavras, o conhecimento prévio exigido para a compreensão da charge pode estar muito distante do leitor, seja na área temporal ou espacial. Tais inferências aproximam-se das elaborativas, pois demandam inferências elaboradas a partir de informações não presentes no texto, com base nos conhecimentos socioculturais dos leitores, ocorrem durante e após a leitura e estabelecem coerências local e global.

**Figura 6–** Exemplo Inferência tipo D



Fonte: <<https://www.otempo.com.br/charges/charge-super-fc-03-09-2019-1.2230456>>

Na charge acima, por exemplo, enquanto o texto verbal faz referência a algo atual, à homofobia, ao preconceito no futebol, a imagem requer um conhecimento que vai além de saber qual é o fato. É preciso identificar os personagens como homens pré-históricos, das cavernas, que se comportavam como animais, não possuíam uma ordem elevada de inteligência, para entender o sentido do texto e a crítica da charge: o preconceito homofóbico é um comportamento inaceitável e primitivo na sociedade atual.

Vale reforçar que a categorização acima tem um objetivo didático, visto que a compreensão da charge, independentemente da maneira como foi construída, priorizando a linguagem visual, verbal ou ambas, se relaciona

diretamente com a atualidade, isto significa que, se o leitor não estiver a par da realidade que o cerca, a inferência e o entendimento do gênero não serão alcançados. Além disso, é importante ressaltar que o texto tem que ser sempre analisado em sua totalidade ( data, meio de circulação) e que o leitor é soberano na construção de sentidos, visto que a construção realizada depende de suas práticas de leitura e de suas experiências/vivências no mundo.

#### 2.4. Sobre Gêneros Multimodais e Multiletramentos

*“Ser letrado hoje não é garantia de que seremos letrados amanhã, uma vez que as novas tecnologias se renovam continuamente, exigindo leitores e produtores de textos experientes em várias mídias.”*

*Valéria Ribeiro Zacharias*

É fato que se perguntarmos a professores de diversas áreas quais são as principais dificuldades em relação à aprendizagem dos alunos, além de citarem os inúmeros desafios enfrentados na prática docente, grande parte mencionará o desinteresse pelas atividades relacionadas à leitura e à escrita: “Nossos alunos não leem, não gostam de ler”, “não conseguem entender um enunciado”, “não escrevem”. No entanto, vemos uma participação maciça de estudantes nas redes sociais, postando inúmeras coisas, comentando *posts* dos colegas, defendendo ideias, argumentando, criando canais. Percebemos que, fora do ambiente escolar, eles leem, escrevem e produzem textos o tempo todo. A interação social mediada por ambientes virtuais é cada vez mais presente na vida deles, o que confirma que temos um novo aluno atualmente em nossas salas de aula: o aluno digital (ROJO, 2013).

Diante desse cenário, é necessário repensar as nossas práticas pedagógicas. As aulas de Língua Portuguesa precisam focar o ensino da língua como atividade funcional, com propósitos comunicativos reais, e não desvinculada da realidade e com ênfase apenas na estrutura e no ensino gramatical. Segundo a BNCC,

[o]s conhecimentos sobre a língua, as demais semioses e a norma-padrão não devem ser tomados como uma lista de conteúdos dissociados das práticas de linguagem, mas como propiciadores de

reflexão a respeito do funcionamento da língua no contexto dessas práticas. (BRASIL, 2018, p.139)

Nesse sentido, faz-se necessário que o aluno desenvolva competências para poder lidar com diferentes situações de leitura no seu cotidiano, não sendo apenas apto para compreender um texto, mas também tornando-se capaz de posicionar-se criticamente, utilizando a língua como ferramenta para agir na sociedade.

No entanto, propiciar condições para que o aluno desenvolva competências através de novas práticas pedagógicas ainda é um desafio nas aulas de Língua Portuguesa, visto que a escola prioriza o ensino da língua apenas como forma e estrutura. No que se refere à leitura, a abordagem continua sendo de forma simplista, voltada para a localização de informações explícitas. A leitura escolar ficou estagnada na segunda metade do século passado (ROJO, 2009). O que se percebe é que o conceito de leitura ainda está muito atrelado à atividade de ler apenas gêneros de cultura escrita valorizados pela comunidade escolar. Ademais, o letramento ainda se confunde com os conceitos de alfabetização ou alfabetismo. Segundo Dionísio (2003, p.131), “a noção de letramento como habilidade de ler e escrever não abrange todos os diferentes tipos de representação do conhecimento existentes em nossa sociedade”. O conceito de letramento veio evoluindo de acordo com a realidade social e sabemos que a sociedade muda de acordo com as necessidades surgidas. Contudo, a escola se encontra sedimentada, utilizando-se de práticas tradicionais:

A escola, a mais importante das agências de letramento, preocupa-se, não com o letramento, prática social, mas com apenas com um tipo de prática de letramento, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos (alfabético, numérico), processo geralmente concebido em termos de uma competência individual necessária para o sucesso e promoção na escola. (KLEIMAN, 1995, p. 20)

Dentro dessa perspectiva, Rojo (2009, 2012, 2013) afirma que a escola precisa ampliar suas práticas, não devendo valorizar apenas o letramento focado em habilidades de leitura e escrita de forma instrumentalizada, visto que nós usamos a escrita e a leitura o tempo todo em práticas muito diferenciadas no nosso cotidiano. Urge a escola repensar o currículo tradicional, investir e contemplar as práticas de culturas locais e populares mais variadas, e valorizar

as outras práticas de letramentos, não somente as dominantes. Segundo a autora, enquanto os letramentos dominantes estão ligados às burocracias, à escola, às igrejas, ao local de trabalho e são estabelecidos e padronizados pelos objetivos formais da instituição, os letramentos locais originam-se das culturas populares, da vida cotidiana e são, frequentemente, desprezados ou desconsiderados pela cultura oficial. Assim, é preciso que a escola possibilite aos seus alunos a participação em várias práticas sociais que se utilizam dos letramentos na vida da comunidade, de maneira ética, crítica e democrática (ROJO, 2009, p.107). Usar essas práticas para compreender diferentes contextos culturais e favorecer o diálogo entre elas. Nesse sentido,

[...] a escola pode formar um cidadão flexível, democrático e protagonista, que seja multicultural em sua cultura e poliglota em sua língua. Cabe, portanto, também 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 crítica. (ROJO, 2009, p.115)

De acordo com a autora, estamos inseridos em uma sociedade de linguagens líquidas da era do relacionamento e nossas atividades sociais constituem atividades de multiletramentos. Santaella (2007), com base em Bauman, explicita que vivemos a era da mobilidade, por isso o termo *linguagens líquidas* está atrelado às mudanças e à fluidez da modernidade, que não se prendem ao tempo e nem ao espaço:

[...] linguagens antes consideradas do tempo – som, verbo, vídeo – especializam-se em uma nova modalidade de espaço: o ciberespaço. Em seus domínios, [...] linguagens tidas como espaciais – imagens, diagramas, fotos – fluidificam-se nas enxurradas e circunvoluções dos fluxos [...] Textos, imagem e som já não são o que costumavam ser. Deslizam uns para os outros, sobrepõem-se, complementam-se, confraternizam-se, unem-se, separam-se e entrecruzam-se. Tornaram-se leves, perambulantes. Perderam a estabilidade que a força de gravidade dos suportes fixos lhes emprestava. Viraram aparições, presenças fugidias que emergem e desaparecem ao toque delicado da pontinha do dedo em minúsculas teclas. Voam pelos ares a velocidades que competem com a luz. (SANTAELLA, 2007, p. 24)

Lemos o tempo todo, e não apenas textos escritos, utilizamos linguagem em todas as esferas da sociedade. Dionísio (2003, p.131;133) afirma que as nossas ações sociais podem ser descritas como fenômenos multimodais, e que

consequentemente, os textos falados e escritos também podem assim ser considerados. Diante de tal fato, a autora considera que uma pessoa letrada atualmente é aquela com capacidade de dar sentidos às diferentes mensagens vindas de inúmeras fontes de linguagem e, da mesma maneira, com capacidade de produzir textos, utilizando-se de diversos tipos de linguagem. As diferentes modalidades de linguagens não são decorrentes, simplesmente, dos avanços tecnológicos. De acordo com Rojo (2013, p.7), as mudanças em relação à diversidade das linguagens “estão relacionadas a uma nova mentalidade, que pode ou não ser exercida por meio de novas tecnologias digitais”.

Segundo Dionísio (2003), observamos cada vez mais a combinação de material visual com a escrita, podendo-se afirmar que nossa sociedade é extremamente visual. Percebemos que a imagem sempre esteve inserida em todos os contextos sociais, integrando-se cada vez mais com a palavra e contribuindo significativamente para a compreensão do texto. De acordo com a autora, “Aspectos verbais e pictoriais se complementam de tal forma que a ausência de um deles, mesmo sendo o de menor incidência, afeta a unidade global do texto” (DIONÍSIO, 2003, p.134).

Por outro lado, Rojo (2009) afirma que a escrita também é imagem, não é só linguagem verbal, pois a escolha do tipo de letra, a edição e o formato do texto remetem ao visual. A escola tem a crença de que texto é apenas o verbal. Persiste a ideia de que a imagem é somente a ilustração da escrita. Hoje, a tecnologia está inserida totalmente em nossas vidas e tem mudado essa concepção. Nossos alunos já chegam à escola como usuários de tecnologia móvel, a maior parte possui celular. Por conseguinte, a escola precisa aprender a lidar com a multimodalidade, não apenas usando os textos multimodais como complemento, ilustração para o texto escrito, mas sim como objeto de estudo. Ao usar textos multimodais em atividades de leitura, o professor pode desenvolver atividades que levem o aluno a ativar conhecimentos prévios, a interagir com a imagem, a inferir seus sentidos e a relacioná-la com a linguagem verbal.

O trabalho com a imagem, assim como com as diferentes linguagens, é uma das competências gerais propostas pela BNCC:



Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital [...] para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo. (BRASIL, 2018, p.09)

Nessa perspectiva, o trabalho com a multimedialidade, especificamente por meio do gênero charge em sala de aula, encontra maior relevância, por se tratar de um gênero do campo jornalístico/midiático que mescla dois tipos diferentes de linguagens: a verbal e a visual.

## 2.5. Sobre o gênero charge

*“... como qualquer discurso fundado na linha do humor, os textos de charge ganham mais força expressiva quando a sociedade enfrenta momentos de crise, pois é a partir de fatos e acontecimentos reais que o artista tece sua crítica em um texto aparentemente desprezioso”.*

*Maria Lília Simões de Oliveira*

A palavra charge origina-se do termo francês “*charger*”, que significa carga, exagero, ou até mesmo atacar violentamente (SILVA, 2004). A princípio, esse gênero textual foi utilizado na França, para protestar contra a não liberdade de imprensa. No cenário atual, a charge é uma forma de crítica relacionada a qualquer assunto, desde que este esteja associado a um fato que tenha se tornado notícia. Muitas vezes é empregada como forma de denúncia, evidenciando os problemas e crises vividos pela sociedade. Ademais, a charge consiste em uma

[...] ilustração ou desenho humorístico [...], veiculada pela imprensa, que tem por finalidade satirizar e criticar algum acontecimento do momento. Focaliza por meio de caricatura gráfica, com bastante humor, uma ou mais personagens envolvidas no fato político-social que lhe serve como tema. É geralmente um texto de opinião. (COSTA, 2009, p.60)

Segundo Oliveira (2001), a charge pode ser conceituada como um gênero que representa uma realidade a partir de imagens e palavras, uma leitura crítica do mundo, que permite construir sentidos vinculados a ideologias. De acordo com a autora, a charge tem por objetivo levar o leitor a refletir sobre os acontecimentos históricos da comunidade e do mundo.

Presentes em jornais, revistas e nas mídias digitais, a charge tematiza fatos do cotidiano, satirizando situações específicas, localizadas no tempo e no espaço, referindo-se não somente às pessoas da vida pública, como políticos, artistas, jogadores de futebol, como também à população em geral, representada por pessoas comuns. Ao dialogar com fatos diários, a charge mostra novas possibilidades de sentido para uma realidade já conhecida.

Nesse contexto, Dagostim (2009), menciona que os discursos veiculados nas charges decorrem de outras fontes – tais como notícias e reportagens – veiculadas na mídia, devido à temática da atualidade, que é o ponto de partida para a charge, ser também focalizada por outros gêneros jornalísticos mostrados em suporte impresso ou digital.

Desta maneira, conclui-se que as charges não são caracterizadas por um discurso neutro, pois revelam ideologias, comportamentos, princípios e valores de determinadas sociedades. Enquanto a notícia tem o propósito de informar de modo objetivo sobre fatos acontecidos recentemente, a charge mostra uma interpretação dos fatos. Por meio da relação entre texto verbal e não verbal, a charge representa um recorte da realidade, que é representada sob o viés do humor e da sátira. É preciso que os leitores reconheçam, através da relação entre a linguagem verbal e a visual, as marcas presentes no contexto da charge. Segundo Ferreira & Oliveira (2015, p.3),

[...] o discurso chargístico se inscreve na tríade linguagem, história e ideologia, uma vez que os seus sentidos não são estáticos ou predeterminados, mas sim produtos de uma construção constante, possível através da relação entre memória e condições de produção do discurso (historicidade), [...].

Sob essa perspectiva, verifica-se que a compreensão dos sentidos da charge se relaciona com conhecimentos prévios sobre fatos da atualidade. Ao trabalhar com esse gênero em sala de aula, é preciso levar em conta o quanto nossos alunos estão informados sobre a realidade que os cerca. Se os alunos não estiverem atualizados, a inferência e a compreensão crítica do texto dificilmente serão alcançadas.

A compreensão de uma charge se dá a partir do momento em que o leitor, por meio de seu conhecimento prévio, reconhece o fato representado nela. Esse

conhecimento prévio é acionado em sua memória e é o primeiro passo para as inferências necessárias à construção de sentidos possíveis para a charge.

A charge, por muito tempo, foi um gênero veiculado principalmente pelo jornal, contudo, hoje, é muito comum encontrarmos charges compartilhadas em publicações nas redes sociais, isoladas dos fatos noticiados a que fazem referência, o que exige do leitor/usuário um grau de inferência muito maior. Em um jornal impresso ou *on-line*, a charge retoma uma notícia reportada no mesmo dia, ou recentemente, naquele mesmo veículo, já nas postagens em redes sociais, o fato nem sempre é facilmente recuperado.

É possível constatar que nossos alunos passam muito tempo conectados à internet e é através da navegação *on-line* que se mantêm informados; o jornal impresso acaba sendo praticamente desconhecido ou ignorado por eles. No entanto, eles têm acesso a charges através das redes sociais. Por essa razão, faz-se necessário que o professor utilize a internet como ferramenta a favor da aprendizagem e da disseminação de informação.

Portanto, a leitura da charge não pode ser feita de forma superficial. Todos os seus constituintes, elementos verbais e visuais precisam ser levados em conta na produção dos efeitos de sentido. Tomamos como exemplo a charge a seguir.

Figura 7 - Charge exemplo



Fonte: <<https://www.otempo.com.br/charges/charge-o-tempo-15-12-2019-1.2274047>>

Nessa charge, a linguagem verbal se funde com a visual a fim de que ocorra a construção de sentidos que se alternam entre o já-dito e o não-dito, ou seja, as informações explícitas e implícitas. Dessa maneira, a conexão estabelecida pela fala do personagem, nesse caso o pássaro, só faz sentido se a relacionarmos com a imagem de uma árvore de natal em meio a uma floresta devastada. Somam-se a isso, o acionamento do conhecimento prévio de que as árvores de natal, em sua maior parte, são artificiais e a relação com o desmatamento, considerando-se também a notícia, divulgada na mídia no dia 13 de dezembro de 2019, sobre o aumento considerável do desmatamento na Amazônia em relação ao ano anterior. As cores são consideradas como um dos elementos constituintes da imagem e devem também ser analisadas. A cor verde, no pouco espaço que ocupa na charge, se destaca e faz contraste com a imensidão do cinza. O cinza representa a morte, a devastação. Já as cores fortes, o verde da árvore e o vermelho do pássaro seriam o que restou: a vida. Contudo, por meio da ironia, mostra uma vida artificial através da presença da árvore de natal. No que se refere ao estilo, em razão do pouco espaço disponível na charge, o elemento verbal é marcado pela brevidade, com traços da linguagem coloquial. Na charge trabalhada, com a expressão coloquial “Saco!” infere-se a reação do pássaro ao encontrar finalmente uma árvore verde e bonita, mas que não será útil para ele, pois não é de verdade. Além do léxico usado demonstrar descontentamento, pode-se afirmar que sua escolha remete também ao sentido de que “Saco”, como substantivo, tem como matéria-prima o plástico – saco plástico. Logo, tal expressão contribui para a produção da crítica bem-humorada, atendendo às expectativas do leitor.

Percebe-se, enfim, que para que haja a compreensão da charge é necessário o estabelecimento das relações intertextuais, através da leitura de todos os elementos constituintes, visto que eles mostram temas que permeiam a contemporaneidade, com foco no que está acontecendo.

Dell’Isola (2001) afirma que a leitura não é um produto, pelo contrário, é uma produção, pois a compreensão é construída na interação do leitor com o texto. Dessa maneira, a interpretação da charge só será adequada se o leitor estiver a par dos acontecimentos ao seu redor e ativar seus conhecimentos prévios para realizar as inferências necessárias, de acordo com as características do gênero.

### 3. CAMINHOS PARA A PESQUISA E A INTERVENÇÃO

Neste capítulo encontram-se os procedimentos metodológicos que estruturaram a pesquisa e orientaram a aplicação do projeto de ensino. O capítulo está organizado em seis seções: na primeira, a linha metodológica dessa pesquisa é caracterizada; na segunda, são apresentados os instrumentos geradores dos dados e uma sucinta descrição da escola na qual a pesquisa foi realizada; na terceira, a professora pesquisadora faz um breve relato sobre a carreira docente; na quarta, são apresentados os sujeitos que participaram da pesquisa; as etapas da pesquisa são descritas na quinta seção; e por último, o perfil dos alunos e suas práticas de letramentos são relatados.

#### 3.1 A pesquisa qualitativa

Para que os objetivos propostos neste trabalho fossem alcançados, a pesquisa foi desenvolvida na linha de intervenção com abordagem qualitativa conforme os pressupostos de Damiani (2012) e Bortoni-Ricardo (2008). As pesquisas de intervenção buscam contribuir na solução de ordem prática para um problema real, por acontecer dentro do contexto pesquisado, além de possibilitar a interação entre o pesquisador e os sujeitos da pesquisa. Segundo Damiani, as intervenções feitas pelos professores/pesquisadores são vistas como inovações que contribuem significativamente para os processos de ensino/aprendizagem, permitindo melhorias, mudanças e avanços nas práticas pedagógicas. Desse modo,

[...] denominam-se intervenções as interferências (mudanças, inovações), propositadamente realizadas, por professores/pesquisadores, em suas práticas pedagógicas. Tais interferências são planejadas e implementadas com base em um determinado referencial teórico e objetivam promover avanços, melhorias, nessas práticas, além de pôr à prova tal referencial, contribuindo para o avanço do conhecimento sobre os processos de ensino/aprendizagem neles envolvidos. (DAMIANI, 2012, p.3)

Nesse tipo de pesquisa, a relação entre teoria e prática é uma característica importante. A educação como prática social é fundamentada em

teóricos, estudiosos e na prática docente na sala de aula. Para Bortoni-Ricardo (2008), é através da reflexão diária que o professor se aprimora profissionalmente. Por isso, nós professores somos sempre convidados a repensar as nossas práticas pedagógicas, investigar nossas metodologias; e a detectar os problemas na sala de aula para buscar ações intervencionistas, com o objetivo de obter mudanças. Segundo a mesma autora, o professor torna-se um professor-pesquisador, pois faz da sua prática um objeto de estudo, com o propósito de aperfeiçoar suas ações na mediação do conhecimento e no processo de interação com os alunos. Assim,

O docente que consegue associar o trabalho de pesquisa a seu favor pedagógico, tornando-se um professor-pesquisador de sua própria prática ou das práticas pedagógicas com as quais convive, estará no caminho de aperfeiçoar-se profissionalmente, desenvolvendo uma melhor compreensão de suas ações como mediador de conhecimentos e de seu processo interacional com os educandos. (BORTONI-RICARDO, 2008, p.32-33)

Nesse sentido, o incômodo gerado pelo fato de meus alunos chegarem aos anos finais com habilidades de leitura não consolidadas para aquela série me fez repensar as minhas práticas pedagógicas, e buscar por ações intervencionistas, a fim de alcançar mudanças, contribuindo para atenuar as questões problematizadoras citadas nesta pesquisa.

### **3.2 A geração de dados**

Os dados gerados nesta pesquisa foram obtidos por meio do registro das observações da professora pesquisadora em um diário de campo sobre as falas e atitudes dos sujeitos participantes. Fotografias, gravações em áudios/vídeos também foram de extrema importância para a geração dos dados, visto que forneceram detalhes das conversas com a turma, que não poderiam ser lembrados apenas com as observações no diário. Todos os registros foram feitos de acordo com as normas estabelecidas pelo Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) da Universidade Federal de Minas Gerais(UFMG). Um projeto de ensino foi desenvolvido e aplicado no período de junho a julho de 2019 em uma turma matutina do nono do EF na Escola Estadual João Xavier da Costa. Essa

instituição foi escolhida para a aplicação da pesquisa por ser o local em que sou locada há nove anos. Já a escolha por trabalhar com o nono ano se justifica por duas razões. Primeiramente, por ser exigência do Mestrado Profissional a aplicação do projeto em uma turma de EF e também porque o gênero trabalhado, a charge, se encontra presente nas propostas para o 9º ano na BNCC.

A escola está localizada na região da Zona da Mata Mineira, na cidade de Manhuaçu, situada em um bairro de periferia, e atende em média 500 alunos, os quais são provenientes, em sua maioria, do mesmo bairro. Estruturalmente, não é uma escola grande, embora possua todas as séries da educação básica, desde o primeiro ano do EF até o terceiro ano do EM; e oferece no contra turno a educação de período integral. Sua infraestrutura não é suficiente para atender as necessidades dos alunos. A quadra não é coberta, com o piso ainda grosso. Na biblioteca não é possível trabalhar a ideia de “Cantinho ou sala de leitura”, pois compartilha o mesmo espaço com a sala de vídeo e o laboratório de informática com os poucos computadores que ainda funcionam. Além, de funcionar como sala de aula para os alunos do tempo integral durante os últimos horários do período matutino. Não há espaço adequado para apresentações culturais, interdisciplinares e palestras. Tais atividades, preferencialmente, têm de ser feitas durante o dia, no pátio descoberto, pois a iluminação da escola é precária no período noturno. As salas de aula são pequenas, ademais, não há salas para todas as turmas. Algumas turmas do período integral estudam no espaço atrás da secretaria, e quando chove, os alunos ficam no refeitório. Os banheiros reformados, os bebedouros novos e outras melhorias foram resultados de doações e campanhas realizadas pela própria escola.

### **3.3 A professora pesquisadora**

Há quinze anos recebi meu diploma de licenciatura em Letras, com habilitação em Inglês e Português. A sala de aula sempre me chamou a atenção, embora não soubesse qual disciplina escolher. Muito nova, com muitos sonhos para serem realizados, porém sem saber ao certo por onde começar. Graduei-me destinada a trabalhar em escolas de línguas estrangeiras, no entanto, a aprovação no concurso público do Estado levou-me a enveredar pelos caminhos

da Língua Portuguesa, os quais sigo há quatorze anos, nove dedicados à escola onde foi feita a pesquisa. Logo, entrei em sala de aula sem saber muito bem o que fazer; a maior parte das minhas disciplinas da graduação foram relacionadas à Língua Inglesa, e minha experiência de aula se baseava apenas nos estágios exigidos. Lembro-me, muito bem, da expressão facial da diretora da escola em que tomei posse, ao receber “Nunca trabalhei em nenhuma escola” como resposta a sua pergunta. Assim, minha prática pedagógica foi e está sendo construída diariamente, através das observações e das necessidades dos alunos, com o objetivo de trabalhar a Língua Portuguesa fundamentada em práticas sociais. Minha experiência, enquanto aluna, também contribuiu bastante para a profissional que me tornei, sabia em quais dos meus ex-professores poderia me espelhar e de quais gostaria de fazer diferente.

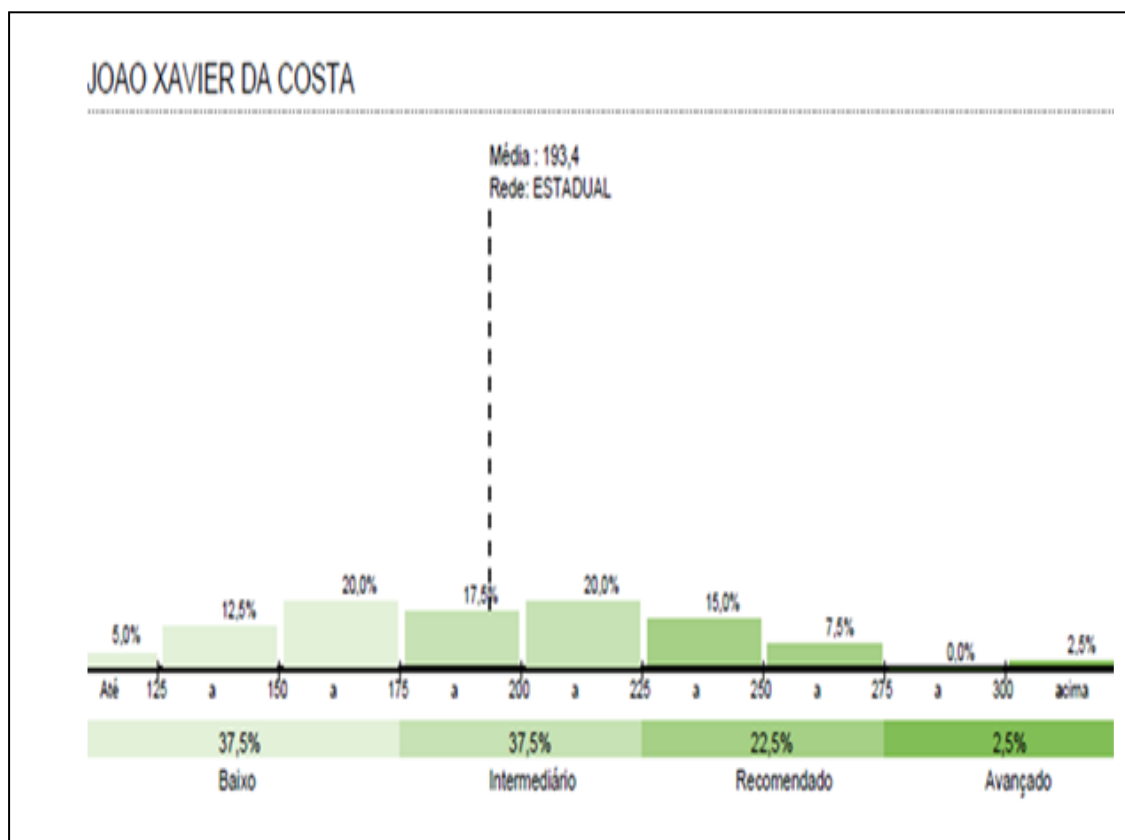
O desejo pela qualificação profissional no Mestrado veio da necessidade de aprimorar minha prática pedagógica, buscando novos caminhos que ajudassem a solucionar ou atenuar problemas vivenciados no contexto escolar, no caso desta pesquisa, problemas relacionados à leitura, à dificuldade de os alunos produzirem inferências para compreenderem textos.

### **3.4 Os sujeitos da pesquisa**

Ao iniciar o ano letivo de 2019 com essa turma, procurei conhecê-la um pouco mais, visto que era a primeira vez que lecionava para eles. É uma turma agitada, em comparação com minhas turmas anteriores de 9º ano, e que apresenta muitas dificuldades em compreender as atividades trabalhadas. Devido a esse último fato, pedi a escola os últimos dados da turma nas avaliações externas. O gráfico abaixo mostra o percentual por nível de proficiência em Língua Portuguesa. Os alunos dessa turma em 2017, no 7º ano, são, em sua maioria, os alunos com os quais trabalho hoje no 9º ano. Percebe-se que quase 80% dos alunos não se encontra no nível recomendado. Naquele ano, a média da escola foi de 193,4 bem abaixo da Estadual (226,8) e da Secretaria Regional de Educação (222,2).




**Figura 8** – Percentual de Estudantes por Nível de Proficiência e Padrão de Desempenho (2017 – 7º ano)



Fonte: Secretaria do Estado de Minas Gerais – SEE(MG)

Ao início de cada ano letivo, os alunos de todas as séries do EF e EM da rede estadual realizam avaliações diagnósticas das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática pelo Simave (Sistema Mineiro de Avaliação). Essas avaliações têm como objetivo diagnosticar quais habilidades os alunos já consolidaram e nortear o professor em seu planejamento anual. Os dados da avaliação diagnóstica realizada em fevereiro de 2019 comprovam minha percepção do grau de dificuldade dos alunos em compreenderem os textos dados. O número de acertos foi de 32,49%.

Figura 9 – Dados Avaliação Diagnóstica 2019



**VALDINEIA**  
Alterar foto

## Avaliação Diagnóstica 2019

Prova de Língua Portuguesa - EE JOÃO XAVIER DA COSTA 75132 - SRE: MANHUACU - MUNICÍPIO: MANHUACU

Administrar
Voltar às provas

**BANCO DE ITENS**

- Avaliação Contínua - Questões de Produção de Texto
- Avaliação Contínua - Questões de Múltipla Escolha
- Para Aprender Mais
- Passo a passo Aplicação on-line
- Avaliação Diagnóstica 2018 - 1ª Prova
- Avaliação Intermediária 2018
- Avaliação Diagnóstica 2019
- Simulado ENEM 2019
- Avaliação Intermediária 2019
- Reforço escolar 2019

Passos: > 1 > 2 > 3 > 4 > 5 > 6 > 7 > 8

9

5 Resultado Aplicação
 6 Resultado dos Alunos
 7 Resultado Geral

**SELEÇÃO DO ANO ESCOLAR**

Nível de ensino: Ensino Fundamental      Ano escolaridade: 9º Ano

Turma: 9º ano - 01 - Diurno OK

**RESULTADO DOS ALUNOS**

Nº	Nome Aluno	Turma	Nº Questões	Respondido	Acertos	%
Média da Turma			26	100,00%	8,45	32,49%

● Alunos que não fizeram a prova  
✱ Alunos que saíram da turma

Fonte: Banco de itens do Simave

A avaliação diagnóstica consiste em uma atividade com 26 questões de múltipla escolha que contemplam habilidades diferenciadas e discriminadas. Por esta pesquisa se destinar à produção de inferências em charges, utilizarei, a título de exemplo, a questão avaliada no ano de 2019 referente a essa habilidade.

Figura 10 – Questão Inferencial – Avaliação Diagnóstica

**QUESTÃO 5**



Essa charge apresenta uma crítica sobre

- A) a devastação da natureza.
- B) a preservação dos pinguins.
- C) o aquecimento global.
- D) o calor do sertão brasileiro.

Fonte: Banco de itens do Simave

A questão mostrada requer ao aluno inferir a crítica feita pela charge. Apenas 34% dos alunos conseguiram identificar a *letra c* como a alternativa correta, comprovando mais explicitamente a justificativa dessa pesquisa.

**Figura 11** – Resultados da Avaliação Diagnóstica

RESULTADOS DA AVALIAÇÃO APLICADA										
QUESTÃO	A	B	C	D	NR	% ACERTO	TOPICO	GAB. PROF.	GAB. OFICIAL	JUSTIFICATIVA
1	5	24	3	15	0	31.91	Contexto de produção, circulação e recep...	D	D	Justificativa
2	17	11	17	2	0	36.17	Organização temática ...	A	A	Justificativa
3	8	7	21	10	1	44.68	Seleção lexical e efeitos de sentido ...	C	C	Justificativa
4	17	5	9	16	0	36.17	Seleção lexical e efeitos de sentido ...	A	A	Justificativa
5	10	8	16	13	0	34.04	Signos não verbais (sons, ícones, imagens, grafism...	C	C	Justificativa
6	24	11	7	5	0	51.06	Vozes do discurso ...	A	A	Justificativa

Fonte: Banco de itens do Simave

### 3.5 As etapas da pesquisa

Inicialmente, o projeto seria aplicado nos primeiros meses do ano letivo de 2019, contudo, em função dos projetos específicos da escola e das paralisações da rede estadual, iniciou-se ao final do primeiro semestre, nos meses de junho e julho durante as aulas de Língua Portuguesa, no mesmo turno frequentado pelos alunos.

Para a garantia de que todos os procedimentos éticos fossem devidamente seguidos, o projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) da UFMG. Antes de sua aplicação, a direção escolar foi informada, autorizando a realização das atividades na escola, assim como os alunos e seus responsáveis foram esclarecidos sobre o projeto, suas finalidades, os conteúdos e atividades a serem trabalhados, os recursos e instrumentos que seriam

utilizados, a divulgação dos resultados e o anonimato garantido. Foi destacado que os alunos não teriam seus nomes divulgados na dissertação e nem em artigos acadêmicos decorrentes da pesquisa.

Por se tratar de uma pesquisa de natureza acadêmica relacionada ao EF, foi avaliada a presença dos alunos nas oficinas, sendo a participação obrigatória, critérios estes que foram estabelecidos no planejamento escolar no início do ano letivo de 2019, visto que o gênero e habilidades trabalhados no projeto estão presentes nas propostas para o 9º ano da BNCC. Por estarem em concordância, assinaram os termos exigidos pelo COEP: o diretor da escola, Carta de Anuência<sup>2</sup>, os alunos, Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE)<sup>3</sup> e os responsáveis dos alunos, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)<sup>4</sup>.

Todas as atividades realizadas durante as oficinas foram redigidas em folha separada, contendo os dados de identificação do aluno, escola, série, turma, disciplina e professor e armazenadas em pastinhas individuais. Todo o material didático utilizado nas oficinas, tal como os jornais e as atividades impressas coloridas foram disponibilizados pela professora pesquisadora, não tendo os alunos nenhum custo em relação às atividades da pesquisa.

Após o projeto, bem como todos os documentos exigidos, receberam o parecer consubstanciado<sup>5</sup> favorável do COEP, a pesquisa foi colocada em prática obedecendo às seguintes etapas:

**Tabela 1 – Etapas da pesquisa**

1.	Questionário inicial
2.	Atividade diagnóstica de leitura
3.	Projeto de intervenção
4.	Atividade de verificação de aprendizagem
5.	Conversa com o chargista
6.	Questionário final – <i>feedback</i>

Fonte: Elaborada pela própria autora.

---

<sup>2</sup> Constante no anexo I.

<sup>3</sup> Constante no apêndice I.

<sup>4</sup> Constante no apêndice II.

<sup>5</sup> Constante no anexo II.

A pesquisa iniciou-se com a aplicação de um questionário inicial, desenvolvido pela professora pesquisadora. Objetivou-se, através da atividade, identificar a realidade socioeconômica dos alunos e suas práticas de leituras.

Como segunda etapa, foi feita uma atividade diagnóstica de leitura dividida em duas partes. A primeira consistia em um *quiz*, uma atividade lúdica com objetivo de verificar os conhecimentos prévios dos alunos em relação ao que acontecia em sua cidade, no país e no mundo. O *quiz* foi composto por 25 perguntas de múltipla escolha com quatro alternativas cada, abordando fatos recentes que foram amplamente noticiados. As perguntas foram projetadas na tela, em forma de *slides*, e o aluno anotava o seu gabarito em uma folha de resposta. As questões foram corrigidas oralmente com os alunos, e logo após eles avaliaram se estavam bem informados ou se precisavam se informar mais.

Já a segunda atividade consistiu em uma sondagem a fim de observar como os alunos interpretavam as charges e se manifestavam dificuldades no processo de leitura. Essa atividade de sondagem foi feita pelos estudantes sem intervenção do professor. Foram selecionadas seis charges do chargista Duke, do jornal *O tempo*. No primeiro momento uma única charge foi projetada em tela e perguntas orais foram direcionadas à turma. Em seguida, as outras cinco charges foram distribuídas aleatoriamente. Cada aluno recebeu uma charge com perguntas relacionadas a sua compreensão. Os alunos realizaram essa atividade individualmente, respondendo por escrito as questões, sem a intervenção do professor. Em sequência, as respostas foram compartilhadas, para discussão oral. A atividade diagnóstica demandou três aulas.

Posteriormente, com base na análise do questionário e da atividade diagnóstica, foi desenvolvido, na terceira etapa, um projeto de intervenção, ou seja, um conjunto organizado de atividades e oficinas que focaram nas habilidades ainda não consolidadas pelos alunos, e também nas características e funções do gênero charge com o propósito de levar o aluno a: utilizar os conhecimentos prévios para entender a crítica/humor presente nas charges, desenvolvendo a estratégia de fazer inferências. Utilizamos tanto jornais impressos quanto *on-line* para as atividades propostas. Tais atividades foram aplicadas, em sua maior parte, em sala de aula.

As oficinas do projeto de intervenção se estruturaram da seguinte forma:

**Tabela 2** – Estrutura das oficinas de intervenção

<b>Oficinas</b>	<b>Objetivo Geral</b>
<b>1. O jornal como suporte</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Reconhecer o jornal impresso como suporte principal do gênero charge.</li> </ul>
<b>2. Circulando em outros meios</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Identificar outros meios de circulação da charge.</li> </ul>
<b>3. A inferência e a charge</b> 3.1 O elemento visual <i>(Inferências do tipo A)</i> 3.2 O elemento lexical <i>(Inferências do tipo B)</i> 3.3 Linguagem Verbal e Visual <i>(Inferências do tipo C)</i> 3.4 Além dos elementos textuais <i>(Inferências do tipo D)</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Explorar as inferências exigidas para a compreensão das charges.</li> </ul>
	<b>Total de aulas:</b> 12 aulas

Fonte: Elaborada pela própria autora.

Uma atividade de verificação de leitura foi aplicada após o término das oficinas. Nessa última etapa, os alunos foram levados ao laboratório de informática e em duplas escolheram, em jornais eletrônicos, uma charge para ser analisada por eles. A finalidade principal dessa atividade foi verificar se o estudante mobilizava mais estratégias na leitura de charges, conseguindo produzir inferências. A análise foi feita por escrito, seguindo um roteiro de perguntas, cujas respostas foram reportadas oralmente para a turma. Essa oficina demandou mais tempo do que o estimado, eram três aulas, a priori, e foram necessárias seis, devido à queda de sinal da internet da escola no dia da oficina, e ao fato de alguns computadores não estarem funcionando. O problema foi solucionado ao utilizarmos os *notebooks* da secretaria e o da professora pesquisadora, além de liberarmos o uso do celular para aqueles que possuíam acesso à internet para poderem realizar a pesquisa.

Para finalizarmos a aplicação do projeto, o chargista Rico, artista da cidade de Manhuaçu, cujas charges foram também trabalhadas no projeto de ensino, foi convidado a ir à escola para conversar com os alunos sobre o processo de criação e produção da charge e mostrar um pouco do trabalho desenvolvido. Os alunos puderam tirar as dúvidas sobre o gênero estudado.

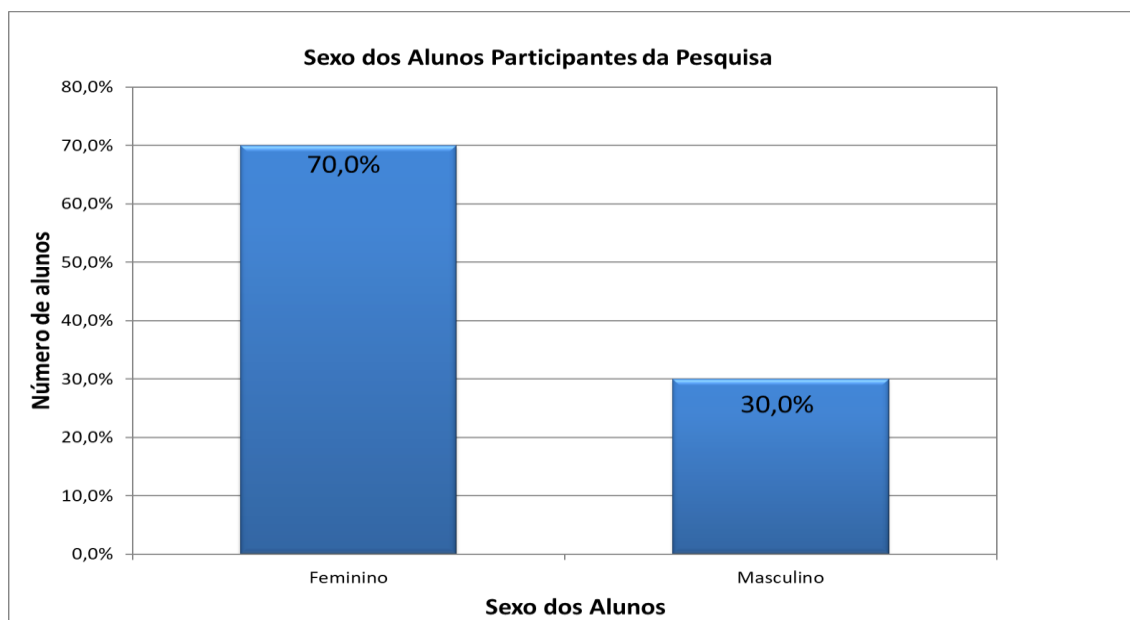
Como última etapa, os alunos puderam expressar a opinião sobre o projeto e as oficinas através de um questionário *feedback*.

A seguir, no próximo capítulo, mostrarei os dados que foram gerados e os resultados obtidos através das oficinas do projeto de ensino, que serão analisados de acordo com a teoria que embasa o desenvolvimento do projeto.

### 3.6 Perfil dos alunos e suas práticas de letramento

Para identificarmos o perfil dos sujeitos da pesquisa, foram levantados dados a partir da aplicação de um questionário inicial<sup>6</sup>, respondido pelos alunos do 9º ano da já citada escola. O questionário teve por objetivo identificar a realidade socioeconômica dos estudantes envolvidos e obter informações sobre as práticas de letramento desses sujeitos e quais conhecimentos os alunos já possuíam sobre gêneros da esfera jornalística, especialmente charges.

**Gráfico 1 – Sexo dos alunos– Pergunta nº 1**



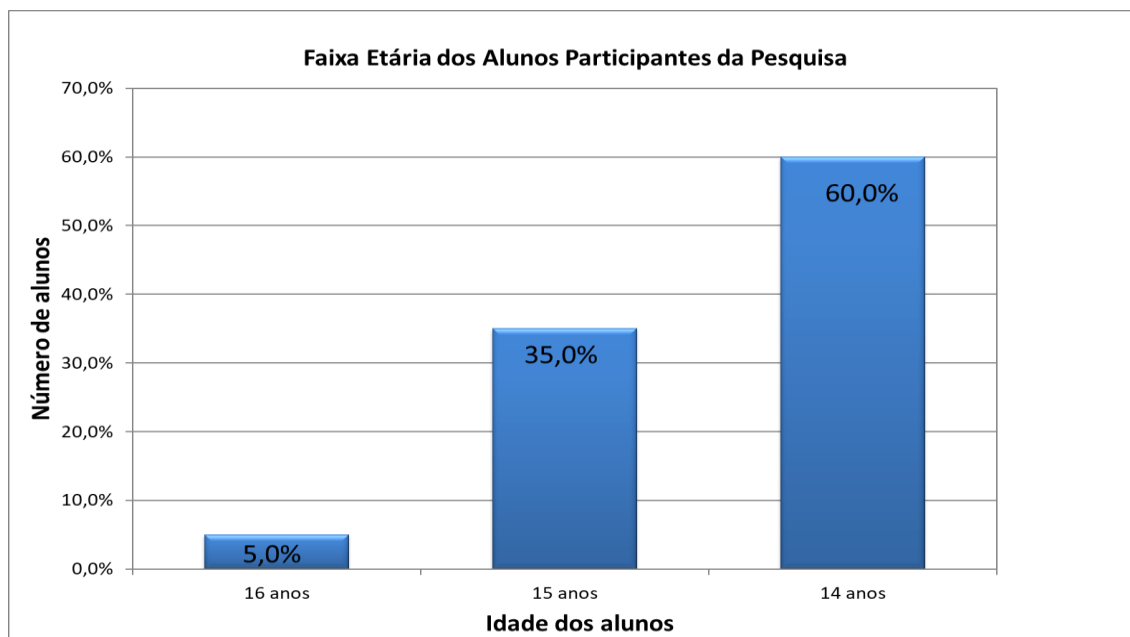
Fonte: Elaborado pela professora pesquisadora.

---

<sup>6</sup> Constante no apêndice III.

O gráfico 1 nos permite observar que há mais alunos do sexo feminino que masculino. A turma é composta por 20 estudantes, efetivamente matriculados na referida escola, com idades entre 14 e 16 anos, sendo um aluno repetente na série. A seguir, o gráfico 2 representando a faixa etária dos sujeitos da pesquisa.

**Gráfico 2 – Faixa Etária – Pergunta nº 2**



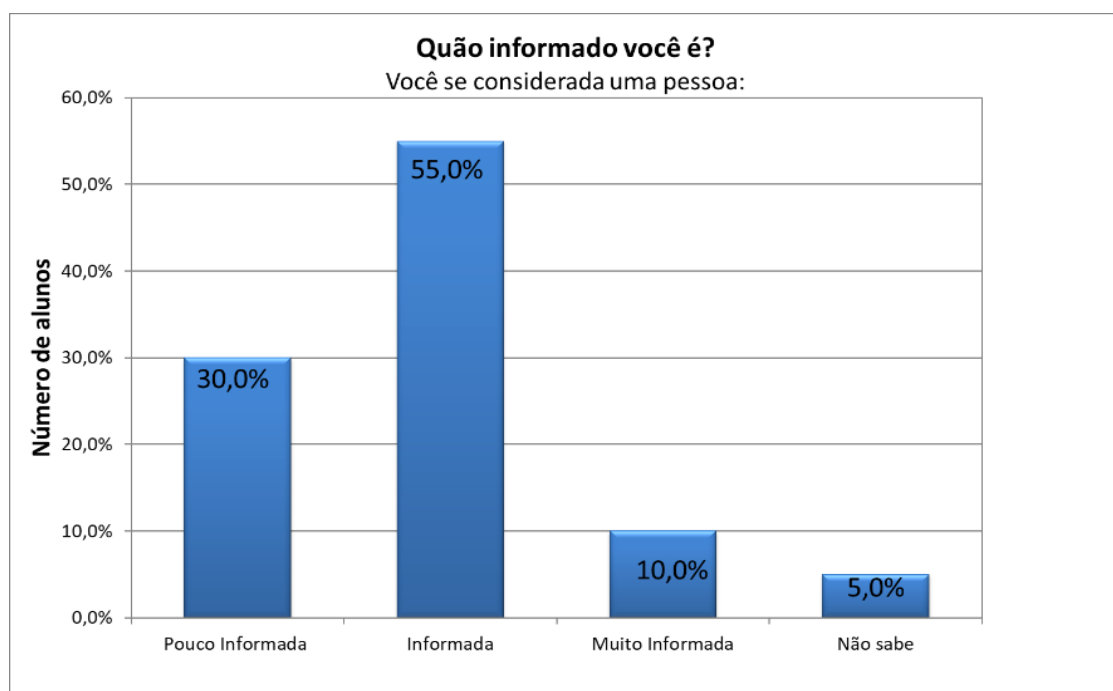
Fonte: Elaborado pela professora pesquisadora.

A partir das respostas das questões 3 e 4<sup>7</sup>, percebe-se que a maioria dos alunos afirma que se consideram informados e buscam informações nas redes sociais e na televisão. Nenhum aluno respondeu que utiliza a forma impressa do jornal e da revista para se manter informado.

---

<sup>7</sup> Questionário constante no apêndice III.



**Gráfico 3 – Quão informado você é? – Pergunta nº 3**

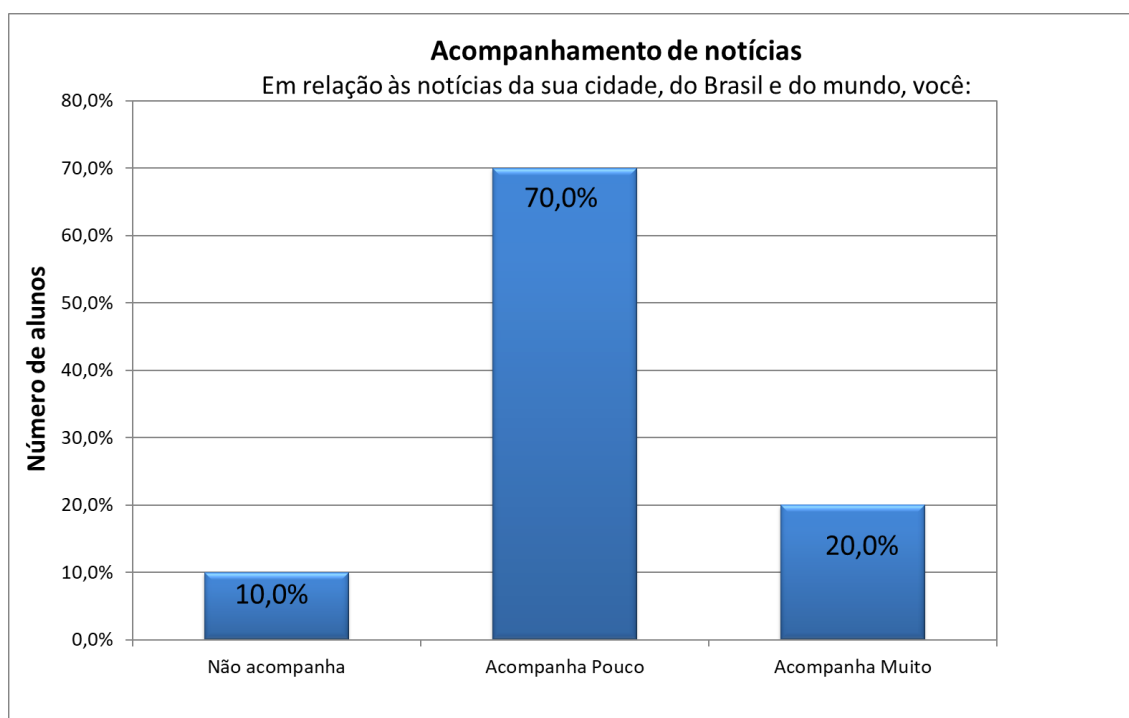
Fonte: Elaborado pela professora pesquisadora.

**Tabela 3 – Fonte de informações – Pergunta nº 4**

<i>Onde você costuma buscar informações?</i>	<i>Nº de alunos</i>	<i>Percentual</i>
Jornal impresso	00	0%
Jornal online	05	25%
Revista impressa	00	0%
Revista online	01	5%
Televisão	15	75%
Rádio	01	5%
Rede sociais	16	80%
Outros (internet; sites de busca; por outras pessoas)	03	15%

Fonte: Elaborada pela professora pesquisadora.

Apesar de os alunos terem afirmado que são informados (Gráfico 3), a maior parte acompanha pouco as notícias referentes a sua cidade, a seu país e ao mundo, como pode-se observar no gráfico a seguir.

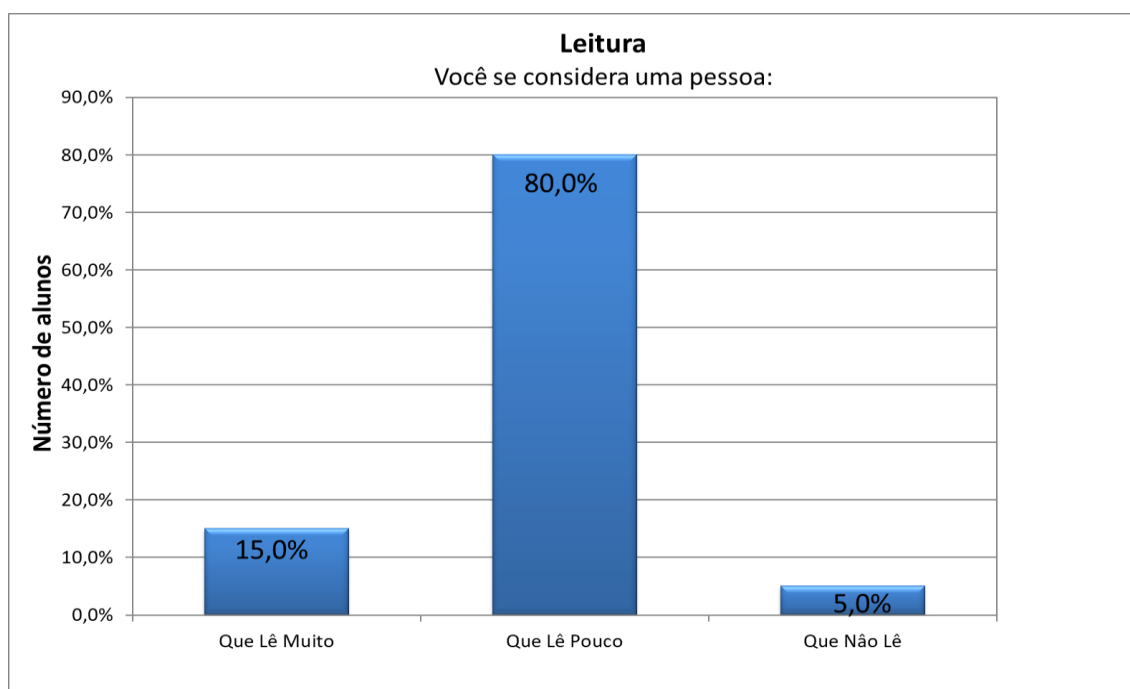
**Gráfico 4 – Acompanhamento de Notícias – Pergunta nº 5**

Fonte: Elaborado pela professora pesquisadora.

Vale comentar que durante as aulas, no referido ano, era comum surgirem assuntos diversos, questionamentos de alunos em relação a fatos ocorridos e percebia, muitas vezes, que o aluno só “tinha ouvido falar” sobre determinado acontecimento e o tomava como verdade para si. Ao perguntar a fonte, onde tinha ouvido ou lido tal notícia, a maior parte, mencionava que alguém teria comentado, ou teria recebido algo pelas redes sociais ou *WhatsApp*, porém não lera a notícia, ou lera somente o título, querendo saber do professor como o fato acontecera, as circunstâncias, sem antes mesmo saber se o que “ouviu falar” era verídico.

No que se refere à prática da leitura, a maioria se considera leitores que leem pouco, e têm preferências por textos *on-line* e compartilhados pela internet, como se observa no gráfico e tabela a seguir.

Gráfico 5 – Leitura – Pergunta nº 6



Fonte: Elaborado pela professora pesquisadora.

Tabela 4 – Práticas de leitura dos alunos – Pergunta nº 7

O que você costuma ler?	Nº de alunos	Percentual
Jornais e revistas impressos	00	0%
Jornais e revistas <i>on-line</i>	02	10%
<i>Posts</i> e comentários de redes sociais	15	75%
Textos compartilhados no <i>WhatsApp</i>	06	30%
Livros literários	07	35%
História em quadrinhos	06	30%
A bíblia	08	40%
Outros ( <i>sites</i> diversos)	02	10%

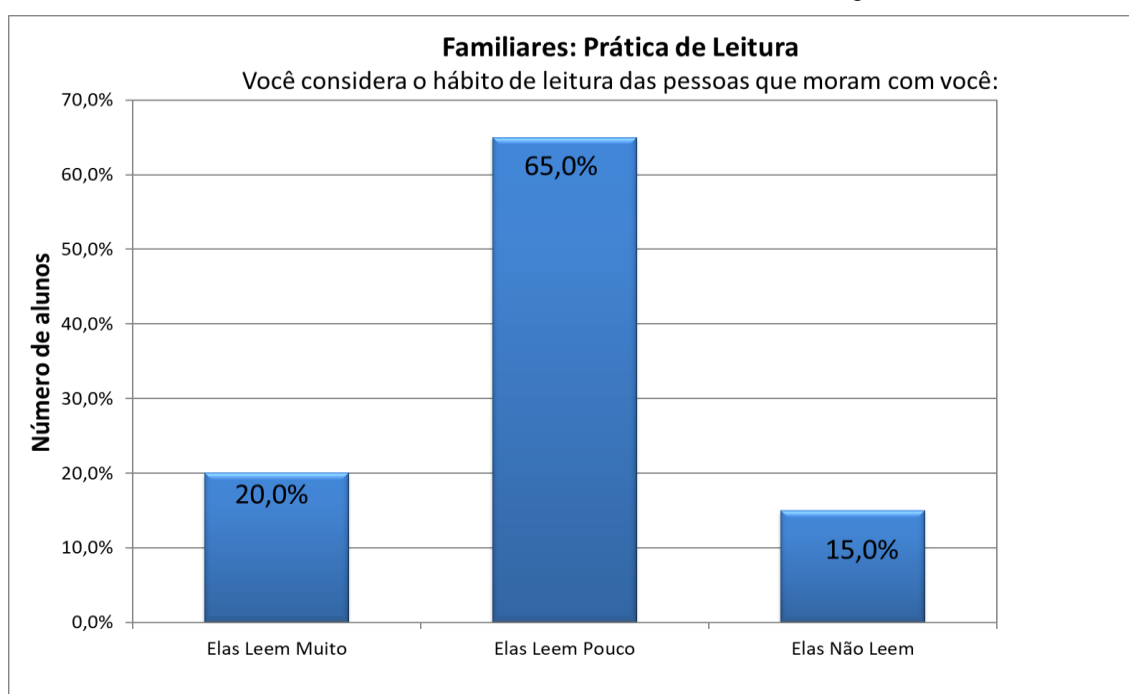
Fonte: Elaborada pela professora pesquisadora.

Creio que, talvez, os alunos considerem que ler *posts* e comentários em redes sociais não seja efetivamente leitura. Eles acreditam que o ato de ler consiste apenas nos gêneros trabalhados pela escola. O fato de lerem poucos tais gêneros, como os de literatura e os quadrinhos, pode também revelar, quiçá, uma falha da própria escola que não explora, da maneira como deveria, a leitura, além, de não trabalhar com gêneros diversificados.

Quando perguntado aos alunos sobre o hábito de leitura das pessoas que moram com eles, percebe-se que os dados são bem semelhantes: leem pouco,

e preferem textos digitais (Gráfico 6), (Tabela 3). A maior diferença se encontra nos gêneros impressos. Enquanto jornais e revistas impressos fazem parte do hábito de leitura de alguns, o hábito de ler livros literários e os quadrinhos diminui em relação aos alunos. Talvez a diferença seja em função da faixa etária. Os adultos acabam tendo mais contato com aqueles gêneros no trabalho, em situações cotidianas. Os alunos, por sua vez, têm acesso à biblioteca, assim podem pegar emprestados livros literários e quadrinhos, no entanto, poucos se mostram interessados nessa prática.

**Gráfico 6 – Familiares: Práticas de Leitura – Pergunta nº 8**



Fonte: Elaborado pela professora pesquisadora.

**Tabela 5 – Práticas de leitura da família dos alunos – Pergunta nº 9**

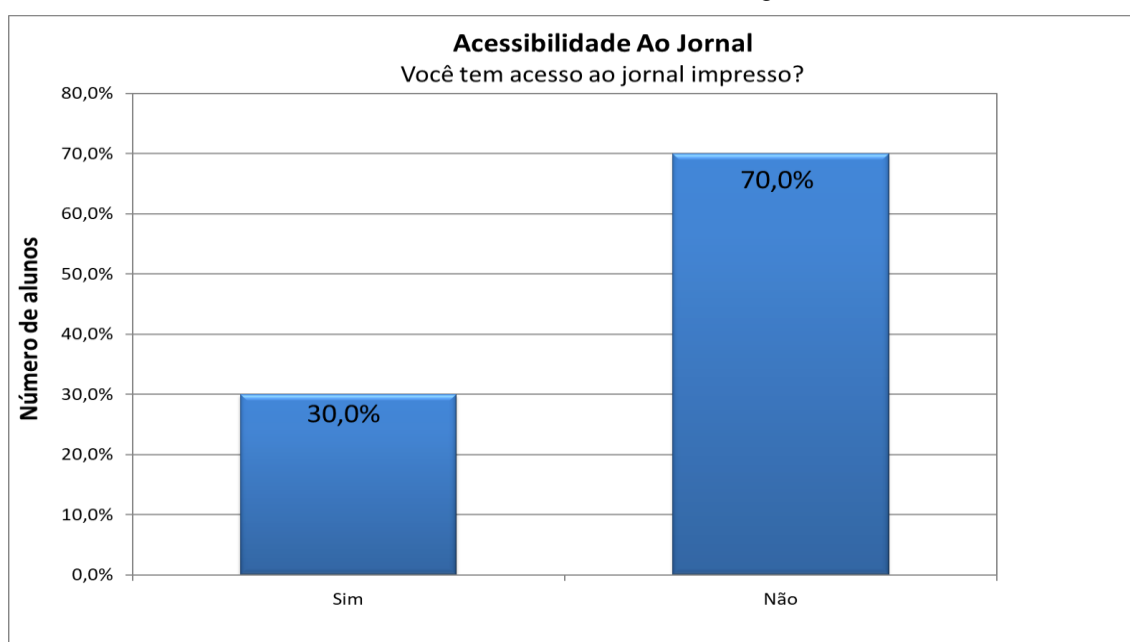
<b>O que seus familiares leem?</b>	<b>Nº de alunos</b>	<b>Percentual</b>
Jornais e revistas impressos	04 ↑	20%
Jornais e revistas <i>on-line</i>	06 ↑	30%
<i>Posts</i> e comentários de redes sociais	15 =	75%
Textos compartilhados no <i>WhatsApp</i>	09 ↑	45%
Livros literários	03 ↓	15%
História em quadrinhos	02 ↓	10%
A bíblia	08 =	40%
Outros	01	5%

Fonte: Elaborada pela professora pesquisadora.

As próximas análises se referem às perguntas de 10 a 15 que se relacionam aos gêneros da esfera jornalística.

O gráfico 7 nos permite observar que o jornal impresso é inacessível à maior parte da turma, o que pode corroborar o fato de os alunos não o lerem. Apenas 06 alunos (30%) afirmaram que têm acesso a esse meio de comunicação, a maioria, na própria casa.

**Gráfico 7 – Acessibilidade ao Jornal – Pergunta nº 10**



Fonte: Elaborado pela professora pesquisadora.

A pergunta número 12 se relaciona aos gêneros presentes no jornal que chamam/chamariam mais a atenção dos alunos. A turma apresentou algumas dificuldades em reconhecer o gênero citado. Questionamentos como “*O que é crônica?*”, “*Charge é o que mesmo?*” foram frequentes. Um ou outro aluno que sabiam reconhecer o gênero acabaram explicando para a turma. O comentário de um aluno me chamou a atenção e, acredito, pode ter influenciado a turma na resposta. Ele disse “*Se for para ler um jornal, é porque eu vou querer saber das notícias [...]*”. Logo, a maior parte da turma afirmou que notícias são o que mais chama/chamaria a atenção deles. É válido também observar que os textos em que predomina a linguagem visual (anúncios, charges e tirinhas) no jornal tiveram uma expressiva aceitação pelos alunos.

**Tabela 6** – Gêneros mais interessantes – Pergunta nº12

<b>Que textos em um jornal chamam/chamariam mais a sua atenção?</b>	<b>Nº de alunos</b>	<b>Percentual</b>
Anúncios	06	30%
Charges	07	35%
Crônicas	05	25%
Horóscopo	01	5%
Notícias	11	55%
Reportagens	07	35%
Resumos de novelas	04	20%
Tirinhas	08	40%
Outros	00	0%

Fonte: Elaborada pela professora pesquisadora.

Já em relação aos assuntos mais interessantes em um jornal, os alunos têm preferência pelas fofocas de celebridades, esportes e notícias locais. Acredito que as duas primeiras preferências estejam relacionadas com as vivências dos adolescentes. Eles gostam de saber sobre a vida dos seus artistas preferidos e sobre o time para o qual torcem. Já no que concerne a notícias locais, os alunos querem saber o que acontece no bairro, na sua cidade, apesar de não se mostrarem tão informados sobre.

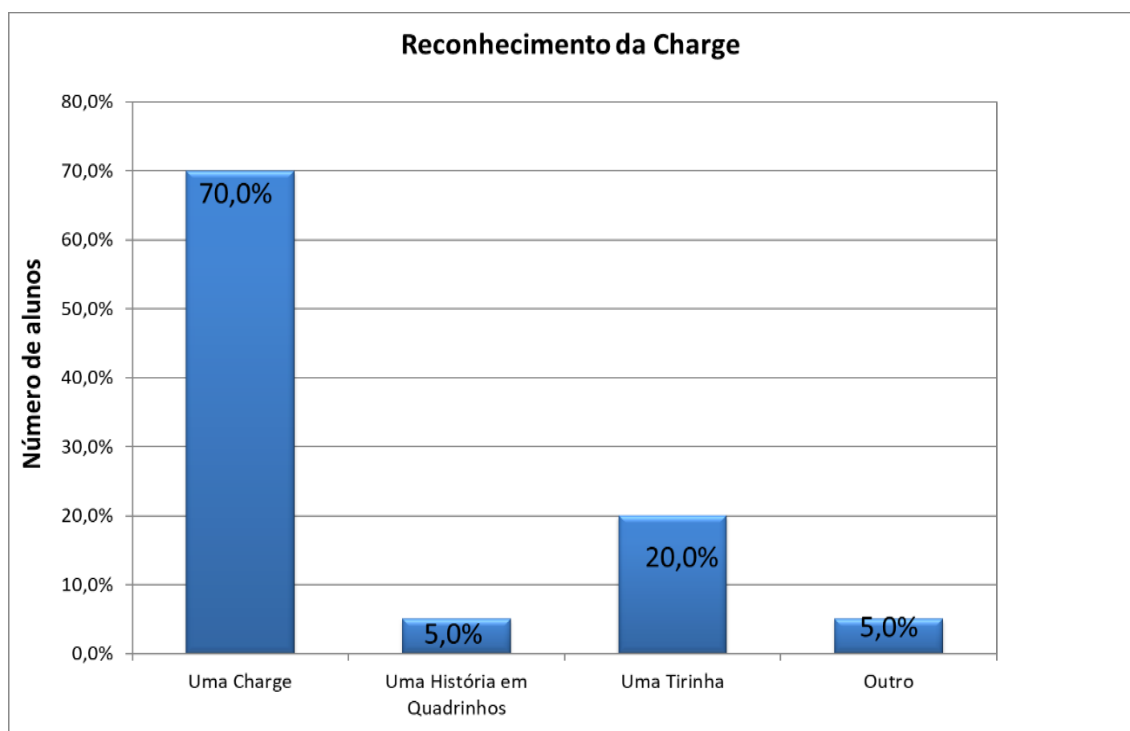
**Tabela 7** – Assuntos mais interessantes – Pergunta nº 13

<b>Um jornal é um suporte dividido por assuntos/seções. Por qual/quais assuntos você tem mais interesse?</b>	<b>Nº de alunos</b>	<b>Percentual</b>
Celebridades (fofoca)	09	45%
Classificados e anúncios	03	15%
Cultura e entretenimento	04	20%
Economia	04	20%
Esportes	09	45%
Notícias Internacionais	07	35%
Notícias Locais	09	45%
Notícias Nacionais	05	25%
Política	04	20%
Outros	00	0%

Fonte: Elaborada pela professora pesquisadora.

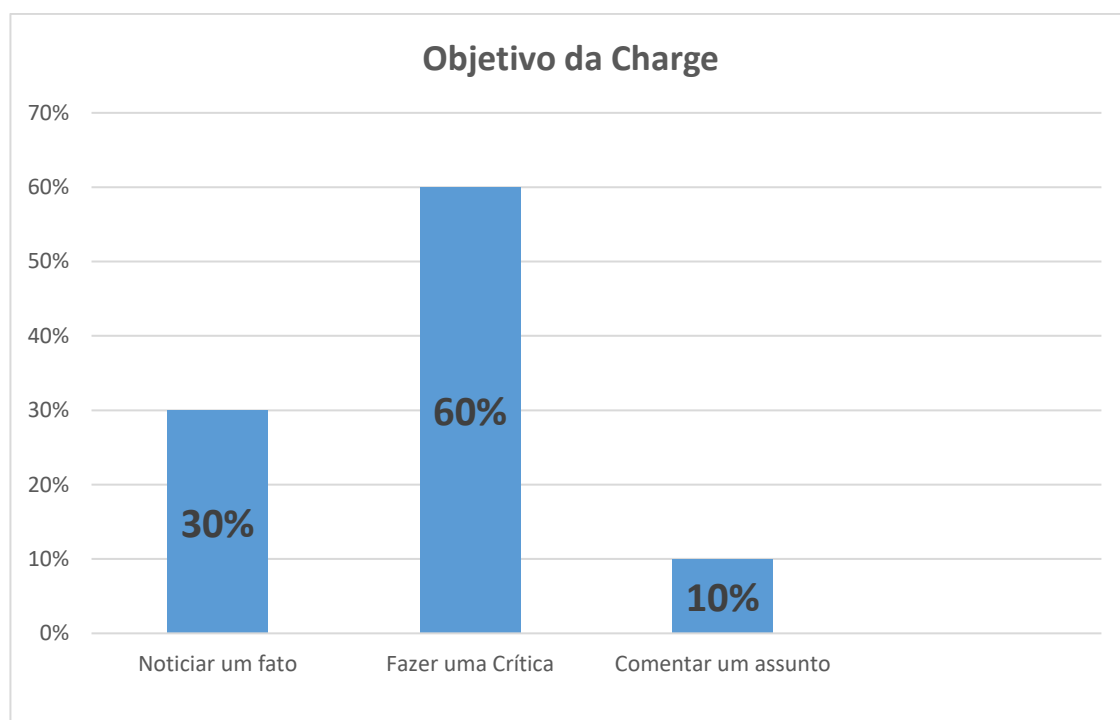
No que concerne ao gênero presente nesta pesquisa, foi dada uma charge e perguntado à turma de qual gênero se tratava. Em razão de, na pergunta 12, os alunos já terem questionado sobre os gêneros, a maior parte da turma souber reconhecer o texto como charge.

**Gráfico 8 – Reconhecimento da Charge – Pergunta nº 14**



Fonte: Elaborado pela professora pesquisadora.

Na última questão, a maioria da turma conseguiu identificar a crítica como objetivo da charge, conforme pode-se comprovar no gráfico 9. Percebe-se, também, que seis alunos (30%) escolheram a opção “noticiar um fato”. Provavelmente, observaram que a charge alude a um fato noticiado, o que pode ter levado a marcarem tal alternativa. Similarmente, os outros dois alunos (10%), ao escolherem “comentar um assunto”, podem ter percebido que a charge mostra a opinião de alguém sobre algo, confundindo “criticar” com “comentar”.

**Gráfico 9 – Objetivo da Charge – Pergunta nº 14**

Fonte: Elaborado pela professora pesquisadora.



#### 4. O PRIMEIRO CONTATO COM O GÊNERO

Nesse capítulo, apresentarei detalhadamente a primeira parte do projeto que consistiu na aplicação de uma atividade diagnóstica. Tal atividade foi de fundamental importância para que se pudesse elaborar as atividades do projeto de ensino. Todos os dados obtidos serão analisados de acordo com as teorias que fundamentam esta pesquisa.

A atividade diagnóstica consistiu em duas atividades, conforme mencionado no capítulo anterior. A primeira foi um *quiz*<sup>8</sup>, uma atividade lúdica a fim de verificar se os alunos estavam informados sobre fatos recentes que foram amplamente noticiados. Continha perguntas relacionadas a diversas áreas como política, economia, saúde, educação e cultura. O teste foi individual, contudo, apesar de pedir para não se manifestarem sobre as perguntas, os alunos<sup>9</sup> acabaram comentando as questões e as possibilidades de respostas. Ficaram muito empolgados e também surpresos por não saberem determinados assuntos. Falas como (A6) “*Professora, como eu vou saber de coisas que acontecem lá na África?*”, (A17) “*Eu estou indo no que a turma tá dizendo...*”, (A1) “*Não vejo jornal*” e (A13) “*Nem conheço Chico Buarque...*” foram comuns durante a atividade. Fiquei surpresa também pelo fato de um aluno específico se mostrar interessado e querer comentar quase todos os assuntos tratados no *quiz*. Era considerado um aluno problemático na escola, nunca participava das aulas e se recusava a fazer as atividades planejadas pelos professores. A mudança de atitude desse aluno revela o que a BNCC (2018, p.139) enfatiza: as aulas de Língua Portuguesa devem focar em práticas inovadoras, com objetivos comunicativos reais, vinculadas à realidade.

Em relação aos resultados, 80% da turma não acertou mais que 16 das 25 questões do *quiz*. Os outros 20% atingiram 72% de acertos (18 acertos). Tais resultados contrariam as informações dadas pelos próprios alunos no questionário inicial, em que 70% se considerou informado ou muito informado.

---

<sup>8</sup> Apêndice IV.

<sup>9</sup> Nesse trabalho, os alunos serão identificados pela letra A e um número de 1 a 20, e as falas da professora-pesquisadora, pela letra P.

Ao perguntar-lhes como eles se autoavaliariam, alguns responderam: (A1) “*Eu acho que estou pouco informado*”, (A8) “*Eu pensei que iria bem*”, (A10) “*Eu achei meu resultado bom, pois eu não via jornal há um tempão*”, (A7) “*Se não fosse o Pedro <sup>10</sup>teríamos errado mais...*”, (A17) “*Queria ter acertado mais...*”.

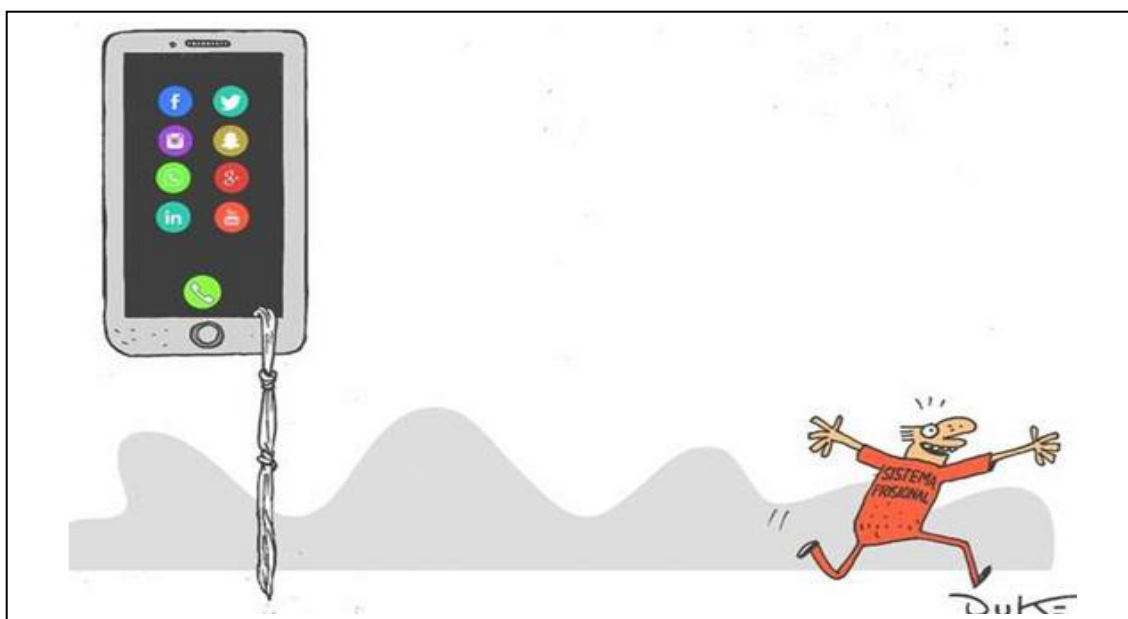
A segunda etapa da atividade diagnóstica<sup>11</sup> consistiu em dois momentos. No primeiro, todos receberam a mesma charge e algumas questões de compreensão.

**Quadro 1 – Sondagem 1º momento**

- |  |
|--|
| <p>a) Que situação é representada na charge?</p> <p>b) Observe as roupas usadas pelo homem. O que isso revela sobre ele?</p> <p>c) Agora observe a expressão facial do homem. Como ele se sente? Por que ele se sente dessa maneira?</p> <p>d) Na sua opinião, o que causa humor na cena?</p> <p>e) Escreva uma frase que sintetize a crítica feita na charge.</p> |
|--|

Fonte: Elaborado pela professora pesquisadora.

**Figura 12 – Charge utilizada no 1º momento da Sondagem**



Fonte: <<https://www.otempo.com.br/charges/charge-o-tempo-20-03-2019-1.2151918>>

A atividade foi individual e sem a intervenção do professor. Ao entregar a folha, os alunos começaram a rir da situação mostrada na charge e a comentá-

<sup>10</sup> Nome fictício

<sup>11</sup> Constante no Apêndice V.

la: (A6) “*Olha o cara...*”, (A13) “*Ele tá fugindo do celular*”, (A4) “*Ele tá com uniforme de cadeia (risos)... Ele é presidiário.*”, (A8) “*Facebook, Twitter, Google ... O que é esse envelope...?*”. Os alunos não apresentaram dificuldades em responder as perguntas. Após terminarem a atividade escrita, foi aberto espaço para comentarem as análises. Como em todas as oficinas, foi pedido aos alunos para não desmancharem as respostas da atividade<sup>12</sup>, pois aquele momento era de socializarem o que eles tinham escrito, e não um momento de correção de atividades, visto que poderiam prejudicar a análise dos resultados da pesquisa.

A charge escolhida pertence ao grupo das *Inferências do tipo A*, em que a linguagem visual predomina como o principal responsável pela construção de sentidos do texto.

Ao comentarem oralmente as respostas, verificou-se que a grande parte da turma conseguiu identificar a situação retratada na charge. A seguir, algumas respostas:

**Tabela 8** – 1º momento da Sondagem – Pergunta A

<b>A) Que situação é representada na charge?</b>
(A5) <i>Uma pessoa que tava viciada em redes sociais e saiu delas.</i>
(A8) <i>Um homem se livrando do vício do celular.</i>
(A13) <i>Um cara se livrando do celular, porque hoje em dia, ele acaba sendo uma prisão.</i>
(A16) <i>Um homem se livrando do vício do celular.</i>
(A18) <i>Um presidiário saindo da prisão, que é o vício do celular.</i>

Fonte: Elaborada pela própria autora.

Já em relação à questão *D*, alguns alunos tiveram dificuldades em respondê-la, apesar de rirem ao terem contato com a charge. A maior parte repetiu a resposta da primeira pergunta, mostrando a situação retratada. Dois alunos identificaram que o humor é causado pelo choque com o mundo real, através (A8/A14) “*do celular enorme, gigante, representando a cadeia*”. Ao passar-se para a análise oral das respostas, alguns alunos mencionaram que preferiram escrever (A10) “*Não achei nada engraçado*”, (A7/A11) “*Não tem humor*”, por não saberem justificar. Falas como (A13) “*Eu entendi, mas não tô conseguindo explicar*” foram comuns nessa atividade. Acredito que a dificuldade

<sup>12</sup> As respostas dos alunos não passaram por correção ortográfica e gramatical.

em reconhecer o que provoca o humor está relacionado com a capacidade de associá-lo à crítica feita pela charge e de elaborar respostas mais complexas, visto que tal prática não é normalmente exigida do aluno.

Como última atividade, foi pedido que escrevessem uma frase para sintetizar a crítica feita na charge. Assim, o aluno deveria ter a visão geral do texto e mobilizar alguns conhecimentos socioculturais para identificar a crítica presente. Algumas transcrições:

**Tabela 9** – 1º momento da Sondagem – Pergunta E

<b>E) Escreva uma frase que sintetize a crítica feita na charge</b>
(A2) <i>Um homem livre.</i>
(A4) <i>O homem que saiu do celular</i>
(A8) <i>Me livrei disso, o vício estava me prendendo.</i>
(A10) <i>Celular é uma prisão.</i>
(A11) <i>Me libertei do meu vício.</i>
(A13) <i>O seu celular pode ser uma prisão, se liberte!</i>
(A14) <i>Fuga das redes sociais.</i>
(A17) <i>O homem que fugiu do celular.</i>
(A18) <i>Graças a Deus, solto!</i>

Fonte: Elaborada pela própria autora.

Pela análise das frases, percebe-se que a maior parte dos alunos não se prendeu à descrição do que viam no texto, atingindo o objetivo esperado, realizando a inferência. Somente os alunos A4 e A17 elaboraram a frase baseando-se no elemento visual explícito na charge.

Creio que os alunos não tiveram tantas dificuldades nessa charge, por o texto possuir elementos facilmente identificáveis por eles, como o celular e os ícones dos aplicativos. Eles conseguiram perceber que as roupas usadas pelo homem, caracterizam um presidiário (*pergunta B*) e fizeram a relação com a prisão. Podemos confirmar que eles produziram as inferências necessárias para a compreensão dessa charge, pois atentaram a todos os elementos presentes no texto (expressão facial (*pergunta C*), a corda feita por roupas, o uniforme do personagem, o celular) e os relacionaram com os seus conhecimentos, produzindo informações novas (CAFIERO, 2005, p.34).

A segunda parte da atividade diagnóstica consistiu na distribuição aleatória de cinco charges diferentes, uma para cada aluno. Como na primeira

etapa, a atividade foi individual, por escrito, sem a intervenção do professor e seguindo um roteiro de perguntas<sup>13</sup>. Optou-se por charges do mesmo chargista, Duke, para termos um padrão, visto que é diferente a forma como cada chargista constrói o humor e a crítica. As perguntas eram diferentes, porém seguiam um critério: informações explícitas, análise dos elementos presentes, fato referente, construção dos efeitos de humor e crítica, situação retratada. As perguntas foram elaboradas e dispostas de forma gradativa, direcionada, com a finalidade de conduzir a compreensão dos sentidos das charges, conforme o exemplo abaixo.

**Quadro 2** – Exemplo das perguntas da sondagem – 2º momento



Fonte: Elaborado pela professora pesquisadora.

Assim, na distribuição das folhas das atividades, quatro alunos trabalharam com uma charge específica. Ao perceberem que as charges eram diferentes, ficaram curiosos para ver a do colega e procuravam quem possuía a mesma atividade. Dois fatos me chamaram a atenção no início dessa atividade. O primeiro foi a surpresa e a forma como receberam as charges: (A4) “*Professora, nós não vamos trabalhar com livros?*”, (A13) “*Não era um projeto de leitura?*”, (A6) “*Cadê os textos?*”. A concepção dos alunos vai ao encontro das ideias defendidas por Rojo (2009) ao afirmar que a escola ainda tem a concepção de que texto é somente verbal, persistindo a ideia de que o imagético serve apenas para ilustrar um texto escrito.

<sup>13</sup> Constante no apêndice V.

O segundo fato, relacionado ao primeiro, foi a maneira como a turma ainda se referia ao gênero trabalhado: (A17) “*Deixa eu ver a sua tirinha*”, (A6) “*Qual foi o seu desenho?*”, (A8) “*A sua gravura é fácil...*”. Até aquele momento, não estavam totalmente familiarizados com a nomenclatura do gênero. Passemos à análise das charges.

➤ Primeira charge

**Figura 13** – Charge utilizada no 2º momento da sondagem



Fonte: <<https://www.otempo.com.br/charges/charge-o-tempo-21-04-2019-1.2170960>>

A charge trabalhada por esse grupo de alunos pertence às *Inferência do tipo A*, as quais dependem essencialmente da linguagem visual para a compreensão.

Todos os alunos que trabalharam com a charge nº 1 conseguiram ler a imagem, percebendo que o menino tinha um ovo de páscoa nas mãos (*pergunta A*<sup>14</sup>). No que se refere à expressão facial do personagem (*pergunta B*)<sup>15</sup>, os alunos inferiram que ele estava (A17) “*assustado*”, (A3) “*surpreso*”, (A19) “*espantado*” atingindo uma resposta satisfatória, pois relacionaram a linguagem visual com informações explícitas e implícitas do texto. Um aluno (A1), porém, acrescentou ao “*surpreso*” o adjetivo “*triste*”. Essa interpretação parece, assim,

<sup>14</sup> Apêndice V p. 216.

<sup>15</sup> Apêndice V p. 216.

derivar antes do conhecimento do aluno de que o personagem é uma criança, e as crianças ficam tristes ao serem desapontadas do que de uma leitura atenta aos elementos da imagem, o que faz da leitura, como destaca Cafiero (2005, p.33), tanto um processo individual quanto interativo, “[...] individual, porque depende da cognição do leitor, [...] interativo, porque depende das relações de quem lê com o contexto em que vive”.

Dando continuidade à construção de sentidos da charge, a pergunta seguinte buscava levar os alunos a inferirem o motivo do personagem se encontrar daquela maneira. Respostas dadas:

**Tabela 10** – Primeira charge – Pergunta C

<b>C) Por que ele se sente dessa maneira?</b>
(A1) <i>Porque saiu mosquito do ovo.</i>
(A3) <i>Porque ele ficou surpreso com que saiu do ovo.</i>
(A17) <i>Por causa do mosquito dentro.</i>
(A19) <i>Por causa do mosquito.</i>

Fonte: Elaborada pela professora pesquisadora.

Percebe-se que os alunos conseguiram identificar a razão, mas ficam presos dentro dos elementos explícitos, visíveis do texto. Não vão além. Não mencionam, por exemplo, que a razão de o personagem ficar surpreso, é porque os ovos de páscoa geralmente trazem bombons ou brinquedos dentro, e não mosquitos. Acredito que, na verdade, as respostas não ficaram bem elaboradas, ou seja, os alunos não conseguiram expressar por escrito sua interpretação da charge, visto que, todos eles conseguiram inferir que a charge faz referência à comemoração da Páscoa. A seguir, as respostas dadas a questão *D*.

**Tabela 11** – Primeira charge – Pergunta D

<b>D) A que data comemorativa a charge se refere? Como você sabe?</b>
(A1) <i>Páscoa, pelo embrulho e o formato do objeto na mão dele.</i>
(A3) <i>21-04-2019, a páscoa por causa do ovo.</i>
(A17) <i>A páscoa.</i>
(A19) <i>A páscoa.</i>

Fonte: Elaborada pela professora pesquisadora.

Na primeira resposta, além de o aluno inferir corretamente a data comemorativa, ele justifica através de elementos presentes no texto. Já na segunda, o aluno atentou na data presente na fonte do texto, a qual concerne à data da publicação da charge e à Páscoa. A segunda parte da resposta não foi respondida por dois alunos.

No que tange aos elementos da charge responsáveis pela construção do humor, todos os alunos identificaram a presença dos mosquitos no ovo de páscoa. Novamente, como ocorrido e comentado na *letra C*, a produção de sentido foi realizada apenas com base nos elementos visuais presentes na charge e não ativaram todos os conhecimentos prévios necessários. Era uma pergunta opinativa (pergunta *E<sup>16</sup>*), logo subjetiva, contudo, não foi mencionado que o mosquito é um elemento surpresa, fora do comum, que foge das expectativas do leitor, por considerar que é costume a presença de balas, bombons ou brinquedos dentro dos ovos de chocolate.

A última questão foi a que apresentou maiores dificuldades de compreensão. Os alunos não conseguiram inferir qual era a situação representada pela charge. Todos eles se limitaram a descrever novamente o que viam.

**Tabela 12 – Primeira charge – Pergunta F**

<b>F) Que situação a charge representa?</b>
(A1) <i>Um ovo de Páscoa estragado.</i>
(A3) <i>Que o menino ficou espantado porque não sabia que tinha mosquitos dentro do ovo da Páscoa.</i>
(A17) <i>Que não pode comer o chocolate por causa do mosquito.</i>
(A19) <i>O mosquito saindo do ovo de páscoa.</i>

Fonte: Elaborada pela professora pesquisadora.

Um aluno durante essa atividade, relatou que iria deixar a questão “F” em branco, pois até então não havia entendido (A1) “[...]o que os mosquitos estavam fazendo ali... Tá estranho [...]”. Como já falado, a turma interagiu, os alunos viam e comentavam as charges uns dos outros, e um outro aluno pediu para ver a charge e falou: (A8) “*Deve ser o mosquito da dengue*”. Contudo, o surto da

---

<sup>16</sup> Constante no apêndice V p. 216.



dengue em Minas Gerais no ano de 2019 não foi citado por nenhum aluno na atividade.

Por não ter ocorrido tal inferência, no momento de socialização das charges, foi conduzida a compreensão para que o sentido fosse produzido por meio de perguntas feitas pela professora, (P) “*Por que há mosquitos dentro do ovo?*”, “*Que mosquitos seriam esses?*”, “*Lembram do quiz que vocês responderam... Teve algum acontecimento que vocês poderiam relacionar com a charge?*”. Em relação a essa conduta, Cafiero (2005) enfatiza a importância em ajudar o aluno no acionamento das informações necessárias para a compreensão do texto. Isso deve ser realizado através de perguntas que direcionem o aluno a produzir inferências, a identificar marcas que não foram observadas em uma primeira leitura e estabelecer relações globais. Assim, através dos questionamentos, os alunos conseguiram ativar o conhecimento prévio, que, até então, estava esquecido, lembrando do aumento de casos de dengue em Minas Gerais. (A13) “*É o mosquito da dengue [...] um monte de gente morreu [...]*”, (A17) “*Tem mosquito até no ovo (...)*”.

➤ Segunda charge

**Figura 14** – Charge utilizada no 2º momento da sondagem



Fonte: <<https://www.otempo.com.br/charges/charge-super-fc-20-05-2019-1.2183770>>

A segunda charge apresentada foi trabalhada por três alunos e pertence às *Inferências do Tipo A*, em que a linguagem visual é o principal elemento para a compreensão. A charge mostra um homem, no caso, o técnico do Cruzeiro daquela data, Mano Menezes, dentro de uma frigideira.

A primeira pergunta era referente à situação representada na charge. Um aluno preferiu recorrer à expressão popular (A20) “*A chapa tá quente*”, para representar a situação da charge. Apesar de adequada a inferência, não especificou quem estaria envolvido e por quê. Os outros dois alunos se limitaram a descrever literalmente o que viam na charge, como se observa através das transcrições das respostas.

**Tabela 13** – Segunda charge – Pergunta A

<b>A) Qual a situação retratada na charge?</b>
(A8) O Mano Menezes em uma frigideira.
(A15) De um homem em uma frigideira.
(A20) Que a chapa está esquentando.

Fonte: Elaborada pela professora pesquisadora.

Na *pergunta B*, em relação à expressão facial, todos os alunos conseguiram identificar a seriedade. Não perceberam, contudo, que a tranquilidade se mostra também presente no rosto do personagem e pode ser comprovada por ele estar com as mãos no bolso, demonstrando despreocupação em relação ao que estaria acontecendo ao redor. Nota-se que os alunos se limitaram à pergunta (*O que indica a expressão facial do homem?*), a observar apenas o rosto do personagem e não atentaram aos outros elementos que contribuíam para que o homem na charge se encontrasse daquela maneira.

A primeira parte da *pergunta C* se destinava a reconhecer o local em que o homem se encontrava. Era considerada uma pergunta fácil, pois se limitava a uma análise descritiva. Porém, um aluno (A8) respondeu levando em conta a situação representada e não mencionou a palavra “frigideira” como o local, conforme era esperado e feito pelos seus outros colegas. Não considero a resposta como incoerente, pois ele foi capaz de inferir que a frigideira representava uma situação complicada com a qual o técnico estava lidando.

Tabela 14 – Segunda charge – Pergunta C

<b>C) Onde está o homem? Na sua opinião, por que ele se encontra neste lugar?</b>
(A8) <i>Em uma situação complicada, porque ele é treinador do Cruzeiro e seu time teve um aumento de derrotas.</i>
(A15) <i>Frigideira, porque ele corre risco de ser mandado embora.</i>
(A20) <i>Na frigideira.</i>

Fonte: Elaborada pela professora pesquisadora.

Já a segunda parte da pergunta, tinha como propósito levar a uma leitura inferencial que identificasse o motivo de o personagem se encontrar naquele lugar. Segundo Dell’Isola (2001), as perguntas inferenciais tendem a mobilizar os conhecimentos e vivências dos alunos. Os dois primeiros alunos, conforme mostram as transcrições acima, realizaram a inferência necessária e alcançaram o objetivo da pergunta. O último aluno não respondeu a questão, talvez pela dificuldade de identificar a razão.

A pergunta seguinte (*pergunta D*)<sup>17</sup> era direcionada à identificação do personagem. Esta charge era a única presente na atividade de sondagem em que havia uma personalidade, uma pessoa da vida pública, e que exigia do leitor tal reconhecimento. Segundo Fonseca (1999, p.17), a caricatura na charge é um desenho que realça ou expõe certos aspectos ridículos de uma pessoa ou de um fato por meio do traço e da seleção criteriosa de detalhes.

Ao ser realizada a discussão oral com toda a turma, alguns alunos se manifestaram que não conseguiriam entender totalmente a charge por não conhecer quem era o personagem: (A13) “*Ainda bem que não fiquei com essa...*”, (A1) “*Não sei nada de futebol*”. No entanto, todos alunos desse grupo foram capazes de dizer que o homem era *Mano Menezes*, o técnico do Cruzeiro, e que o reconhecimento foi feito através da camisa do time e da semelhança facial.

Já a última pergunta era destinada a apontar o fato motivador da charge. Todos os alunos realizaram a inferência necessária e identificaram o fato. A seguir, as respostas dadas.

Tabela 15 – Segunda charge – Pergunta E

<b>E) Em sua opinião, que fato motivou a criação dessa charge?</b>
--

<sup>17</sup> Constante no apêndice V p. 217.

(A8) *O motivo foi o rebaixamento do Cruzeiro e suas inúmeras derrotas e a perda de desempenho do time.*

(A15) *Do time não está indo muito bem em campo e não tendo resultado.*

(A20) *Que o time não está indo bem, está só caindo de posição.*

Fonte: Elaborada pela professora pesquisadora.

No momento de socialização das respostas, até mesmo os alunos que antes falaram que não entendiam nada de futebol, conseguiram identificar o fato motivador. Ao questioná-los: (P) “*Mas como vocês sabem disso?*”, responderam: (A17) “*Não tem como não saber... meu irmão é cruzeirense*”, (A9) “*Todo mundo só fala nisso...*”, (A6) “*Recebi memes do Cruzeiro*”. Cafiero (2005) afirma que os conhecimentos oriundos de nossas experiências contribuem na produção de inferências.

Inclui-se aqui um conjunto de conhecimentos que adquirimos em nossas experiências. Esses conhecimentos podem ser declarativos sobre cenas, situações particulares, eventos vivenciados ou procedimentais como, por exemplo, o de como agir em uma situação específica.

[...]

É por mobilizar vários tipos de conhecimento que o leitor é capaz de ir muito além do que está escrito na linha para construir coerência para um texto, isto é, percebê-lo como um todo que faz sentido num dado contexto. (CAFIERO, 2005, p.34,35)

O fato de o futebol ser o esporte mais apreciado no Brasil, por ser um time mineiro e pela situação do Cruzeiro ter se estendido durante um tempo maior, e não ser notícia de apenas um único dia, podem ter contribuído para a facilidade com que os alunos fizeram as inferências necessárias à compreensão dessa charge.

➤ Terceira charge

**Figura 15** – Charge utilizada no 2º momento da sondagem



Fonte: <<https://www.otempo.com.br/charges/charge-o-tempo-01-03-2019-1.2142846>>

A terceira charge da atividade diagnóstica pertence ao grupo das *Inferências do tipo B*, em que o léxico é um dos elementos responsáveis pela construção dos efeitos de sentido e também das *inferências do tipo C*, em que a relação do léxico com a linguagem visual se faz de extrema importância para a compreensão da charge.

A primeira pergunta da atividade referia-se à situação retratada na charge. Dois túmulos feitos com lama, nomeados como rios, consequência das tragédias de Mariana e Brumadinho. A seguir, as respostas dadas.

**Tabela 16** – Terceira charge – Pergunta A

<b>A) Qual a situação retratada na charge?</b>
(A4) Porque a barragem de Mariana derramou lama nos rios Doce e Paraopeba.
(A7) A morte dos rios.
(A12) Quando a barragem de Mariana se rompeu, os resíduos da tragédia acabaram com o rio Doce e o rio Paraopeba.
(A13) Que os rios morreram.

Fonte: Elaborada pela professora pesquisadora.

Observa-se que nas respostas dos alunos A4 e A12 há a relação do fato em si, a morte dos rios, com a tragédia da barragem. Contudo, os alunos fazem referência apenas à Mariana, como se houvesse ocorrido somente um acontecimento, e não dois. É interessante notar que a tragédia em Mariana ocorreu bem antes da de Brumadinho, e os alunos não mencionaram esta última,

que era para ser recordada com uma maior facilidade. Já os alunos A7 e A13 deram respostas mais superficiais e não especificaram o fato, atentando à morte dos rios, não mencionando o nome dos rios e as causas da morte. Ao ser trabalhada oralmente essa questão com a turma, os alunos conseguiram associar os rios com as respectivas tragédias e analisar melhor a charge, como as cores fúnebres presentes, confirmando a ideia de que a leitura é um processo complexo, pois, como salienta Cafiero (2005, p.8), “o leitor produz sentidos a partir das relações que estabelece entre as informações do texto e seus conhecimentos”.

Em relação à escolha lexical presente na charge, no início, os alunos apresentaram muitas dificuldades em inferir o sentido da palavra “jaz”, talvez, por não ser comum no vocabulário deles. Ao relatarem que não entendiam, foi sugerido que atentassem mais à imagem para poderem compreender o significado, visto que, no texto analisado, o léxico está totalmente relacionado à linguagem visual. Então, após conversarem com os outros alunos da turma, conseguiram chegar às seguintes percepções.

**Tabela 17** – Terceira charge – Pergunta B

<b>B) O que pode ser compreendido com o enunciado “AQUI JAZ...”?</b>
(A4) <i>Que já aconteceu ou está acontecendo.</i>
(A7) <i>Os rios mortos.</i>
(A12) <i>Que aqui já esteve, que ali já foi o rio Doce e o rio Paraopeba.</i>
(A13) <i>Que ali já foi os rios citados.</i>

Fonte: Elaborada pela professora pesquisadora.

Embora as respostas passem a ideia de morte, nenhum dos alunos explicitou que naqueles lugares estão sepultados, enterrados os rios, termos usados no dicionário para os sinônimos de “jaz”. Percebe-se que três alunos (A4, A12 e A13) utilizaram a palavra “já” para poder explicar o significado. Acredito que relacionaram as palavras devido à semelhança na pronúncia.

Após ter sido explorado o significado da expressão, a pergunta C levava os alunos a inferirem em quais lugares era possível encontrá-la. Todos mencionaram o cemitério, alcançando o objetivo da questão. A resposta do aluno A4 chamou a atenção, devido ao uso da palavra “lápide”, por ser uma palavra não tão comum no léxico de um adolescente.

**Tabela 18** – Terceira charge – Pergunta C

<b>C) Em quais lugares é possível ver tal expressão?</b>
(A4) <i>Em uma lápide de cemitério.</i>
(A7) <i>Cemitério.</i>
(A12) <i>No cemitério.</i>
(A13) <i>No cemitério.</i>

Fonte: Elaborada pela professora pesquisadora.

No que concerne ao fato motivador para a criação da charge, ao contrário das respostas da pergunta A, os alunos fizeram referência às duas cidades de Mariana e Brumadinho, conforme pode-se ver nas primeiras respostas.

**Tabela 19** – Terceira charge – Pergunta D

<b>D) Em sua opinião, que fato motivou a criação dessa charge? Por quê?</b>
(A4) <i>O rompimento da barragem de Mariana e Brumadinho.</i>
(A7) <i>Por conta da barragem.</i>
(A12) <i>O rompimento da barragem de Mariana e de Brumadinho, porque o rompimento da barragem acabou com os rios.</i>
(A13) <i>A morte dos rios porque ultimamente isso tem acontecido muito.</i>

Fonte: Elaborada pela professora pesquisadora.

Novamente, as respostas dos alunos A7 e A13 se mostram superficiais, pois não especificaram os lugares das tragédias. Em relação à explicação para o “*Por quê*”, observa-se que a pergunta não foi entendida. Em vez de entenderem “*Por que esse fato motivou a criação da charge?*”, eles atribuíram o sentido de “*Por que os rios morreram?*”. Era esperado que os alunos mencionassem que o rompimento das barragens de Mariana e Brumadinho causou consequências irreparáveis para o meio ambiente, principalmente para os rios Doce e Paraopeba e tal fato teve grande repercussão no país. Ao levar esse questionamento para a socialização, a turma ainda encontrou dificuldades em dar uma resposta coerente, utilizando-se de respostas vagas, “*Porque só se fala nisso...*”, “*Porque foi uma tragédia*”.

A última questão proposta tinha por objetivo levar os alunos a inferirem a crítica presente na charge. De acordo com Costa (2009, p.60), a charge “tem por finalidade satirizar e criticar algum acontecimento do momento”. Pelas respostas

dadas, nota-se que os alunos não conseguiram fazer as inferências necessárias para identificar a crítica.

**Tabela 20-** Terceira charge – Pergunta E

<b>E)</b>	<b>Qual a crítica feita na charge?</b>
(A4)	Que as barragens foram malfeitas e só fala de última hora.
(A7)	Os rios, as poluições.
(A12)	O fim dos rios, por efeito das tragédias.
(A13)	Que as pessoas só se importam quando acontece, quando está prestes a acontecer, eles não estão nem aí.

Fonte: Elaborada pela professora pesquisadora.

Os alunos A4 e A13 tenderam a criticar a situação na visão deles, buscando o conhecimento prévio que eles tinham sobre o assunto. O aluno A12 atentou mais ao fato, à situação retratada do que a crítica. E a resposta do A7 não contemplou os objetivos da questão. Esperava-se que os alunos tivessem uma criticidade maior e percebessem que a charge critica o fato de nós estarmos assistindo novamente a morte de outro rio, e até o momento, nada ter sido feito, em relação aos responsáveis pelo crime.

➤ *Quarta charge*

**Figura 16** – Charge utilizada no 2º momento da sondagem



Fonte: <<https://www.otempo.com.br/charges/charge-o-tempo-22-04-2019-1.2171251>>



A quarta charge analisada pertence ao grupo das *Inferência do tipo C*, em que as linguagens verbal e visual se complementam. A produção de sentido é construída por meio do reconhecimento da relação entre esses dois elementos.

Os alunos não tiveram dificuldades em responder às perguntas relacionadas à localização de informações explícitas, como, por exemplo, sobre a localização do coelho (*pergunta A<sup>18</sup>*). Todos eles mencionaram que o coelho se encontrava em uma fila à procura de emprego, fazendo a leitura adequada da imagem.

No que diz respeito às outras perguntas, percebe-se que eles explicam globalmente, realizando algumas inferências, mas não todas as necessárias para a compreensão da charge, como é o caso das respostas para a pergunta *B*.

**Tabela 21** – Quarta charge – Pergunta B

<b>B) Por qual razão ele está nesse lugar?</b>
(A9) <i>Porque foi o último a chegar e porque está procurando emprego.</i>
(A14) <i>Para arrumar um emprego.</i>
(A16) <i>Está esperando uma vaga de emprego.</i>
(A20) <i>Porque ele está tentando arrumar um emprego, pois ele acabou de perder seu emprego.</i>

Fonte: Elaborada pela professora pesquisadora.

Todos os alunos mencionaram o fato de o coelho estar procurando emprego, porém nenhum citou o término da Páscoa como a causa. A resposta do aluno A20 se mostrou mais completa ao falar que o coelho tinha acabado de perder seu emprego, no entanto, não explicitou o porquê.

No que tange à construção do humor na charge, dois alunos tiveram dificuldades, e explicaram que (A9) “*O tamanho da fila para procurar emprego*” e o fato de o coelho ser (A16) “*o último da fila por ser um animal*” seriam os elementos responsáveis para o efeito humorístico, como é possível ver nas transcrições a seguir:

**Tabela 22-** Quarta charge – Pergunta D

<b>D) Na sua opinião, o que causa humor na charge? Por quê?</b>
---

<sup>18</sup> Constante no apêndice V p. 219.

(A9) <i>O tamanho da fila para procurar emprego.</i>
(A14) <i>Que um coelho não trabalha como uma pessoa normal.</i>
(A16) <i>O coelho ser o último da fila por ser um animal.</i>
(A20) <i>O coelho. Porque um coelho está na fila a procura de emprego.</i>

Fonte: Elaborada pela professora pesquisadora.

Nas respostas A9 e A16, os alunos não conseguiram perceber que, na verdade, o humor se dá através de um elemento inesperado, ou seja, a presença de um animal, do coelho, em uma fila de empregos, a construção de um sentido que se choca com o mundo real, fazendo com que a mulher fique assustada com o ocorrido. Dois alunos conseguiram inferir que a mulher reagia daquela maneira (A14/A20) “*porque nunca tinha visto um coelho procurando trabalho*”, alcançando o objetivo da questão (pergunta C<sup>19</sup>).

A última pergunta, por sua vez, buscava levar os alunos a inferirem o fato que tenha motivado a criação da charge. A seguir, as respostas dadas.

**Tabela 23** – Quarta charge – Pergunta E

<b>E) Em sua opinião, que fato motivou a criação dessa charge?</b>
(A9) <i>A falta de emprego.</i>
(A14) <i>Que nesse mundo todo mundo precisa trabalhar independente de quem seja.</i>
(A16) <i>Porque não tá fácil achar emprego fácil.</i>
(A20) <i>Por ser uma charge engraçada, pois até o coelho está a procura de emprego.</i>

Fonte: Elaborada pela própria autora.

Com exceção da última resposta, que se desviou do objetivo, as outras se assemelham ao relacionarem com o desemprego. Percebe-se que os alunos tentam buscar a informação em seus conhecimentos prévios, contudo, não fazem referência ao término da Páscoa.

Ao final, quando as análises foram reportadas oralmente para turma, os elementos, até então não observados pelos alunos que responderam às perguntas, foram notados pelos outros colegas como: a cesta vazia do coelho, a data da charge, o feriado da Páscoa. Uma inferência realizada por um aluno me chamou a atenção. Ao relacionar o fato com o término da Páscoa, ele acrescentou (A13) “(O coelho) *não ganhou dinheiro suficiente. O ovo tava*

---

<sup>19</sup> Constante no apêndice V p. 219.

*caro...quase ninguém comprou...".* As respostas dadas pelos alunos no momento da discussão em grupo demonstram, conforme previsto por Cafiero (2005, p.20), a importância de analisar todos os elementos presentes no texto, pois “A seleção de palavras, a organização delas, [...] as cores ou imagens, [...] tudo isso comunica a intenção de quem escreve. E, por isso, esses elementos num texto não podem ser desprezados por quem lê”. Assim, na charge analisada, percebe-se como a linguagem verbal e visual se completam e o reconhecimento dessa relação gera as *inferências do tipo C*. O elemento verbal caracterizado pela fala do coelho chama a atenção não só para ele, como também para o tamanho da fila, os elementos visuais, retratando a situação de desemprego.

➤ Quinta charge

**Figura 17** – Charge utilizada no 2º momento da sondagem



Fonte: <<https://www.otempo.com.br/charges/charge-o-tempo-09-04-2019-1.2165391>>

A última charge da atividade diagnóstica pertence ao grupo das *Inferências do tipo D*, são consideradas mais complexas, por exigir do leitor relacionar todos os elementos apresentados na charge com conhecimentos que vão além de informações recentes sobre um fato. Foi a charge em que os alunos apresentaram mais dificuldade para a compreensão.

A primeira pergunta teve por objetivo a leitura da charge de forma descritiva. Era esperado que os alunos desenvolvessem mais a resposta, detalhando os elementos presentes na charge: um carro branco com marcas de

muitos tiros, com portas abertas, vidros quebrados, muito sangue nas portas e no chão e a palavra Brasil, na traseira do carro, feita por meio de tiros. Porém, as respostas não foram dadas de forma detalhada, como se pode perceber:

**Tabela 24** – Quinta charge – Pergunta A

<b>A) O que você vê na charge?</b>
(A2) <i>Um carro cheio de furo de arma e sangue, vidro quebrado, assassinato.</i>
(A6) <i>Uma cena de um carro cheio de tiros e mortes.</i>
(A10) <i>Um carro fuzilado com gente morta.</i>
(A11) <i>Um assassinato.</i>

Fonte: Elaborada pela própria autora.

Os alunos priorizaram citar a(s) morte(s), o assassinato, ou seja, a consequência/resultado do fato. Não há pessoas mortas na charge, contudo, eles fazem essa inferência de causa/consequência, relacionando aos elementos vistos e citados (*carro fuzilado, furo de arma, tiro, sangue*). Percebe-se que os alunos conseguiram interpretar a imagem, pois uma parte do que eles poderiam apontar na descrição está implícito na resposta. Talvez, a descrição da charge não tenha sido realizada devido a maneira como a pergunta foi elaborada, deixando implícita a descrição, uma vez que, na apresentação oral das análises, ao reelaborar a pergunta, a turma tenha descrito perfeitamente a charge.

Em relação à pergunta B, fez-se necessária a explicação da expressão *linguagem verbal* para que os alunos pudessem fazer a atividade. Na verdade, o termo foi inadequado na pergunta. Apesar da explicação dada, os alunos precisariam perceber a crítica que é feita para responder à questão. Todos eles se limitaram a explicar o tema da violência presente na charge, como pode-se perceber nas respostas dadas.

**Tabela 25** – Quinta charge – Pergunta B

<b>B) Como a linguagem verbal contribui para a compreensão da charge?</b>
(A2) <i>Que o Brasil é mais violento.</i>
(A6) <i>Que o Brasil está muito violento.</i>
(A10) <i>Que o Brasil está ficando perigoso.</i>
(A11) <i>O acontecimento foi no Brasil, porque o Brasil é mais violento.</i>

Fonte: Elaborada pela própria autora.

Percebe-se a semelhança das respostas dos alunos. Apesar de aproximarem da resposta esperada pelo professor, eles não conseguiram inferir a importância da linguagem verbal para a compreensão da charge, visto que a crítica se encontra presente no elemento representado pela palavra *Brasil*, a qual é formada por tiros, e que se tal palavra fosse retirada da charge, ficaria só a representação do fuzilamento do músico no Rio de Janeiro, ou seja, o fato referente.

No que concerne ao fato que motivou a charge, os alunos apresentaram muita dificuldade: sabiam que era algo relacionado a tiroteio, fuzilamento, violência, porém não identificavam o fato em si, apesar de ter sido um acontecimento com enorme repercussão nacional e internacional. Como já mostrado, a compreensão da charge acontece a partir do momento em que o leitor reconhece o fato representado através do seu conhecimento prévio. Kleiman (2011, p.25) afirma que “A ativação do conhecimento prévio é, então, essencial à compreensão, pois é o conhecimento que o leitor tem sobre o assunto que lhe permite fazer as inferências necessárias”. Logo, se o leitor/aluno não estiver atualizado, a inferência e a compreensão do gênero não são alcançadas.

Ao ver a aflição dos colegas perguntando a todo momento sobre o fato referente, o aluno A8 pediu para ver a charge e afirmou: “*Ah, eu entendi... foi aquele atentado no Rio que mataram o cara, achando que era bandido. O pessoal do exército parou com o caveirão e fuzilou [...]*”. Mesmo o colega tendo mencionado o fato, ajudando-os, os alunos tiveram problemas na elaboração de suas respostas.

**Tabela 26** – Quinta charge – Pergunta C

<b>C)</b>	<b><i>Em sua opinião, que fato motivou a criação da charge? Por quê?</i></b>
(A2)	<i>Pra falar que o Brasil é perigoso, tem muitos atiradores.</i>
(A6)	<i>Um tiroteio que aconteceu com uma família, porque achava que eram bandidos.</i>
(A10)	<i>O trágico fato dos policiais terem matado o rapaz pensando que eram bandidos.</i>
(A11)	<i>Em fatos reais, pois tem várias pessoas matando por engano.</i>

Fonte : Elaborada pela própria autora.

Com exceção do aluno A2, que não contemplou o objetivo da pergunta, os outros fazem referência, de certa maneira, ao fato aludido. No entanto, as

respostas são muito superficiais, além do que, a justificativa era referente à criação da charge, “*Por que a charge foi criada?*”. E, na verdade, os alunos entenderam no sentido de “*Por que o músico foi fuzilado?*”.

A última pergunta teve como objetivo identificar se os alunos reconheceriam a crítica presente no texto, elemento importante considerando-se a função social da charge. Como destaca Oliveira (2001), a charge mostra uma leitura crítica do mundo, que permite construir sentidos vinculados a ideologias. No entanto, novamente, os alunos não conseguiram realizar todas as inferências necessárias para a construção da crítica.

**Tabela 27** – Quinta charge – Pergunta D

<b>D) Qual a crítica feita pela charge?</b>
(A2) <i>As pessoas estão morrendo.</i>
(A6) <i>A violência no Brasil.</i>
(A10) <i>Que a polícia brasileira está muito injusta.</i>
(A11) <i>Que a violência tá muito grande e as pessoas não querem mais saber o depoimento do próximo, e acaba matando sem dó, por engano.</i>

Fonte: Elaborada pela própria autora.

Observa-se, outra vez, que a inferência feita se restringe à violência, como nas respostas dos alunos A6 e A11. As outras respostas se apresentam bem superficiais. O gênero charge, conforme já mostrado nas considerações teóricas deste trabalho, se caracteriza por ser uma ferramenta de crítica e conscientização social e se o leitor/aluno não consegue identificar essa crítica/denúncia, o texto não atinge sua função. Percebe-se que em todas as perguntas relacionadas a esse texto trabalhado, os alunos apresentaram dificuldades de compreender o que está implícito.

Ao levar a charge para a análise coletiva com a turma, e levantar perguntas, hipóteses, a fim de ajudar no acionamento do conhecimento prévio, a dificuldade de compreensão se manteve. Os alunos conseguiram retomar o fato acontecido, contudo, associaram a linguagem verbal, ou seja, a palavra *Brasil*, ao país onde aconteceu a notícia. Ao perguntar aos alunos: “*Se tiramos a palavra, muda o sentido?*”, a resposta foi: (A13) “*Sim, não saberíamos onde aconteceu [...] poderia ser qualquer lugar no mundo...*” E, na verdade, a palavra *Brasil* feita por tiros, não representa somente o lugar do fato, mas também, a

autoria e, ao mesmo tempo, o alvo do crime. É como se o atirador deixasse sua assinatura, sua marca. Um país que alveja o seu próprio povo.

Ao final da atividade diagnóstica, pode-se concluir que as perguntas relacionadas a localizar informações explícitas foram facilmente respondidas pelos alunos. Contudo, eles ficaram presos aos elementos explícitos e visíveis do texto e apresentaram dificuldades em inferir a situação retratada e reconhecer o humor/crítica presentes na charge. Percebe-se que eles conseguem explicar globalmente, realizando algumas inferências, porém não todas as necessárias para a compreensão dos textos.

## 5. RECONHECIMENTO DO GÊNERO CHARGE

Este capítulo tem como objetivo apresentar detalhadamente as atividades aplicadas e analisar pormenorizadamente os dados gerados com base nas respostas dos alunos registradas nas folhas de atividades, nas observações da professora no diário de campo e nas gravações, buscando mostrar como se deu o processo de ensino-aprendizagem através das oficinas. Como mencionado nos procedimentos metodológicos, o projeto de intervenção foi desenvolvido a partir da análise do questionário inicial e da atividade diagnóstica. As oficinas foram formuladas previamente, porém, foram adaptadas e reestruturadas de acordo com as necessidades observadas durante a etapa diagnóstica na turma. Foram 12 aulas, distribuídas em três oficinas, em sua maior parte na sala de aula, e consistiram em um conjunto organizado de atividades com foco nas habilidades de leitura ainda não consolidadas pelos alunos com o propósito de levá-los a desenvolverem a estratégia de fazer as inferências necessárias para a compreensão de charges. O capítulo está dividido em três seções. Na primeira, é mostrado o jornal impresso como suporte para a charge; na segunda, os alunos são levados a identificar outros meios de circulação para o gênero estudado; na terceira etapa, dividida em quatro subseções, a oficina foca na leitura das charges, explorando as inferências exigidas para a construção de sentidos dos textos.

### 5.1 O jornal como suporte

A primeira oficina teve como objetivo geral levar os alunos a reconhecerem o jornal impresso como suporte principal do gênero charge<sup>20</sup>. A atividade consistiu em promover o contato dos alunos com o jornal impresso em

---

<sup>20</sup>Neste trabalho, considera-se *suporte* na perspectiva de Bonini (2003, p.61) “um gênero pode ser convencionado como suporte de um outro gênero (ou de outros). O jornal, nesse sentido, é um típico exemplar de suporte convencionado que eu tenho denominado de hipergênero, uma vez que é um gênero constituído por vários outros”.



sala de aula. Foram levados diferentes jornais<sup>21</sup> e a turma foi dividida em duplas. Cada dupla recebeu um exemplar para realizar a atividade proposta.

**Figura 18** – Oficina – O jornal como suporte



Fonte: Arquivo pessoal da professora pesquisadora.

**Figura 19** – Oficina – O jornal como suporte



Fonte: Arquivo pessoal da professora pesquisadora.

---

<sup>21</sup> Jornais utilizados: *Estado de Minas*, *O Tempo*, *O Globo*, *Folha de São Paulo*, *Super Notícia* e *A Gazeta*.

A primeira etapa consistiu em proporcionar um momento de deleite aos alunos. Eles acharam complicado manusear o jornal, consideraram as folhas grandes e tiveram dificuldades em encontrar as seções. Tal dificuldade é justificada pelo fato de nenhum aluno afirmar, como mostrado na análise do questionário inicial, que possui o hábito de ler jornal impresso. Aos poucos, foram se familiarizando e procurando por conteúdo de interesse deles.

Após o contato com esse suporte, os alunos tiveram como tarefa completar as informações de um quadro<sup>22</sup> e localizar a charge dentro do jornal. As primeiras informações requeridas eram referentes à localização de dados como: nome do jornal, data, nomes dos cadernos e seções. Os alunos não apresentaram dificuldades nessa parte, com exceção, no início, ao manusear as folhas. Nessa atividade, os alunos puderam perceber que já conheciam muitos dos gêneros da esfera jornalística por terem estudado na escola, através dos livros didáticos, mostrando que conhecem os gêneros jornalísticos, contudo, não conhecem o jornal.

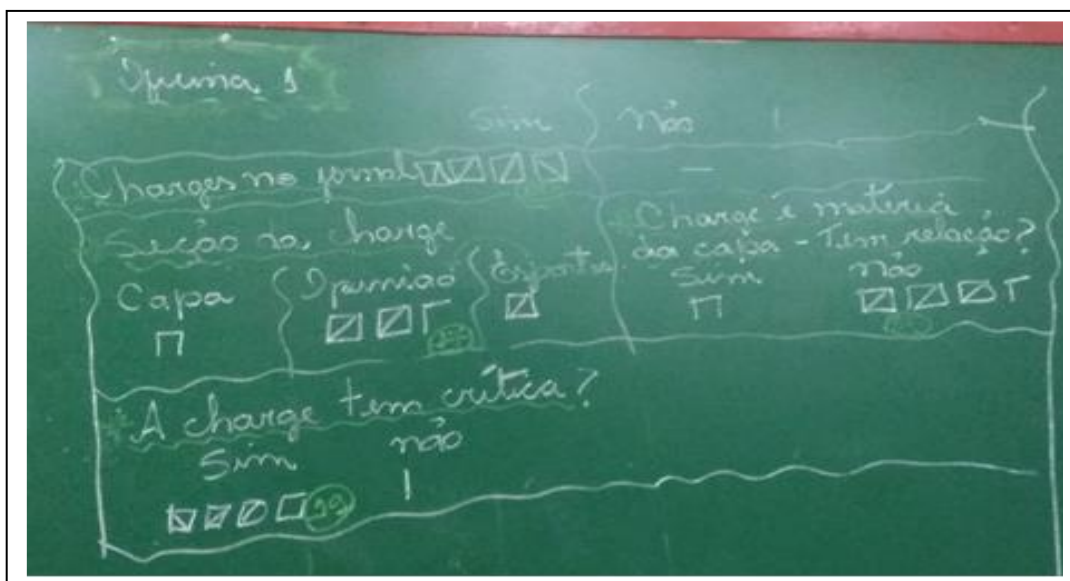
As outras informações solicitadas na atividade eram relacionadas à charge. A maior parte da turma conseguiu identificá-la no jornal e sua seção correspondente. Assim, os alunos foram levados a perceber que a charge é um gênero originário da esfera jornalística. Apenas um confundiu a charge com a tirinha. Como a atividade era mediada pelo professor, eles perguntavam a fim de verificarem se suas respostas e hipóteses estavam coerentes, logo, esse aluno pediu que eu olhasse a charge dele e através de questionamentos, ele percebeu que o texto escolhido não era uma charge, o que o levou a procurar novamente pelo gênero solicitado.

Ao término da atividade escrita, os alunos foram orientados a apresentarem a charge para a turma e a comentarem algumas respostas. Foi um momento bem participativo e os alunos ficaram bastante animados em falar para a turma, mostrando o jornal e comentando a charge encontrada. Uma tabela foi montada no quadro a fim de registrar alguns dados coletados considerados importantes.

---

<sup>22</sup> Constante no apêndice VI p.221.

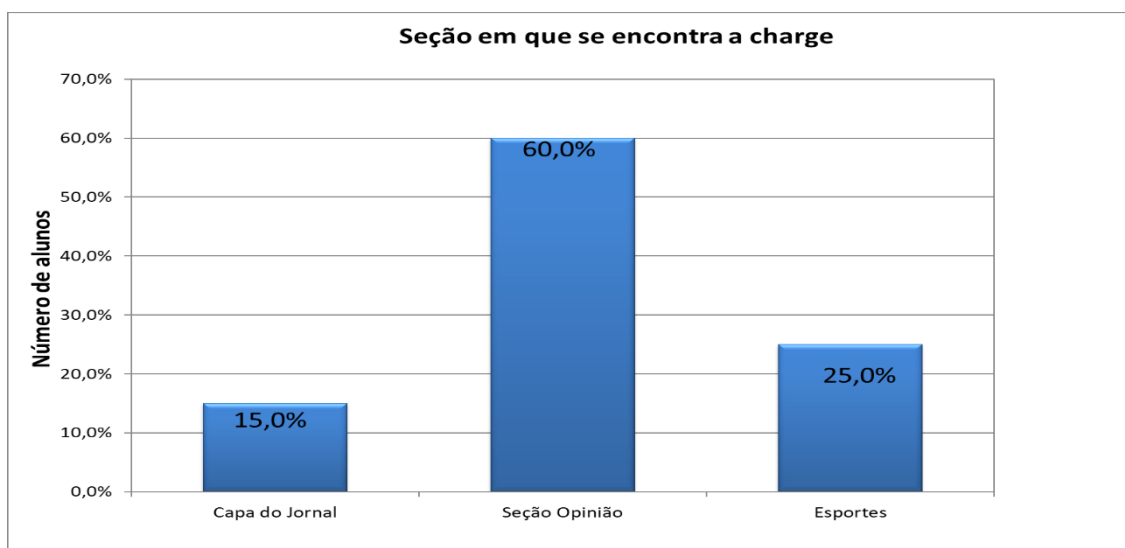
**Figura 20** – Oficina – O jornal como suporte



Fonte: Arquivo pessoal da professora pesquisadora.

O primeiro dado constatado foi em relação a qual seção se encontrava a charge. Conforme vê-se no gráfico 10, a maior parte identificou que a charge se apresentava na seção de “Opinião”. Três alunos (15%) identificaram a charge na capa, e os outros cinco (25%) mencionaram que o gênero estudado estava na seção de esportes. No entanto, esse último grupo percebeu que havia duas charges nos jornais deles, uma se encontrava na seção de esportes e a outra na seção de opinião.

**Gráfico 10** – Seção da charge



Fonte: Elaborado pela professora pesquisadora.

Foi pedido aos alunos que levantassem hipóteses sobre o fato de a charge se encontrar naquela determinada seção. Segundo Kleiman (2011, p.41), “o fato de iniciar a leitura com uma indagação já é vantajoso e pode ajudar a compreender o texto”. Nas respostas dadas, percebemos que a maior parte da turma citou a crítica presente na charge, como justificativa para que esse gênero se encontrasse na seção de opinião. Seguem algumas respostas.

**Tabela 28** – O jornal como suporte – Pergunta 6

<b>6) Levante hipóteses: por que a charge se encontra em tal seção?</b>
(A1) <i>Porque o homem quer dar sua própria opinião.</i>
(A3) <i>Porque estava fazendo uma crítica, dando sua opinião.</i>
(A4) <i>Porque a charge está criticando.</i>
(A8) <i>Pois faz uma crítica ao jogador Neymar.</i>
(A12) <i>Porque critica um jogador de futebol.</i>
(A13) <i>Porque esta é a opinião das pessoas.</i>

Fonte: Elaborada pela própria autora.

Ao levantarem essas hipóteses, questionei aos alunos: (P) “*De quem é a opinião?*”. Um aluno respondeu rapidamente: (A1) “*Do jornal*”. Indaguei então: (P) “*Então o jornal pensa dessa maneira?*”. Ele ficou pensativo e um outro aluno refutou: (A13) “*Acho que não [...] O jornal não pode pensar assim [...]*”. (P) “*Por que não?*”, contestei. E nesses questionamentos, os alunos chegaram à conclusão de que a opinião/crítica presente nas charges dos jornais analisados seria de outras pessoas ou do chargista. (A8) “*É a opinião das pessoas, da maioria*”, (A17) “*Muita gente pensa assim*”, (A4) “*é do Duke*”, (A9) “*do Quinho*”. Pelas respostas dadas e após uma conversa com os alunos, eles conseguiram entender que a charge revela a opinião do chargista, que pode estar ou não em consonância com a opinião de outras pessoas ou do próprio jornal.

Em relação aos temas das charges<sup>23</sup>, todos conseguiram identificá-los, alguns de forma superficial, contudo, atingiram o objetivo proposto. Os jornais eram todos daquela semana, assim os alunos não tiveram grandes dificuldades em compreender o assunto tratado. Como comprova Coscarelli (2012, p.68), o

<sup>23</sup> As charges trabalhadas constam no anexo III.

leitor constrói mais facilmente o sentido de um texto quando este é de um assunto conhecido por ele.

O segundo dado registrado no quadro foi referente ao fato de a charge conter alguma crítica. Apenas um aluno respondeu negativamente essa questão. Ao questioná-lo, ele justificou que a charge (A9) “*era engraçada, mas não criticava nada...*”. Ele não conseguiu perceber que a crítica se construía através do humor. Seguindo a linha da pergunta, foi pedido para identificarem a crítica presente na charge. Muitos alunos, como constatado na atividade diagnóstica, citaram o tema como sendo a crítica. Por ser um momento de compartilhamento de informações e opiniões, os alunos puderam se manifestar em relação às charges dos colegas. Dessa maneira, em grupo, os alunos puderam aperfeiçoar suas ideias, identificando a crítica da charge.

No que concerne à identificação dos cartunistas, um ou outro aluno apresentou problemas em ler o nome do cartunista, visto que a assinatura de muitos se mistura com o traço dos desenhos, contudo, no geral, a turma não encontrou dificuldades. Foram nomeados: Amarildo, Benett, Chico Caruso, Cláudio Mor, Duke e Quinho.

Todos os alunos identificaram a matéria de capa dos jornais e o último dado registrado na tabela referiu-se à possível relação dessa matéria com a charge. Apenas três alunos possuíam charges que estavam associadas à notícia principal da capa. O restante da turma percebeu que a matéria tinha um tema diferente do da charge. Algumas respostas:

**Tabela 29** – O jornal como suporte – Pergunta 11

<b>11) A matéria de capa está relacionada com a charge? Justifique a resposta.</b>
(A1) Não, porque a charge fala sobre o jogador e a matéria da capa sobre patinetes.
(A8) Não, está falando sobre a violência em Minas Gerais, e a charge critica Neymar.
(A11) Não, a charge não fala sobre a nova previdência.
(A19) Não, a capa é sobre um acidente e a charge não.

Fonte: Elaborada pela própria autora.

Ao final, foi pedido aos alunos que analisassem a tabela feita no quadro e elaborassem conclusões sobre o gênero charge. Assim, chegaram aos seguintes pontos:

- *A charge faz parte da esfera jornalística.*
- *A crítica se constitui como o elemento caracterizador da charge.*
- *A crítica presente na charge não representa necessariamente a opinião do jornal.*
- *A charge faz referência a um fato atual, mas não há necessidade de se referir à matéria de capa.*

Vale relatar que, ao final da aula, alguns alunos perguntaram se poderiam levar o exemplar do jornal para a casa, para “*dar uma olhada*”, “*ler um negócio que chamou a atenção*”. Achei significativo o pedido e, claro, foi concedido. A atitude desses alunos demonstra que a escola precisa oportunizar gêneros diferentes, mais relacionados aos interesses dos alunos, para que eles se sintam mais motivados a buscarem a leitura.

## **5.2 Circulando em outros meios**

As atividades da segunda oficina tiveram como objetivo levar os alunos a identificarem jornais eletrônicos e outras *webs* como meios para a circulação de charges. A oficina, a princípio, seria desenvolvida no laboratório de informática da escola, contudo, por problemas relacionados ao sinal de internet, foi realizada em sala de aula. Assim, o *data show* foi montado e foi preciso compartilhar a internet do celular da professora-pesquisadora com o *notebook* para que as atividades pudessem ser desenvolvidas.

A primeira atividade consistiu na visita de um jornal *on-line*, foi aberta a página da *Folha de São Paulo*. Perguntas foram direcionadas aos alunos com o propósito de os levar a encontrarem a charge do dia. (P) “*Que site é esse?*”, (P) “*Em qual parte vocês achariam a charge?*”. Os alunos rapidamente mencionaram que a charge deveria se encontrar na seção de opinião. Foi pedido a um aluno para navegar na página e abrir o *link* da referida seção.

Figura 21– Print screen Jornal on-line



Fonte: <<https://www.folha.uol.com.br>>

Localizada a charge, foram trabalhados oralmente alguns pontos como a autoria, a crítica, o fato aludido, se havia relação com a matéria de capa, o efeito de humor.

Figura 22 - Print screen – Charge do jornal on-line



Fonte: <https://fotografia.folha.uol.com.br/galerias/1635095598952471-charges-junho-2019#foto-1637704135253590>



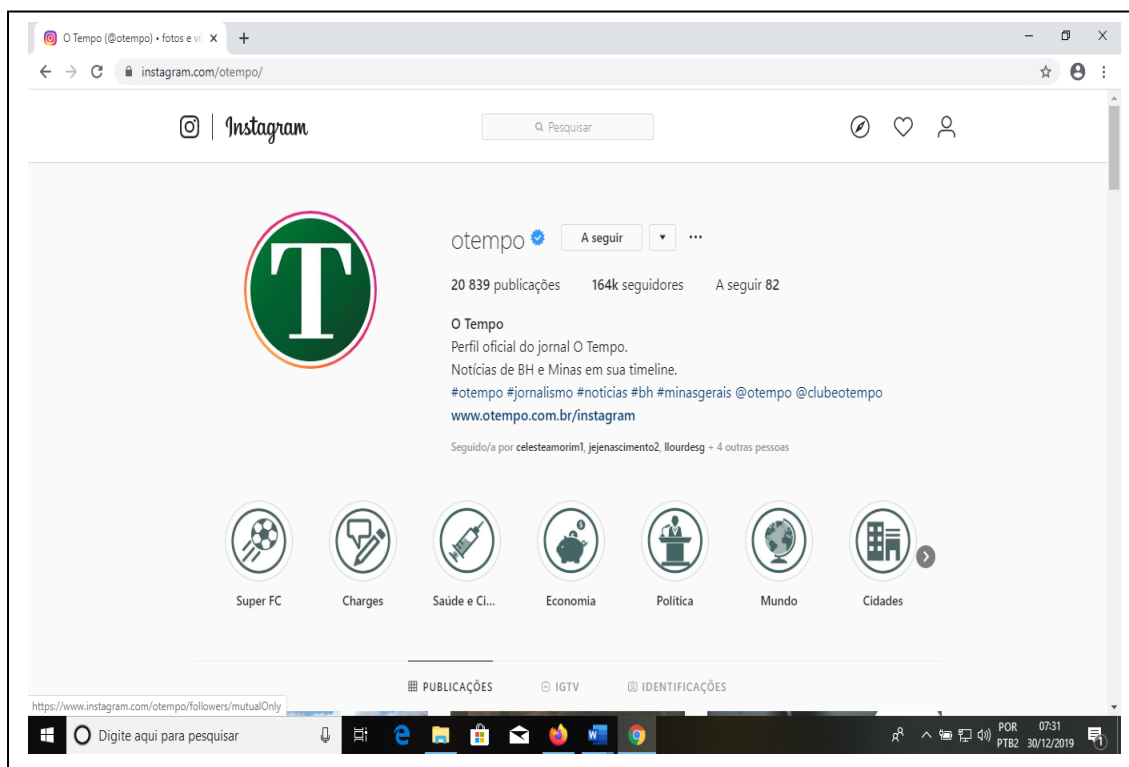
A charge foi bastante comentada pelo fato de alguns não a terem entendido de imediato, talvez por estar relacionada a um fato político. Aos poucos os alunos foram observando os elementos da charge, comparando as duas imagens, discutindo o significado da palavra zelo. (A1) “*Estão tendo cuidado com a moça, olha o guarda-chuva*”, (A13) “*Tá até cercado*”, (A8) “*É a moça da justiça, olha a balança*”. Ao final, concluíram que o (A8) “*excesso de zelo na política gera a corrupção que estamos vendo*”.

Os alunos pediram para verem as charges dos dias anteriores e conseguiram perceber que a *Folha de São Paulo* conta com vários chargistas. Foi um momento bastante produtivo, pois comentavam as charges, tentavam relacionar com algum fato noticiado, identificar a crítica e reconheceram a charge que eles haviam visto no jornal impresso trabalhado na oficina anterior.

A atividade previa que os alunos visitariam somente um *site* jornalístico, contudo, eles pediram para visitar os referentes aos jornais impressos analisados por eles. Assim, entraram nos *sites* do jornal *O tempo* e *O globo*. No primeiro, perceberam que o jornal possui um único chargista e a charge não se encontra na seção *Opinião*, mas sim, em um *link* específico, *Charge*. Já em *O globo*, os alunos não conseguiram localizar a charge, visto que o acesso foi permitido apenas à primeira página, pois o jornal *on-line* é restrito aos assinantes.

A seguir, foi aberta a página do *Instagram*, o que deixou os alunos eufóricos. Foi pedido que um aluno buscasse pela página do jornal *O tempo*. Os alunos ficaram surpresos pelo fato de o jornal ter um perfil na rede social e ter muitos seguidores. Eles foram levados a procurar a charge do dia na seção correspondente e puderam ver as charges anteriores também. Viram que as charges recebiam muitos comentários, diferente do *site* do próprio jornal. Eles puderam ler alguns comentários e também se posicionaram. Perceberam que a charge do dia ainda não havia recebido muitas curtidas e atribuíram ao fato de ser muito cedo ainda, poucos leitores teriam acessado o jornal até aquela hora.



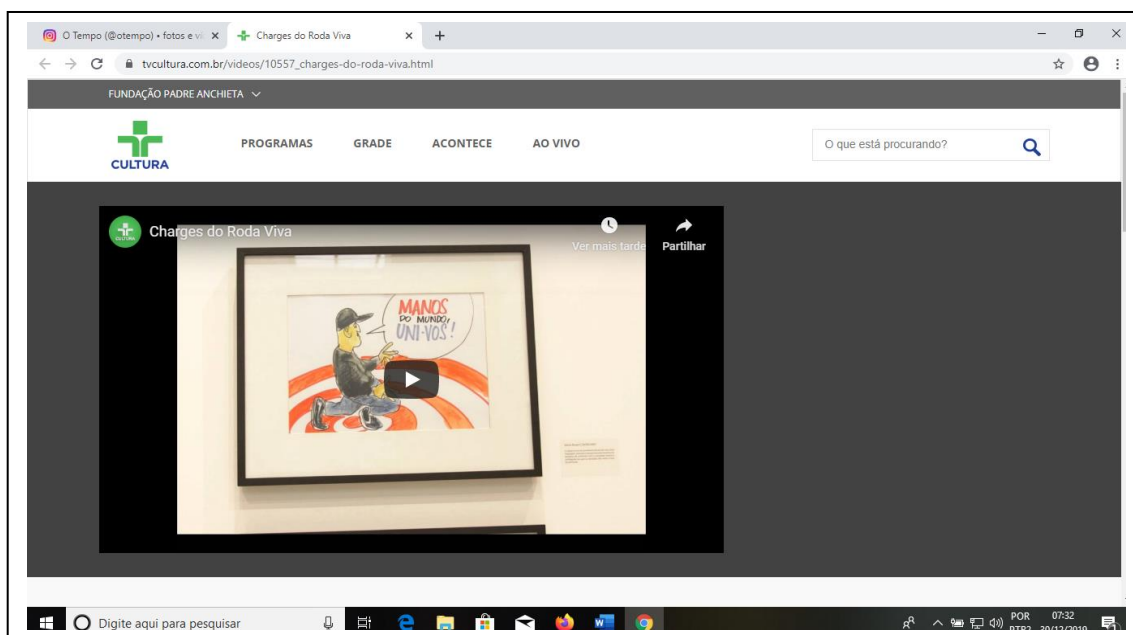
Figura 23 – Página no *Instagram*

Fonte: <<https://www.instagram.com/otempo/>>

Um aluno sugeriu procurar no *Instagram* o perfil do chargista Duke, para poderem conhecê-lo. Então, viram que as postagens dele se referem às charges publicadas no jornal e a alguns de seus trabalhos.

Dando seguimento à oficina, foi passado um vídeo de curta duração, sobre a mostra do chargista Paulo Caruso. Foi perguntado aos alunos se conheciam o artista ou o programa Roda Viva da Cultura. Ninguém se manifestou afirmativamente. Diante disso, foi explicado quem era o chargista, como o programa era organizado e que o chargista Paulo Caruso desenhava em tempo real alguns pontos da entrevista.

**Figura 24 – Print Screen – Charges Paulo Caruso**



Fonte: < [https://tvcultura.com.br/videos/10557\\_charges-do-roda-viva.html](https://tvcultura.com.br/videos/10557_charges-do-roda-viva.html)>

Após a contextualização do programa, foi relatado que a turma assistiria a um trecho de uma entrevista. A entrevista escolhida foi a do historiador Leandro Karnal, que respondeu perguntas sobre democracia, liberdade, educação, celular, internet e redes sociais. Ao mencionar o nome do entrevistado, a turma afirmou não o conhecer, contudo, ao vê-lo, os alunos o reconheceram por conta de postagens em redes sociais e vídeos do *Youtube*.

**Figura 25 – Print Screen da Entrevista**



Fonte: <<https://youtu.be/JmMDX42jOoE>>

Os alunos assistiram aos dez primeiros minutos da entrevista e puderam ver duas charges produzidas por Paulo Caruso. Eles ficaram bem impressionados com o trabalho do chargista, pela rapidez ao desenhar e pela capacidade de ter que prestar atenção à entrevista para poder criar a charge.

**Figura 26** - Charge da entrevista



Fonte: <<https://youtu.be/JmMDX42jOoE>>

Como última etapa da mostra de charges em diferentes meios, a turma foi direcionada à página de charges animadas<sup>24</sup>. Alguns alunos disseram já conhecerem o *site* e que achavam muito divertidas as postagens. Após a navegação para reconhecimento do *site*, foi escolhido o vídeo de uma charge relacionada à bandeira brasileira para que a turma pudesse assistir. Pode-se perceber que a turma gostou bastante do vídeo. Acharam engraçada a voz utilizada e conseguiram identificar a crítica construída na charge.

---

<sup>24</sup> Disponível em <<https://charges.uol.com.br/>>

Figura 27 – Charge animada



Fonte: <[https://youtu.be/qD\\_xKoU\\_9f4](https://youtu.be/qD_xKoU_9f4)>

A turma se mostrou bastante empolgada nessa oficina. O fato de utilizarmos a internet durante a aula e de os alunos poderem visitar *sites*, fez com que eles se interessassem mais pelas atividades e participassem ativamente das aulas. Como afirma Rojo (2013, p.7) , a tecnologia está cada vez mais presente em nossas vidas e é preciso que a escola se apresse a preparar os alunos “ para um funcionamento da sociedade cada vez mais digital e também para buscar no ciberespaço um lugar para se encontrar, de maneira crítica, com diferenças e identidades múltiplas”.

Uma atividade por escrito<sup>25</sup> foi trabalhada a fim de que se pudesse registrar as impressões e conclusões dos alunos em relação aos diferentes meios de circulação da charge. A atividade foi composta por seis perguntas, os alunos se sentaram em duplas, contudo, cada aluno registrou individualmente suas respostas. Após todos terminarem, as respostas foram socializadas oralmente com a turma.

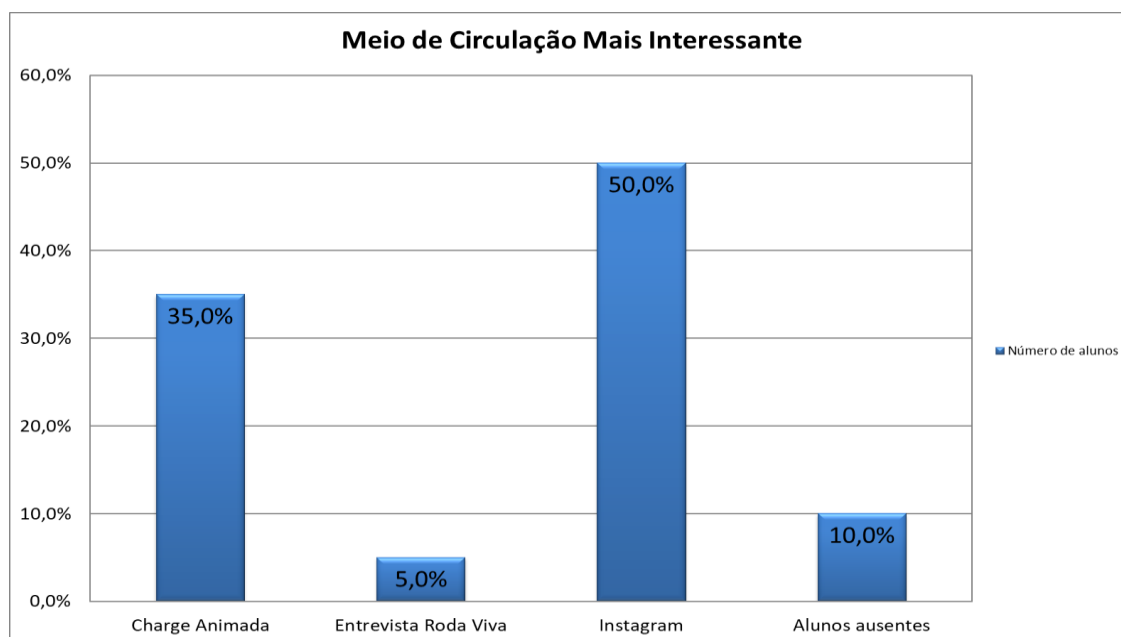
---

<sup>25</sup> Constante no apêndice VI p. 222.

A primeira pergunta<sup>26</sup> referia-se à identificação dos diferentes meios em que a charge circularia. A turma não apresentou problemas nessa questão; um e outro aluno não lembraram de todos os meios vistos em aula, mas com a ajuda dos colegas conseguiram fazer a identificação.

A segunda pergunta era opinativa, visto que o aluno teria que relatar por qual meio de circulação teve mais interesse. Como pode-se perceber no gráfico, a maior parte preferiu o *Instagram*, seguido pela charge animada. Ao justificarem, mencionaram que no *Instagram* (A18) “é possível ver todas as charges de uma vez só”, além de ser (A8) “fácil o acesso”. Em relação à charge animada, justificaram que (A5) “é mais fácil de entender, pois explica melhor”, (A15) “é mais engraçada, tem voz”. Nenhum aluno optou pelas charges dos jornais eletrônicos.

**Gráfico 11** – Meio de circulação mais interessante



Fonte: Elaborado pela professora pesquisadora.

Ao perguntar o propósito de o jornal *O tempo* postar a charge do dia em sua página do *Instagram*, os alunos chegaram à conclusão de que a população teria maior acessibilidade à internet que ao jornal impresso, visto que (A8) “é uma rede social muito usada ultimamente” e (A20) “as pessoas ficam muito tempo

<sup>26</sup> Constante no apêndice VI p. 222.

nas redes sociais”. Percebe-se que alguns alunos confundiram a pergunta. Em vez de responderem “*Para que a postagem?*”, indicando a finalidade, entenderam a questão como “*Por que o jornal posta no Instagram?*”, indicando a causa. A seguir, algumas respostas.

**Tabela 30** – Oficina 2 – Pergunta C

<b>c) Como mostrado, o jornal <u>O tempo</u> sempre posta em sua página do Instagram a charge do dia. Qual o propósito dessa postagem?</b>
(A5) <i>Para conseguir mais visualizações, ter um público maior.</i>
(A6) <i>Porque é a rede social mais usada hoje em dia.</i>
(A7) <i>Porque o jornal em folha não tem muito público, e já o Instagram já é mais usado.</i>
(A12) <i>Para entreter e criticar</i>
(A13) <i>Para colocar um pouco de humor e criticar o que está acontecendo.</i>

Fonte: Elaborada pela própria autora.

Ao serem questionados sobre as possíveis diferenças entre ler uma charge no jornal impresso e ler nos outros meios de circulação vistos em sala, a turma afirmou que não havia diferença nenhuma, exceto pela facilidade em acessar a charge na internet. Seguem algumas respostas dadas.

**Tabela 31** – Oficina 2 – Pergunta D

<b>d) Quais são as possíveis diferenças entre ler uma charge no jornal impresso, no jornal eletrônico e nas redes sociais?</b>
(A1) <i>No jornal impresso, só pode ver o que tem no dia, já online ou nas redes sociais você pode procurar mais</i>
(A9) <i>Acho que não há diferença</i>
(A12) <i>Nenhuma diferença, só a facilidade de acessar</i>
(A14) <i>Nas redes sociais é mais fácil de achar</i>
(A15) <i>As onlines são de mais fácil acesso, e você pode ter acesso às charges dos dias anteriores.</i>

Fonte: Elaborada pela própria autora.

Na socialização das respostas, ao serem indagados novamente, reafirmaram que não há diferenças na leitura das charges. Um aluno mencionou que a (A12) “*charge continua fazendo a mesma crítica*”, mostrando que entendeu a função social do gênero. Contudo, esperava-se que os alunos pudessem perceber que no jornal impresso a compreensão da charge seria mais fácil, por

ela se relacionar a um fato noticiado por aquele suporte, e nas redes sociais, ao contrário, a charge aparece isolada da notícia. Acredito que a resposta dos alunos se justifique por eles estarem, a todo momento, ligados a redes sociais e tenham preferência por textos digitais.

Tal conclusão pode ser reforçada pelas respostas dadas à pergunta E da atividade. Esperava-se novamente que os alunos percebessem que uma charge compartilhada através das redes sociais exigiria um nível maior de inferência, visto que estaria longe do suporte original. Contudo, a turma respondeu com base em suas experiências em redes sociais, como mostra a tabela abaixo, evidenciando que o compartilhamento de uma charge pode gerar críticas, comentários e muitas visualizações.

**Tabela 32** – Oficina 2 – Pergunta E

<b>e) Quais podem ser os efeitos de uma charge compartilhada por redes sociais?</b>
(A4) <i>Vai ter comentários e críticas.</i>
(A5) <i>Acho que muitos comentários, críticas e talvez até memes.</i>
(A7) <i>Podem compartilhar, todo mundo quer fazer uma crítica e um comentário.</i>
(A9) <i>Algumas pessoas podem gostar, outras não e às vezes pode gerar polêmica com a postagem.</i>
(A15) <i>Pode ser compartilhada para mais pessoas e conseguir mais visualizações.</i>

Fonte: Elaborada pela própria autora.

A última pergunta<sup>27</sup> questionava como o meio de circulação da charge poderia interferir na sua compreensão. Pelas últimas respostas dadas nas questões anteriores, já era esperado que os alunos afirmassem que o meio não interferiria em seu entendimento. Dos 18 alunos que participaram dessa oficina, 15 responderam que não importa o meio pela qual a charge circula. Os outros três mencionaram que pode haver interferência, mas somente um aluno explicitou a ideia, justificando que (A15) “*no jornal, o leitor não tem a matéria explicando a charge*”. A resposta desse aluno chamou a atenção ao analisar as respostas, pois no momento de socialização a turma foi unânime em afirmar que a charge não sofre interferência dos meios em que circula. Nenhum aluno mostrou uma opinião contrária. Acredito que o aluno possa ter pensado que sua

---

<sup>27</sup> Constante no apêndice VI p. 222.

resposta estivesse errada, por ser diferente da maioria e por ser muito tímido, preferiu não se manifestar. Logo, só foi possível identificar sua resposta no momento da análise dos dados. As respostas da maior parte da turma comprovam o que se tem notado atualmente: é mais fácil ler notícias nas redes sociais do que nos próprios jornais. Provavelmente, por essa razão, os alunos não vejam necessidade de ter o jornal impresso em mãos, ou mesmo acessá-lo na internet. Quando o fato relacionado à charge é muito comentado, as pessoas acabam tendo conhecimento dele também pelas redes sociais, sem precisar ler o jornal, visto que as notícias também são compartilhadas isoladamente.

### **5.3 A inferência e a charge**

A oficina 3 foi dividida em quatro etapas, demandando duas aulas para cada uma, totalizando oito aulas. Teve como objetivo geral explorar as inferências exigidas para a construção de sentidos das charges. Cada etapa reforçou um tipo de inferência. Para as atividades dessa oficina, optou-se pelas charges dos artistas mineiros Duke e Rico.

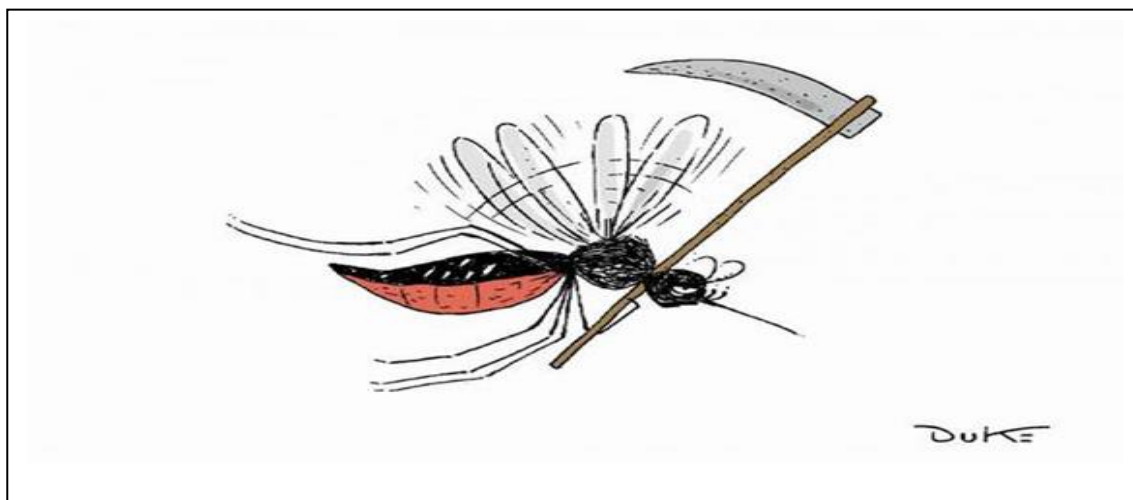
#### **5.3.1 1ª etapa – O elemento visual**

A primeira etapa baseou-se em atividades com charges em que a linguagem visual se constitui como elemento essencial para a compreensão. Seguindo a categorização proposta, seriam as *inferências do tipo A*.

As atividades foram divididas em dois momentos distintos. O primeiro consistiu na apresentação projetada da charge seguinte. Foi entregue uma cópia da charge para os alunos, com espaço destinado a registrarem suas respostas. As perguntas não constavam na folha, e foram feitas oralmente para os alunos.



**Figura 28** – Oficina 3 – Charge nº1 – 1ª etapa



Fonte: <<https://www.otempo.com.br/charges/charge-o-tempo-30-04-2019-1.2175014>>

**Quadro 3** – Roteiro da oficina 3 – Etapa 1 – 1º momento

- 1) Momento de criação: alunos escrevem uma frase síntese para a charge.
- 2) Alunos registram na apostila o que veem na charge.
- 3) Momento para socializar e comentar as respostas.
- 4) Perguntas para a discussão:
  - a) Qual é o elemento mais importante para a compreensão?
  - b) Onde reside a crítica?
- 5) Socialização das respostas; comentários.

Fonte: Elaborado pela própria autora.

Na questão 1, os alunos foram levados a criar uma frase síntese para a charge. Foi preciso explicar o significado da palavra *síntese* para eles poderem realizar a atividade. Logo, a orientação foi no sentido de criar uma frase que resumisse a ideia da charge, no entanto, os alunos entenderam como se fosse um tipo de *slogan*. Essa questão teve o objetivo de analisar como os alunos compreendiam a charge dada. Pelos *slogans* feitos, percebe-se que todos os alunos conseguiram identificar o inseto presente na charge como o mosquito transmissor da dengue e que a foice representa a morte. Assim, a maior parte da turma utilizou-se de frases de campanha de conscientização presentes em mídias para sintetizar a ideia da charge: (A1) “*Cuidado, a dengue mata*”, (A2, A13, A15) “*A dengue mata*”, (A14) “*A dengue pode matar*”. Outros alunos, contudo, foram mais criativos, como se pode ver nas respostas abaixo.

Tabela 33 – Oficina 3 – Primeira etapa – Frase síntese – Charge 1

<b>1) Frase síntese</b>
(A4) <i>Hora de trabalhar.</i>
(A9) <i>Esse mosquito pode ceifar a sua vida.</i>
(A10) <i>A morte agora em forma de mosquito.</i>
(A18) <i>Vim para matar.</i>
(A19) <i>O mosquito da morte</i>

Fonte: Elaborada pela própria autora.

A pergunta 2 requeria aos alunos o registro do que eles viam na charge. Nesse momento, foi pedido a eles que atentassem a todos os elementos e detalhes, visto que, na fase diagnóstica, os alunos foram bem superficiais na descrição. Apesar da orientação dada, todos os alunos descreveram resumidamente a imagem como “O mosquito da dengue e uma foice”. Na socialização das respostas, com a mediação do professor, foi enfatizada toda a descrição através de perguntas: (P) “Observem a cara do mosquito” (A13) “Cara feia” (A1) “Cansada”, (P) “Como ele está?” (A2) “Cansado”, (P) “Por que ele está assim?” (A13) “Ele tá trabalhando muito”, (A8) “É muitos casos de dengue”, (A17) “Muita gente morrendo”. Os alunos foram levados a entender a importância de aprender a ler a imagem em seus detalhes, pois, segundo Dionísio (2003, p.141), “[...] os textos visuais, na era de avanços tecnológicos como a que vivemos, nos cercam em todos os contextos sociais”. Até as primeiras oficinas, os alunos pensavam que para termos um texto, era necessário haver palavras, parágrafos e não poderia ser apenas uma imagem.

No seguinte item discutido, a maior parte da turma concluiu que o conjunto da imagem (*mosquito + foice*) era o responsável pela compreensão da charge, visto que eles estavam interligados. Apenas um aluno (A2), durante a socialização, afirmou que o mosquito era o elemento fundamental no entendimento da charge. Contudo, seus colegas o convenceram a mudar seu pensamento, argumentando que a ausência de um dos elementos, modificaria o sentido pretendido na charge, (A8) “se tirar a foice da charge, fica só o mosquito e muda o sentido, se tirar o mosquito, também”.

A última pergunta era direcionada à crítica da charge. Os alunos conseguiram compreender que a dengue traz mortes, relacionando com o fato de ela ter sido uma das principais causas de morte no ano de 2019, no estado

de Minas Gerais, tendo como agente o mosquito *Aedes Aegypt*. A maior parte da turma, como na questão anterior, mencionou que a crítica residia no conjunto da imagem. Somente cinco alunos relataram que a crítica se concentrava na presença da foice, que representava as mortes causadas pela dengue. Na socialização das respostas, e com a mediação do professor, os alunos concluíram que a crítica se evidenciava na imagem da foice, por ser o elemento que causa estranheza ao leitor.

No segundo momento da aula, as charges foram distribuídas aleatoriamente, despertando curiosidade nos alunos para verem as charges dos outros colegas, visto que eram diferentes. Nesse momento, um fato chamou a atenção: alguns alunos ao identificarem o tema da charge relacionado ao futebol, pediram para trocar, (A6) “*Professora, troca a minha, não entendo nada de futebol*”, (A13) “*Tô por fora desse assunto*”, o que não havia acontecido na fase diagnóstica. Tal situação demonstra que a turma já entendia que a compreensão da charge se relaciona com conhecimentos prévios sobre fatos da atualidade.

Igualmente à primeira atividade, as charges exigiam as *inferências do tipo A*, ou seja, a linguagem visual se constituiu como elemento fundamental para o seu entendimento. Elas foram numeradas na sequência de 2 a 6, com o propósito de facilitar a identificação no momento da socialização.

Distribuída a atividade<sup>28</sup>, os alunos foram orientados a procurar o colega que possuía a mesma charge para fazerem juntos o exercício proposto. Foram formadas duplas, ou grupo com três alunos. Eles discutiriam a charge e responderiam a atividade em sua própria folha. Logo, as respostas analisadas são, na maioria, individuais. Apesar de as charges serem diferentes, as questões de compreensão eram as mesmas para todas, relacionadas a identificar os seguintes elementos: data de publicação, meio veiculado, assinatura do cartunista, descrição da imagem, construção da crítica. Ao término, as charges foram projetadas para que os alunos pudessem relatar e compartilhar suas conclusões.

---

<sup>28</sup> Constante no apêndice VI p. 223.

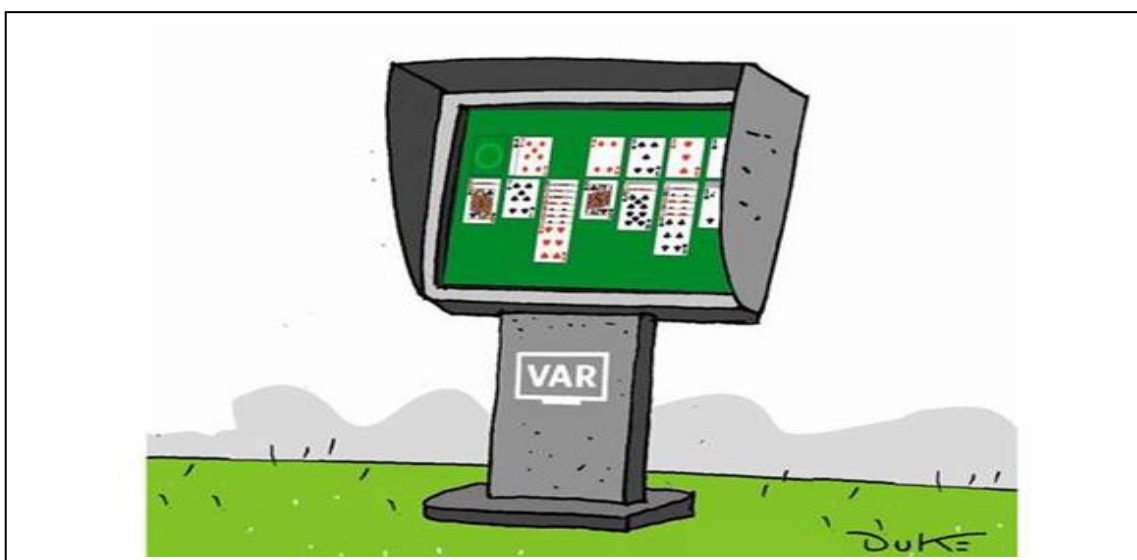
**Quadro 4** – Perguntas oficina 3 – Etapa 1 – 2º momento

- a) Quando a charge foi publicada?
- b) Em qual meio ela foi veiculada?
- c) Como assina o cartunista?
- d) Descrevam a imagem presente na charge.
- e) Qual é o elemento fundamental para a compreensão? Por quê?
- f) Crie uma frase que sintetize a crítica/humor presente na charge.

Fonte: Elaborado pela própria autora.

Nas primeiras questões, todos os alunos conseguiram identificar a data da charge, o cartunista e o meio veiculado. Sendo assim, serão reportadas as análises das respostas dadas às perguntas *D*, *E* e *F*, que se concentram na construção de sentido. Vale ressaltar que os alunos tiveram dificuldades em entender o enunciado das questões, sendo necessário explicar algumas vezes a mesma pergunta. A dificuldade estava associada à compreensão de algumas palavras das questões, como “veiculada”, “assina”, “fundamental” e “sintetize”.

**Figura 29** – Oficina 3 – Charge nº2 – 1ª etapa



Fonte: <<https://www.otempo.com.br/charges/charge-super-fc-28-04-2019-1.2174278>>

Na primeira charge analisada, os alunos conseguiram descrever a imagem presente como (A15, A17) “o jogo de baralho chamado paciência na tela do VAR, no meio do campo”. Na socialização, a turma foi questionada sobre a descrição da imagem a respeito do “VAR” e do “jogo Paciência”. Segundo eles,

“VAR” seria o (A8) “árbitro de vídeo”, (A 15) “para ver se foi falta, cartão”. Apesar de o jogo paciência ser um dos jogos para computadores mais populares, alguns alunos não o conheciam e o identificaram apenas como um baralho. Talvez isso se deva ao fato de a maior parte da turma não possuir computador em casa e preferir jogos do celular.

Os alunos não apresentaram dificuldades em responder à pergunta E, e concluíram que o jogo na tela do VAR é o elemento fundamental para a compreensão da charge, (A15, A17) “porque o jogo se chama paciência, critica a demora da utilização do VAR”. Os alunos que trabalharam com a referida charge gostavam e entendiam de futebol. Apesar de esse esporte ser considerado uma paixão nacional, acredito que não são todas as pessoas que entenderiam a charge, visto que o termo VAR (sistema de vídeo-arbitragem, sigla em inglês de *video assistant referee*) é recente, bem específico e não conhecido por muitos, comprovado em sala de aula por alguns alunos pedirem a troca da charge.

Em relação à frase síntese, a dupla conseguiu satisfatoriamente resumir a crítica presente na charge, como se pode perceber nas respostas a seguir.

**Tabela 34** – Oficina 3 – Primeira etapa – Charge 2

<b>f) Crie uma frase que sintetize a crítica/humor presente na charge.</b>
(A15) A demora do VAR no futebol brasileiro.
(A17) O jogo tem uma demora.

Fonte: Elaborada pela própria autora.

**Figura 30** – Oficina 3 – Charge nº3 – 1ª etapa



Fonte: <<https://www.otempo.com.br/charges/charge-o-tempo-04-04-2019-1.2163044>>

A charge número 3 foi bastante apreciada pelos alunos. Quando projetada no telão, alguns alunos se manifestaram dizendo que haviam entendido o sentido, (A17) “*essa é a mais fácil*”, (A6) “*A deles eu entendi*”. A apreciação e a facilidade de entendimento podem estar relacionadas com o fato de os alunos reconhecerem facilmente os elementos presentes na charge (O super-herói Thor e seu martelo, uma raquete usada para matar mosquitos e o *Aedes Aegypti*) e conseguirem fazer as inferências necessárias. É o que se percebe nas respostas dos alunos que trabalharam com esse texto.

**Tabela 35** – Oficina 3 – Primeira etapa – Charge 3

<b>d) Descrevam a imagem presente na charge</b>
(A13) <i>Que até os heróis estão tentando lutar contra a dengue.</i>
(A19) <i>O personagem Thor está com uma raquete elétrica de matar mosquito, tentando matar o mosquito da dengue.</i>

Fonte: Elaborada pela própria autora.

Apesar de o aluno A13 não ter descrito detalhadamente a imagem, citando o personagem Thor e a raquete elétrica, como fez o aluno A19, ele conseguiu inferir a ideia presente na charge.

Já na questão relacionada à identificação do elemento fundamental para a compreensão da charge, o aluno A19 identificou o mosquito como parte essencial para a compreensão do texto: “*O mosquito, porque sem ele não haveria toda essa tensão*”, e não a presença do super-herói, o elemento “novo” que causa surpresa. O aluno A13, embora não tenha formulado sua resposta de acordo com o objetivo da pergunta, se aproximou mais do que era esperado, “*É que a dengue está matando tantas pessoas que até os super-heróis querem acabar com ela*”.

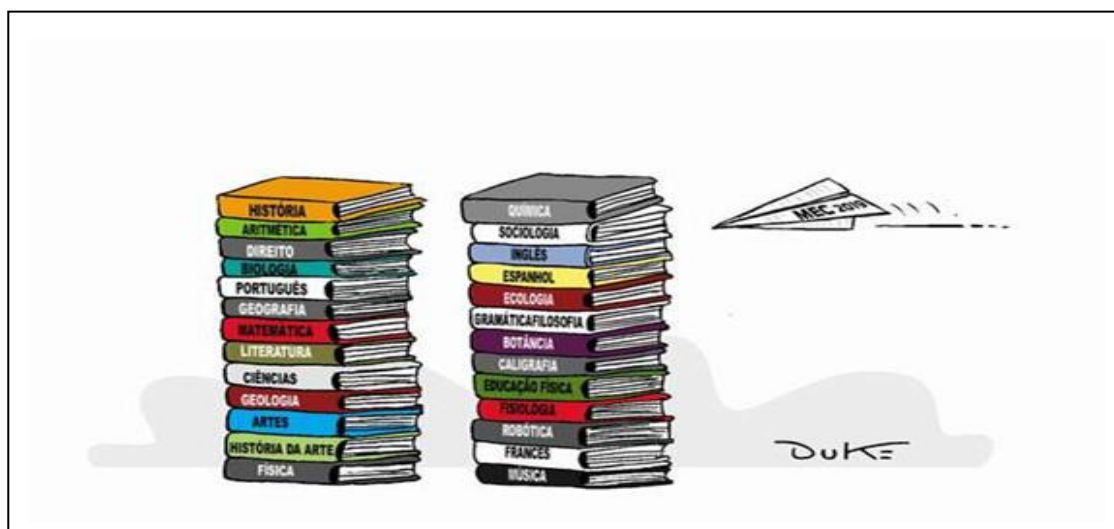
No que se refere à criação de uma frase síntese, ambos os alunos preferiram criar *slogans* para a charge, utilizando a ideia implícita no texto para sua produção. É interessante notar que os alunos não se referiram explicitamente à dengue, como aconteceu na atividade com a charge 1, quando até usaram *slogans* de campanhas de conscientização. Preferiram recorrer à linguagem coloquial, dando um pouco mais de originalidade às frases, conforme mostram as transcrições a seguir.

Tabela 36 – Oficina 3 – Primeira etapa – Charge 3 – Pergunta F

<b>f) Crie uma frase que sintetize a crítica/humor presente na charge.</b>
(A13) <i>Se o mosquito quer nos matar, vamos matar ele primeiro.</i>
(A19) <i>Vem cá, mosquito infernal!</i>

Fonte: Elaborada pela própria autora.

Figura 31 – Oficina 3 – Charge nº4 – 1ª etapa



Fonte: <<https://www.otempo.com.br/charges/charge-o-tempo-13-04-2019-1.2167597>>

A charge 4 foi a que os alunos tiveram maior dificuldade para compreender. Eles não conseguiram fazer as inferências necessárias para construir o sentido. Tal dificuldade decorre de os alunos não identificarem o fato que originou a crítica. A descrição da imagem foi feita de forma superficial pelos alunos responsáveis por esta charge, como se pode observar nas respostas.

Tabela 37 – Oficina 3 – Primeira etapa – Charge 4 – Pergunta D

<b>d) Descrevam a imagem presente na charge.</b>
(A7) <i>Vários livros de várias matérias.</i>
(A8) <i>Livros e aviões de papel.</i>
(A9) <i>Duas pilhas de livros e um avião de papel indo até eles.</i>

Fonte: Elaborada pela própria autora.

Nota-se que nenhum aluno mencionou a palavra MEC, escrita no aviãozinho de papel. O aluno A7 nem sequer mencionou o brinquedo. Os nomes das disciplinas presentes nos livros foram ignorados pelos alunos A8 e A9.

Em relação à compreensão da charge, dois alunos (A7, A8) mencionaram que “os livros e o aviãozinho de papel”, ou seja, o conjunto da imagem, seriam os elementos fundamentais para o entendimento da charge, contudo, não explicaram por quê. Talvez a falta de justificativa aconteça justamente por não terem compreendido a charge. O aluno A9 se aproximou da resposta esperada, (A9) “O aviãozinho pelo que está escrito nele”, no entanto, não citou o que está escrito no aviãozinho e por que seria importante. Vale ressaltar que o aluno A9 perguntou ao professor o significado da sigla MEC e obteve a resposta, porém não a utilizou em nenhum momento da atividade escrita.

A descrição superficial dos elementos da charge e a não identificação do elemento essencial para a compreensão do sentido contribuíram para que as frases sínteses dos alunos não alcançassem o objetivo proposto, visto que eles não inferiram a crítica presente no texto trabalhado. A seguir, as respostas dadas.

**Tabela 38** – Oficina 3 – Primeira etapa – Charge 4 – Pergunta F

<b>f) Crie uma frase que sintetize a crítica/humor presente na charge.</b>
(A7) <i>Os livros e suas matérias.</i>
(A8) -----
(A9) <i>Se prepare, vai ter mais!</i>

Fonte: Elaborada pela própria autora.

Percebe-se que na primeira resposta, temos novamente a repetição dos elementos da imagem descritos. O aluno A8 não fez a frase, provavelmente, por não ter entendido a charge e A9, novamente, se aproximou mais da resposta esperada, pois ao declarar “*Se prepare, vai ter mais!*”, deixa transparecer uma possível ameaça do avião aos livros.

Ao projetar a charge para os alunos e ao poderem compartilhar suas opiniões, foi possível fazer com que a turma conseguisse produzir sentidos para o texto, o que não aconteceu na atividade escrita. A partir de perguntas do professor, os alunos foram aos poucos entendendo os elementos presentes na imagem. Transcrevo a seguir a sequência de perguntas e respostas que levaram à construção de significado da charge.



**Quadro 5 – Sequência de perguntas e respostas**

- (P) “O que vocês veem nessa charge?”  
 (A9) “Duas pilhas de livros e um aviãozinho de papel”  
 (P) “Que livros são esses?”  
 (A7) “De história, aritmética, direito, biologia...”  
 (A1) “Das matérias da escola”  
 (P) “O que está inscrito no aviãozinho?”  
 (A13) “MEC 2019”  
 (P) “O que significa MEC?”  
 (A11) “Não sei”  
 (A8) “Manhuaçu Esporte Clube”  
 (risadas)  
 (A9) “É do governo da Educação”  
 (P) “Isso, Ministério da Educação e Cultura”  
 (P) “O que o ministério da Educação faz, melhor, deveria fazer?”  
 (A1) “Uai, cuidar da educação”  
 (P) “Muito bem!”  
 (P) “Já fizeram aviãozinho de papel?”  
 (A12) “Sim”  
 (A8) “Claro”  
 (P) “E na escola? Já fizeram?”  
 (risadas)  
 (P) “Quem faz aviãozinho na escola?”  
 (A8) “Eu...”  
 (A13) “Aqueles que não tão nem aí...”  
 (A1) “Só quer brincar, zoar...”  
 (P) “O que o aviãozinho está fazendo?”  
 (A13) “Indo em direção as torres de livros....”  
 (A18) “Noh, igual as torres gêmeas que caíram...”  
 (P) “Que torres?”  
 (A18) “A dos Estados Unidos”  
 (A19) “É um atentado terrorista...”  
 (A8) “Parece também o prédio de Brasília”  
 (A15) “O planalto”  
 (A13) “Mas por que a própria educação tá querendo destruir os livros?”  
 (A8) “O governo não tá nem aí para as escolas...”  
 (A1) “Tá querendo acabar com a gente...”

Fonte: Elaborada pela própria autora.

Através de algumas estratégias de leitura sugeridas por Solé (1998), como a elaboração de suposições, levantamento e comprovação de hipóteses e previsões, percebe-se que, gradativamente, os alunos vão construindo o sentido da charge, articulando com os conhecimentos prévios dos colegas. Ao mencionar “*torre de livros*”, o aluno A13 acionou a memória dos outros colegas sobre o atentado terrorista acontecido nos Estados Unidos em 11 de setembro de 2001, em que aviões atingiram propositalmente as Torres Gêmeas no *World Trade Center*. Fiquei muito surpresa por o aluno A18 ter aludido a esse fato, visto que o ano de nascimento dos alunos da referida turma é entre 2003 e 2005. Ao escolher a charge para a oficina, acreditava que os alunos poderiam comparar as pilhas de livros a prédios no geral, não a um evento específico. Acredito que, embora seja um fato ocorrido há quase 20 anos, foi um acontecimento que repercutiu no mundo inteiro e gerou filmes, livros e séries, e todo ano há destaque na mídia, fazendo que com que esses alunos conseguissem referenciá-lo.

Embora os alunos tenham conseguido relacionar a charge a um acontecimento, não conseguiram identificar o fato que originou a crítica: o descaso com a educação, através da troca-troca de ministro e secretários do MEC, ocorrido no início de abril de 2019. Talvez, esse desconhecimento ocorra pela falta de interesse dos alunos por tais assuntos, apesar de os afetarem diretamente.

**Figura 32** – Oficina 3 – Charge nº5 – 1ª etapa



Fonte: <<https://ricostudio.blogspot.com/19-04-2019>>

Os alunos que trabalharam com a charge 5 não apresentaram maiores dificuldades em inferir a crítica e compreender o texto. No entanto, tiveram problemas em compreender o objetivo da pergunta, interpretando o sentido da imagem, em vez de descrevê-la, como demonstram as respostas dadas.

**Tabela 39** – Oficina 3 – Primeira etapa – Charge 5 – Pergunta D

<b>d) Descrevam a imagem presente na charge</b>
(A1) <i>O preço da gasolina está muito alto, está praticamente um roubo</i>
(A10) <i>Porque a gasolina está tão alta que é semelhante a um roubo</i>
(A14) <i>É que a gasolina tá muito cara e o homem tá pondo gasolina dentro dele</i>

Fonte: Elaborada pela própria autora.

Verifica-se que nenhum aluno descreveu detalhadamente a imagem. Era esperado que citassem *“há um carro parado em um posto de combustível, cujo dono está sendo assaltado pela bomba de gasolina”*. Os alunos responderam já relatando o que tinham compreendido, mostrando que as inferências foram feitas. Diante da recorrência dessa situação, acredito que os alunos não dominem a ação de “descrever”, visto que na socialização, ao reelaborar a pergunta e indagar-lhes *“(P) Mas o que vocês estão vendo na imagem?”*, eles conseguiram pormenorizar. O aluno A14 inferiu corretamente ao dizer que *“A gasolina tá muito cara”*, contudo, a segunda parte da resposta não apresentou coerência. É como se o aluno não tivesse percebido que a imagem da bomba de gasolina simbolizasse uma arma e, conseqüentemente, um assalto.

No que se relaciona ao elemento essencial para a compreensão da charge, todos eles responderam corretamente ao mencionar que era *“A bomba de gasolina”*. Ao justificar, dois alunos explicaram que era um assalto, porém, faltaram ir além; poderiam ter mencionado que era um assalto devido ao preço elevado do combustível nos últimos meses. Penso que não escreveram essa última informação, por já a terem escrito na resposta da pergunta D.

**Tabela 40** – Oficina 3 – Primeira etapa – Charge 5 – Pergunta E

<b>e) Qual o elemento fundamental para a compreensão? Por quê?</b>
(A1) <i>A bomba de gasolina, porque ela está assaltando as pessoas</i>
(A10) <i>A bomba de gasolina praticando o assalto contra o motorista.</i>
(A14) <i>A bomba de combustível</i>

Fonte: Elaborada pela própria autora.

No que concerne à frase síntese para a charge, todos os alunos conseguiram fazê-la. Os alunos A1 e A10 se aproveitaram da linguagem figurada e da duplicidade de sentidos da palavra “roubo” para elaborar suas frases, como pode-se observar nas respostas dadas.

**Tabela 41** – Oficina 3 – Primeira etapa – Charge 5 – Pergunta F

<i>f) Crie uma frase que sintetize a crítica/humor presente na charge.</i>
<b>(A1) A gasolina está um roubo.</b>
<b>(A10) A gasolina tá um roubo.</b>
<b>(A14) A gasolina está muito cara...</b>

Fonte: Elaborada pela própria autora.

**Figura nº 33** – Oficina 3 – Charge nº6 – 1ª etapa



Fonte: <<https://www.otempo.com.br/charges/charge-super-fc-18-05-2019-1.2183187>>

Em relação à charge 6, os alunos também não tiveram problemas quanto à produção de inferências. Conseguiram identificar prontamente as caricaturas do jogador Neymar e do técnico da seleção brasileira Tite e a situação retratada. Mesmo aqueles alunos que disseram no início da aula que não entendiam de futebol conseguiram inferir o sentido da charge, visto que as pessoas caricaturizadas são personalidades conhecidas, e a situação retratada não se refere a algo específico do futebol, mas sim às polêmicas do jogador

representado, com grande repercussão no Brasil e amplamente compartilhadas em redes sociais.

Como aconteceu com o grupo da charge nº4, os alunos apresentaram dificuldades em descrever a imagem. Eles realizaram a inferência, interpretaram o texto, porém não realizaram a descrição desejada pelo professor, “*O jogador Neymar emburrado à frente, deixando sujeira no chão, e logo atrás o técnico Tite limpando a sujeira com um pano e um rodo.*”, ou seja, uma resposta mais detalhada, quase uma transcrição da imagem. Seguem as respostas dadas.

**Tabela 42** – Oficina 3 – Primeira etapa – Charge 6 – Pergunta D

<b>d) Descrevam a imagem presente na charge.</b>
(A2) <i>O Tite tá limpando a bagunça do Neymar</i>
(A4) <i>Que o Tite está limpando a bagunça do Neymar.</i>
(A18) <i>O Tite limpando a merda do Neymar</i>
(A20) <i>O Tite limpando o problema que Neymar causou.</i>

Fonte: Elaborada pela própria autora.

No que concerne ao elemento fundamental para a compreensão da imagem, os alunos divergiram, apresentando dois tipos de respostas: um associado às pessoas envolvidas e outro, ao assunto aludido.

**Tabela 43** – Oficina 3 – Primeira etapa – Charge 6 – Pergunta E

<b>e) Qual é o elemento fundamental para a compreensão? Por quê?</b>
(A2) <i>Saber quem é as pessoas da charge.</i>
(A4) <i>Saber quem é as pessoas, pra dá sentido a charge</i>
(A18) <i>A merda que Neymar fez.</i>
(A20) <i>É preciso saber o assunto, saber o que o Neymar causou a ele, porque o Tite estava tentando limpar o problema que o Neymar causou.</i>

Fonte: Elaborada pela própria autora.

Percebe-se, pelas respostas dadas, que os alunos já reconhecem que a compreensão da charge acontece pelo acionamento do conhecimento prévio. Contudo, a pergunta se referia ao elemento presente na imagem responsável pelo seu entendimento. No momento de socializarem as respostas, os alunos concluíram que as pessoas caricaturalizadas seriam a parte essencial para a produção do sentido da charge. Diante das respostas deles, foi mostrado que

reconhecer os personagens é fundamental, porém o sentido/a crítica se dá pelo gesto de Tite, ao limpar a sujeira no chão, que se revela como o elemento “novo”, que surpreende.

Como última atividade, os alunos alcançaram o objetivo proposto ao criarem frases que sintetizassem a crítica/humor presente no texto.

**Tabela 44** – Oficina 3 – Primeira etapa – Charge 6 – Pergunta F

<b>f) Crie uma frase que sintetize a crítica/humor presente na charge.</b>
(A2) <i>Bora limpar essa bagunça</i>
(A4) <i>Hora de limpar a bagunça</i>
(A18) <i>Mas que merda, hein?!</i>
(A20) <i>O problema que Neymar causou a Tite.</i>

Fonte: Elaborada pela própria autora.

Observa-se que nas três primeiras respostas os alunos utilizaram-se da linguagem informal e figurada para criar um efeito de humor, se assemelhando a uma fala do personagem Tite, ao contrário do aluno A20, que preferiu uma frase mais objetiva, explicativa.

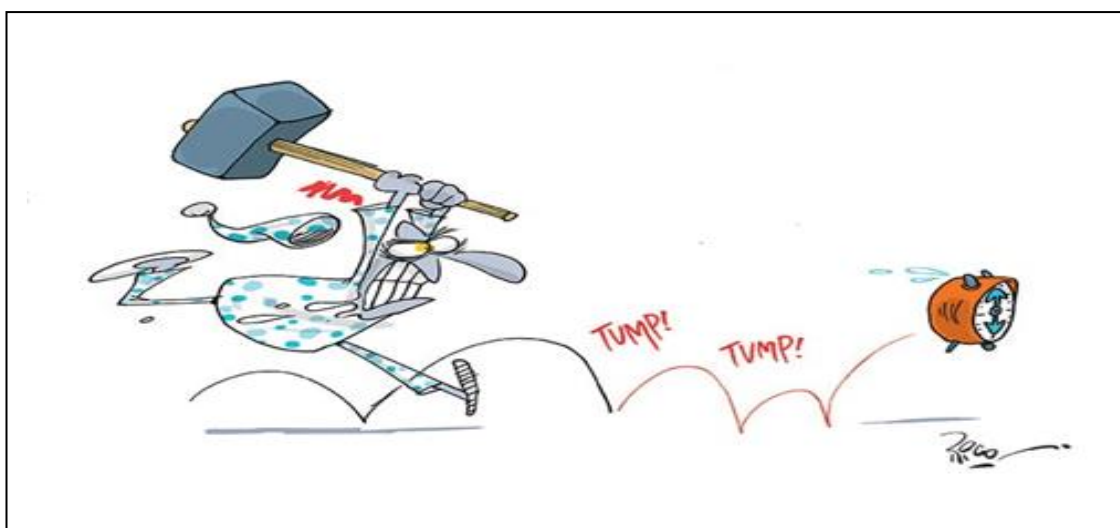
Em relação à atividade dessa aula, percebe-se que os alunos, em sua maioria, encontraram dificuldades em duas questões específicas: a letra *d*, relacionada à descrição, e a letra *f*, referente à frase síntese. No caso da primeira, pode-se concluir que a turma ainda não está familiarizada com a ação de “descrever”, como já mencionado. Eles só realizaram a descrição a partir do momento em que a pergunta foi reelaborada. No que concerne à frase síntese, observa-se que houve variação de respostas de acordo com as charges, segundo os temas abordados por elas. Em charges com temas mais comentados pelas pessoas em geral, como o da dengue, os alunos criaram *slogans*, e não frases sínteses, como o esperado. Talvez, por estarem acostumados a verem propagandas, campanhas de conscientização, nas quais o *slogan* é característico. Já nas charges com temas mais específicos, como o do VAR, os alunos criaram frases que resumissem a ideia do texto, visto que, acredito, não há propagandas ou campanhas em relação a esse assunto.

### 5.3.2 2ª etapa – O elemento lexical

Essa parte da oficina teve como objetivo levar os alunos a compreenderem a importância de inferir o significado das palavras e solucionar ambiguidades, contextualizando-as para a leitura da charge. Foram priorizadas as *Inferências do tipo B*, que seriam as inferências léxicas ou linguísticas.

As atividades foram divididas em dois momentos distintos. O primeiro baseou-se em uma atividade oral com a projeção da charge abaixo, da qual foi retirada propositalmente uma parte da linguagem verbal.

**Figura 34** - 2ª etapa – Charge nº1 (sem parte da linguagem verbal)



Fonte: <<https://ricostudio.blogspot.com/>>(modificada pela autora)

A turma foi disposta em semicírculo e foram feitos questionamentos sobre a charge através da dinâmica batata quente. Ao som de música eletrônica, os alunos teriam que passar uma bolinha, “a batata quente”, para o colega ao lado. Responderia à pergunta quem estivesse com a batata quente no momento em que o som fosse pausado. No início, os alunos se mostraram apreensivos, por terem de responder a uma pergunta, porém, foram se soltando, participando da atividade e se divertiram. A opção pelo uso da dinâmica foi uma forma encontrada de evitar que as oficinas seguissem todas uma mesma linha, tornando-se cansativas para os alunos. Foi utilizado o roteiro de perguntas a seguir.

**Quadro 6 – Perguntas oficina 3 – 2ª etapa – 1º momento**

- |   |
|---|
| <p>a) Que situação é representada na charge?</p> <p>b) Observe a expressão facial do homem e as roupas usadas por ele. O que isso revela sobre ele?</p> <p>c) Qual o provável sentido da onomatopeia “TUMP”?</p> <p>d) Na sua opinião, o que causa humor na cena?</p> <p>e) É possível identificar a qual fato a charge se refere? É um fato atual?</p> |
|---|

Fonte: Elaborado pela própria autora.

Assim, foi pedido aos alunos que atentassem à charge para responderem à questão. Em nenhum momento foi mencionado que estaria faltando algum elemento no texto. A primeira pergunta foi respondida pelo aluno A8. Ele conseguiu descrever adequadamente a situação retratada, *“Um homem soneca batendo no despertador”*. Em relação à expressão facial e às roupas do personagem, o aluno A17 também respondeu o esperado: *“Ele está com raiva e com roupas de pijama... Ele tava dormindo, só que aí o despertador tocou, aí ele ficou bravo e foi bater no despertador”*. A terceira questão precisou ser explicada, ou melhor, refeita, pois o aluno, e também a turma, não lembraram o que seria *“onomatopeia”*. Após a explicação, o aluno A20 inferiu que a palavra *“Tump”* poderia representar *“o barulho do relógio saindo pulando”* e a turma concordou. Na pergunta D, da mesma forma, foi necessário refazer a pergunta para que o aluno alcançasse a compreensão. Assim, ao perguntar (P) *“O que faz a charge ser engraçada?”*, o aluno A4 respondeu que seria o fato de *“o homem querer bater no relógio e o relógio tá fugindo”*, conseguindo reconhecer que o humor se construía pela presença de um elemento estranho a nossa realidade. A última pergunta relacionava-se ao fato aludido. O aluno A14 não conseguiu identificá-lo e respondeu *“Não sei”*. Passamos assim a pergunta para um outro aluno, que também falou (A3) *“Eu não sei”*. A intenção dessa questão foi levar os alunos a perceberem a dificuldade em relacionar a charge a um fato específico, visto que a imagem dada não fornecia pistas para essa identificação. Ao não obtermos respostas, a pergunta foi direcionada a toda turma. (P) *“Quem sabe me dizer a que fato se refere?”*. Um aluno perguntou (A11) *“O que é fato mesmo, professora?”*. Diante disso, foi preciso explicar e exemplificar. (P) *“Lembram daquela charge que trabalhamos do carro baleado, cheio de tiros... Então, aquela charge se referia a um fato, a um acontecimento... ao do músico do Rio que foi*



*assassinado pelo exército...”. Após o exemplo, o mesmo aluno concluiu então que a charge se referia (A11) “a um fato de todo dia, pois isso acontece todo dia comigo”. Ao ser indagado novamente, (P) “Mas teria um fato específico, que foi noticiado?”, ele respondeu (A11) “Acho que não tem”.*

Dando continuidade à atividade, foi pedido à turma que olhasse outra charge no telão, no caso, a mesma, porém com todos os elementos que foram retirados antes. E foram indagados se haveria alguma mudança. Os alunos ficaram em silêncio, observando a charge, e o aluno A8 pediu para responder, afirmando que a diferença era “a palavra *Horário de verão*”. A turma concordou com ele e ninguém mencionou a presença do enunciado “*Acerte o seu relógio*”.

**Figura 35** – 2ª etapa – Charge nº1 (com a linguagem verbal)



Fonte: <<https://ricostudio.blogspot.com/>>

Após percebida a alteração na charge e os alunos comentarem suas percepções em relação ao horário de verão, algumas perguntas foram direcionadas a eles. Os questionamentos seguiram a mesma metodologia da atividade anterior.

**Quadro 7** – Perguntas oficina 3 – 2ª etapa – 1º momento

- a) Que significados a palavra “acerte” possui na charge? Como foi possível descobrir esses sentidos?
- b) Que relação existe entre a imagem e a frase ‘ACERTE SEU RELÓGIO”?
- c) É possível identificar a qual fato a charge se refere? É um fato atual? Como você chegou a essa conclusão?
- d) A presença da linguagem verbal contribui para o humor/crítica da cena? Como?

Fonte: Elaborado pela própria autora.

O aluno A2 foi o responsável pela primeira pergunta e disse que a palavra “acerte” significava “acertar o relógio”. Diante da superficialidade da resposta, foi pedido que se explicasse melhor. (A2) *“Acertar, no sentido de colocar o relógio para funcionar certinho...”*. (P) *“Só esse significado?”*, (A2) *“tem o sentido de bater também”*. Ao ser indagado, como foi possível chegar a esses sentidos, ele respondeu *“por causa do desenho”*. Na verdade, a imagem contribui para a construção do segundo significado construído, o de *“bater”*. O primeiro sentido só é compreendido pelo enunciado *“Horário de Verão”* e a relação com o conhecimento prévio, de saber que durante um período estabelecido, as pessoas deveriam adiantar o relógio em uma hora. Como o aluno não explicou de forma mais detalhada, houve a mediação do professor para que a turma compreendesse como os dois sentidos foram produzidos.

No que concerne à relação existente entre a imagem e o enunciado “Acerte seu relógio”, foi respondido que (A16) *“acertar não está no sentido de colocar a hora no horário certo e sim de bater”* e (A8) *“Agora eu entendi o humor [...] ele quer bater no relógio por causa do horário de verão”*. Os alunos começaram a perceber que o humor da charge se realizava através do léxico, ou seja, do duplo sentido da palavra.

Com a presença do enunciado na charge, os alunos identificaram facilmente que (A18) *“o horário de verão”*, era o fato aludido no texto e que se tratava de (A18) *“um fato atual, mas não tão recente”*. Acredito que essa afirmação ocorra visto que as oficinas foram realizadas em junho de 2019 e o início do horário de verão tenha sido em novembro de 2018, o que para os alunos seria muito tempo decorrido.

A última pergunta objetivava levar os alunos a perceberem a importância do elemento verbal para a construção da crítica/humor da charge. Como já ocorrido em atividades anteriores, foi preciso explicar o significado do termo “linguagem verbal” para que houvesse a compreensão da questão. O aluno A13 afirmou que a presença da linguagem verbal contribuiu para o sentido do texto *“sim, porque tá escrito ‘acerte’ e ele está acertando no relógio...a parte escrita fala que é horário de verão, e ele quer matar o relógio por causa disso”*. A fim de concluir a ideia, o aluno foi questionado, (P) *“Então, você diria que a escrita interfere?”*, (A13) *“claro, e muito [...] se não tivesse escrito, não dava para saber isso tudo”*.

Ao final da atividade, os alunos contemplados com a pergunta, receberam um bombom, e ficaram muito satisfeitos com a premiação, visto que, antes, estavam receosos em responderem aos questionamentos.

Encerrada a atividade oral, iniciou-se o segundo momento desta etapa. Os alunos puderam continuar na maneira em que se encontravam dispostos, em semicírculo, contudo, a atividade era individual e por escrito. Foi explicado que poderiam trocar ideias com o colega, porém cada aluno iria registrar as respostas em sua folha.

Esse momento se constituiu de duas atividades. Na primeira, os alunos receberam quatro charges. Era uma atividade individual<sup>29</sup>, de múltipla escolha, em que parte da linguagem verbal foi retirada a fim de que os alunos verificassem qual palavra melhor se encaixaria no contexto. Os alunos tiveram que justificar a sua escolha. Ao final, as respostas foram socializadas e comentadas, e as charges<sup>30</sup> em sua forma original foram exibidas no telão para que os alunos pudessem fazer a verificação.

Ao iniciarem a atividade, alguns alunos disseram que todas as respostas eram possíveis e que era difícil marcar apenas uma. Por isso, foi necessário reforçar que deveriam atentar à imagem, para poder relacioná-la com a parte escrita. Logo, aproveitou-se o *slide* da atividade anterior como exemplo: (P) *“Meninos, olhem novamente a charge do relógio... Se não tivesse a palavra*

---

<sup>29</sup> Constante no apêndice VI p.229.

<sup>30</sup> Constante no apêndice VI p.232.

“Acerte” e vocês tivessem que completar a frase, com as palavras, por exemplo ...REGULE, MUDE, ou ACERTE... Qual vocês iriam escolher? [...] Percebam que se vocês não prestarem atenção na imagem, do cara tentando acertar, bater no relógio, qualquer palavra pode completar a frase [...].”

Figura 36 – Oficina 3 – Charge nº1 – 2ª etapa



Fonte: Elaborada pela própria autora.

A maior parte da turma conseguiu compreender que a palavra “enrolado” seria a melhor opção para completar a frase da charge nº1. Dos 18 alunos presentes nessa aula, 16 marcaram “C” como a alternativa correta. Eles conseguiram inferir que o humor presente na charge é causado pela palavra “enrolado”, que é falada por uma múmia. A seguir, algumas justificativas dadas.

Tabela 45 – Segunda etapa – Justificativa charge nº1

<b>Justificativa charge nº 1</b>
(A1) Porque ele é uma múmia e está todo enfaixado
(A5) Porque ele é uma múmia e literalmente ele está ‘enrolado’.
(A8) Porque ele é uma múmia e está enrolado por uma faixa, causando humor
(A15) Porque há fitas enrolado nele
(A16) Porque ele é uma múmia e está enrolado em uma faixa
(A18) Porque ele é uma múmia e está enrolado com panos

Fonte: Elaborada pela própria autora.

Dois alunos marcaram a letra “D”, alegando que o “ocupado” seria (A2) “*por causa da cara dele*”, (A13) “*mais por causa da frase [...] todo mundo dá essa desculpa...*”.

Ao levarmos para a verificação, os alunos perceberam que as opções dadas eram sinônimas (*atarefado/ocupado/enrolado*), (*enrolado/confuso*), porém, o humor da charge só se construía se utilizassem a palavra “enrolado”, uma palavra do nosso cotidiano, que sempre é usada no sentido figurado (ou sentido corrente), porém, na charge também adquire o sentido literal (menos usual).

**Figura 37** – Oficina 3 – Charge nº 2 – 2ª etapa



Fonte: Elaborada pela própria autora.

Ao selecionar a charge nº 2 para a atividade, considerei que alguns alunos poderiam encontrar dificuldades em inferir os sentidos, visto que se trata de um conhecimento bem específico, relacionado ao político norte-coreano Kim Jong Un. Segundo Coscarelli (2012, p. 65), se o leitor “não tiver os conhecimentos exigidos pelo texto, a leitura será difícil e, em alguns casos, até mesmo impossível”.

Contrariando às expectativas, todos os alunos marcaram a alternativa correta, a letra “C”. A unanimidade dos acertos se deve ao fato de o aluno A8 ao

ler a charge, ter começado a rir, chamando a atenção da turma, que o questionou. Assim, acabou explicando para a turma quem era Kim Jong Un. (A8) “Gente, esse cara é o Imperador da Coreia, ele só pensa em bombas, em fazer bombas...”.

Ao analisar as justificativas escritas, percebe-se que alguns alunos, com exceção do A15, utilizaram-se quase das mesmas palavras compartilhadas pelo aluno A8.

**Tabela 46** – Segunda etapa – Justificativa charge n.º 2 – Parte 1

<b>Justificativa charge n.º 2 – parte 1</b>
(A2) <i>Está relacionado com o nome do homem</i>
(A3) <i>Porque o Kim Jong faz várias bombas nuclear</i>
(A5) <i>Porque o nome que a mulher fala é de um homem que faz bomba Kim Jong Un</i>
(A6) <i>Porque a moça falou o nome do homem que faz bomba nuclear</i>
(A11) <i>Porque o Kim Jong Um adora fazer várias bombas nuclear</i>
(A12) <i>Por causa que o kim Jong Un adora bombas nucleares</i>
(A15) <i>Porque o Kim Jong Un estava ameaçando disparar bombas nos EUA.</i>
(A18) <i>Porque o Kim Jon Un é fabricante de bomba</i>

Fonte: Elaborada pela própria autora.

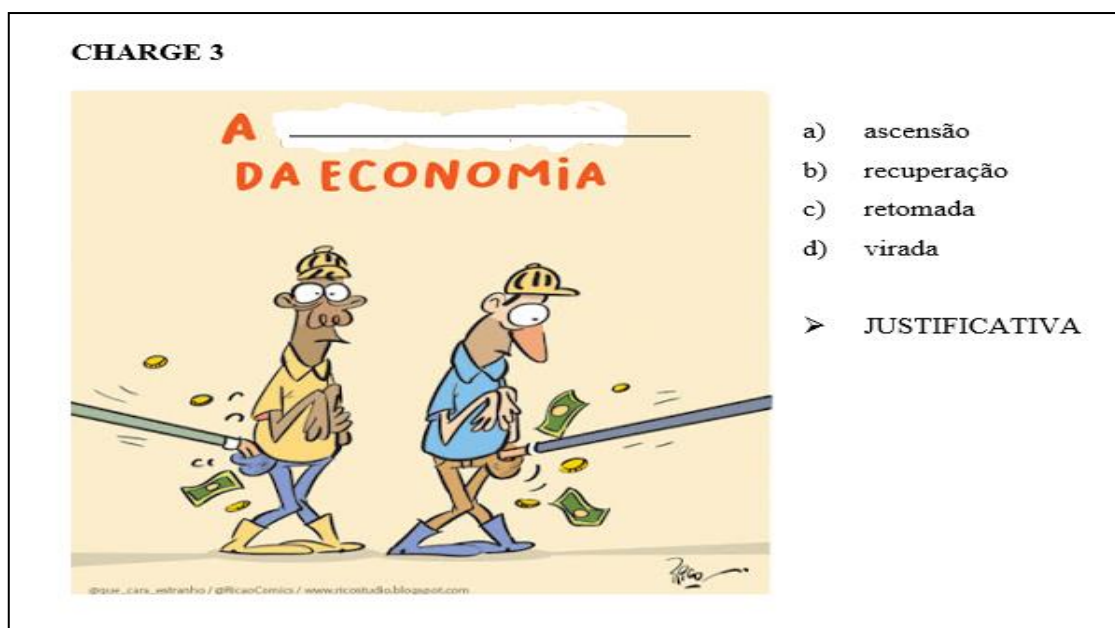
Apesar de todos terem marcado corretamente a alternativa, alguns alunos tiveram dificuldades em justificar a escolha, utilizando-se de respostas vagas e mal elaboradas, conforme pode-se observar na tabela a seguir. Provavelmente, a dificuldade tenha ocorrido por não saberem quem seria Kim Jong Un.

**Tabela 47** – Segunda etapa – Justificativa charge n.º 2 – Parte 2

<b>Justificativa charge n.º 2 – parte 2</b>
(A4) <i>Porque está relacionado a gíria</i>
(A14) <i>Não sei justificar</i>
(A17) <i>Porque ele quer bombar</i>
(A19) <i>Porque o homem quer bombar no carnaval</i>
(A20) <i>Porque o homem quer uma fantasia para bombar no carnaval</i>

Fonte: Elaborada pela própria autora.

**Figura 38** - Oficina 3 – charge nº 3 – 2ª etapa



Fonte: Elaborada pela própria autora.

A charge nº 3 foi a que os alunos apresentaram maiores problemas para identificar a opção correta. Apenas cinco alunos optaram pela alternativa esperada, a “C”. Oito alunos marcaram a alternativa “B”, “recuperação”, e cinco a alternativa “D”, “virada”. No momento de verificação da atividade, os alunos relataram a dificuldade encontrada: (A8) *“Foi a mais difícil”*, (A13) *“Essa eu tenho certeza que errei”*, (A3) *“Não entendi nada dessa”*. Diante da dificuldade relatada, foi pedido aos alunos que descrevessem os elementos presentes na charge. Transcrevo a seguir a sequência de questionamentos que contribuíram para a construção de significado da charge.

**Quadro 8** – Sequência de perguntas e respostas – 2ª etapa

(A4) *“Tem dois homens”*

(P) *“Quem são eles?”*

(A17) *“Trabalhadores”,*

(P) *“Como sabe?”*,

(A13) *“Pelas roupas”,*

(P) *“O que está acontecendo?”*,

(A8) *“Os políticos estão roubando dos trabalhadores”*

(P) *“Por que você acha que são políticos?”*

(A8) *“Pela roupa, é terno...”*

(P) *“Que outra palavra pode ser usada para substituir ‘roubar’?”*

(A1) “furtar, tirar, pegar, tomar...”

(P) “Temos nas alternativas ASCENDER, RECUPERAR, RETOMAR E VIRAR... Qual se aproxima mais?”

(A8) “É a letra c, eles estão tirando, tomando o dinheiro dos trabalhadores.”

Fonte: Elaborado pela própria autora.

Ao analisar as respostas escritas, observa-se que os alunos que acertaram a questão, também seguiram uma linha de raciocínio semelhante a que foi feita na verificação da atividade.

**Tabela 48** – Segunda etapa – Justificativa Charge n.º 3

<b>Justificativa Charge nº 3</b>
(A1) <i>Porque o governo tá roubando dinheiro da população</i>
(A4) <i>Porque eu vejo umas mãos tomando dinheiro deles, então eu coloquei retomada.</i>
(A5) <i>Porque estão tomando o dinheiro dos homens</i>
(A6) <i>Por na charge mostrar umas mãos tirando dinheiro dos trabalhadores</i>

Fonte: Elaborada pela própria autora.

A ideia “*estão roubando dinheiro do povo*” também foi inferida e citada na justificativa por três alunos que escolheram a letra B, “recuperação”. Os alunos conseguiram perceber a situação descrita na charge e concluíram que roubar era a forma encontrada para recuperar a economia do país: (A7) “*Porque estão tentando recuperar a economia, roubando do povo*”, (A15) “*porque o país está recuperando sua economia, pegando dinheiro dos trabalhadores*”, (A20) “*para tentar recuperar a economia roubam o dinheiro do povo e dos trabalhadores*”.

Uma justificativa para a alternativa “D”, “virada”, chamou a atenção. O aluno A18, devido à semelhança, associou a palavra “Virada” à “Revirar”, explicando que a alternativa “D” seria a correta “*porque eles estão revirando o bolso e a carteira deles*”.



Figura 39 – Oficina 3 – Charge nº 4 – 2ª etapa



Fonte: Elaborada pela própria autora.

Em relação à charge nº 4, oito alunos acertaram a alternativa, a “D”. Foi a charge em que todas as alternativas foram marcadas: Letra “A”, dois alunos, “B”, cinco e “C,” três. Três alunos não conseguiram justificar a escolha feita, escrevendo (A8) “*Essa eu não sei*” ou deixando a questão em branco.

Nas justificativas feitas pelos alunos que acertaram a questão, percebe-se, conforme o quadro abaixo, que eles fazem a relação ora com o preço, ora com o bacalhau, que precisa ser conservado. No entanto, nenhum aluno menciona que a palavra “salgadinho” pode ter os dois sentidos e que a charge se utiliza desse recurso para construir o humor.

Tabela 49 – Segunda etapa – Justificativa Charge n.º 4

<b>Justificativa Charge nº4</b>
(A1) <i>Porque ele tem que ter muito sal para conservar</i>
(A5) <i>Por causa do preço</i>
(A13) <i>Por que o preço tá salgado</i>
(A18) <i>Por que fala do bacalhau, e ele é salgado</i>
(A20) <i>Porque ele se refere ao bacalhau que é salgado</i>

Fonte: Elaborada pela própria autora.

Ao analisar as respostas dos alunos que escolheram a alternativa “C”, “custoso”, observa-se que eles também conseguiram inferir pela imagem que o preço do bacalhau vendido era caro. (A7) *“Por que estava custoso, um pouco caro o bacalhau”*, (A3) *“Porque está caro e eles estão surpresos com o preço”*, (A11) *“pela cara de assustada das pessoas que está no local”*. Contudo, a palavra escolhida não traz a quebra de expectativa e o humor, esperados em uma charge.

A resposta de um aluno que optou pela alternativa “B”, “baratinho”, chamou a atenção. Ele respondeu que (A12) *“o valor não tem nada de barato”*. Ele fez a inferência correta em relação ao preço do bacalhau e acredito que pensou no uso da palavra de forma irônica.

Já os alunos que escolheram a primeira alternativa, “acessível”, constata-se que, pelas suas justificativas, as inferências necessárias não foram feitas, e a charge não foi compreendida: (A4) *“Porque está muito fácil para o dragão”*, (A17) *“Porque tava muito fácil um dragão vender salgadinho”*.

No momento da verificação, ao perceber a variedade de respostas dadas e as diferentes justificativas, foi preciso contextualizar que a charge trabalhada foi produzida em abril de 2019, nos dias que antecipam a Páscoa, na Semana Santa, para que os alunos buscassem informações baseadas em seus conhecimentos socioculturais e as relacionassem com a imagem a fim de construir o sentido pretendido pela charge. (P) *“E o que vocês sabem sobre a Semana Santa?”*, (A8) *“Saqueei, as pessoas não comem carne, mas comem peixe [...] ah, por que não explicou antes”*. Um aluno reforçou que a resposta correta então seria “salgadinho”, porque (A1) *“o bacalhau é conservado no sal”*, buscando informações sobre o bacalhau em seu conhecimento prévio. No entanto, foi preciso ir um pouco além perguntando, (P) *“Mas o ‘salgadinho’ aí é do tempero, da conservação?”*, (A8) *“não, tem a ver com o preço também”*, (A1) *“Tá caro”, na semana Santa fica mais caro ainda”*. Ao final, os alunos conseguiram compreender que a charge “brinca” com o duplo sentido das palavras para atingir seu objetivo, que é criticar, satirizar através da crítica.

Terminada a verificação da atividade de múltipla escolha, foi dado prosseguimento à próxima atividade, que consistiu na análise de uma única charge com perguntas relacionadas a sua compreensão.

**Figura 40** – Oficina 3 – Charge nº 1 – 2ª etapa – 2º momento



Fonte: <<https://www.otempo.com.br/charges/charge-super-fc-28-05-2019-1.2187240>>

**Quadro 9** – Perguntas oficina 3 – 2ª etapa – 2º momento

- Qual a situação mostrada na charge?
- Observe a fala do homem: o que chama a atenção? Por quê?
- O que a raposa quis dizer com sua resposta?
- A linguagem verbal contribui para o humor/crítica da cena? Explique.

Fonte: Elaborado pela própria autora.

A atividade foi individual e os alunos teriam que registrar por escrito suas respostas. Em relação à primeira questão, todos os alunos conseguiram identificar a situação retratada. Embora, nem todos os alunos tenham mencionado nas respostas escritas o nome do *Cruzeiro*, time de futebol implícito na charge pela cor do uniforme e pela mascote da raposa, a turma inferiu que se tratava de um torcedor insatisfeito com o desempenho do seu time. A seguir, algumas respostas dadas.

**Tabela 50** – Oficina 3 – 2ª etapa – 2º momento – Pergunta A

<b>a) Qual a situação mostrada na charge?</b>
(A1) O torcedor fazendo uma crítica do jogo e dos jogadores
(A5) Um torcedor criticando o desempenho do jogador no jogo
(A7) Um torcedor do Cruzeiro com muita raiva
(A15) A revolta dos torcedores com o jogo do time

(A16) <i>Os torcedores criticando o desempenho dos jogadores do jogo FLU 1 X 1 CRU</i>
--

(A20) <i>O torcedor está com muita raiva dos jogadores do Cruzeiro</i>
--

Fonte: Elaborada pela própria autora.

A segunda pergunta teve por objetivo levar os alunos a observarem a fala do torcedor e perceberem que a repetição da palavra “matou” com significados diferentes é proposital para construir o sentido pretendido pela charge. A maior parte da turma mencionou que o que chama a atenção na fala do homem seria justamente (A15) “*a repetição da palavra ‘matou’*”, (A5) “*O tanto de ‘matou’ que ele falou*”, contudo a maioria não explicou o porquê, os poucos que justificaram apenas registraram o número de ocorrências da palavra, (A14) “*a palavra ‘matou’, porque ele falou ‘matou’ mais de uma vez*”, (A11) “*‘matou’, porque ele repete ela várias vezes*”.

Uma situação registrada nessa questão foi a resposta de cinco alunos que identificaram a palavra “matou” como o elemento chamativo na fala do torcedor, não por ele repetir três vezes a palavra, e sim por a palavra ter sido negritada na charge, como se pode comprovar nas respostas seguintes.

**Tabela 51 – Oficina 3 – 2ª etapa – 2º momento – Pergunta B**

<b>b) Observe a fala do homem: o que chama a atenção? Por quê?</b>
(A2) <i>“As palavras em negrito: matou, matou, matou”</i>
(A6) <i>“A palavra matou está em negrito”</i>
(A8) <i>“A palavra MATOU em negrito”</i>
(A12) <i>“as palavras em negrito”</i>
(A16) <i>“as palavras ‘matou, matou, matou’ estão em negrito”</i>

Fonte: Elaborada pela própria autora.

Observa-se que nenhum dos alunos justificou a resposta dada. Na socialização das respostas, um aluno opinou que essa questão (A2) “*era a mais fácil, pois a palavra já estava em destaque*”. A partir desse comentário, foi mostrado que a palavra realmente se encontrava em destaque, porém, com o propósito de chamar a atenção do leitor para a sua repetição. Ao indagar a turma, se a palavra em negrito possuía o mesmo significado em todas as ocorrências, os alunos disseram que não, conseguindo explicar todos os sentidos, (A6) “*Não matou o jogo, não ganhou o jogo*”, (A12) “*Quase matou a torcida do coração*,

*causou muita emoção, deu susto”, (A8) “Matou o torcedor de raiva, deixou o torcedor furioso porque não ganhou o jogo”.*

Na terceira questão, relacionada à fala da raposa, a maioria da turma compreendeu que “mata-mata” é uma expressão utilizada no esporte e se refere a fase eliminatória de um campeonato, em que o time ganhador continua na competição e o que perde é eliminado do campeonato: (A1) *“Que ele deixa para se classificar durante as finais”,* (A8) *“Que ele é bom nas fases decisivas da competição”,* (A5) *“Que ele é bom nas finais, na fase do mata-mata”,* (A13) *“Que ele é bom nas finais do campeonato”.* No compartilhamento das respostas, o aluno A15 relacionou a charge com o fato de o *Cruzeiro* estar indo bem na Copa do Brasil, nas fases eliminatórias, e não tendo o mesmo rendimento no campeonato brasileiro. Nessa questão, apenas três alunos não conseguiram expor suas ideias de forma coerente, repetindo a expressão “mata-mata” em suas respostas, (A20) *“Porque ele é bom no mata-mata do jogo”,* sem explicá-la, como era esperado que fizessem.

A última pergunta referia-se à importância da linguagem verbal na charge. Todos os alunos responderam afirmativamente, explicando que a ausência da linguagem verbal dificultaria a compreensão da charge. Dessa vez, os alunos não pediram para explicar o termo “linguagem verbal”, visto que, durante as atividades dessa etapa, o termo foi mencionado em vários momentos, logo, eles já se mostravam familiarizados com ele.

**Tabela 52** – Oficina 3 – 2ª etapa – 2º momento – Pergunta D

<b>d) A linguagem verbal contribui para o humor/crítica da cena? Explique.</b>
(A1) <i>Sim, sem a linguagem verbal não daria para entender</i>
(A3) <i>Sim, porque sem a escrita não saberíamos o que está acontecendo</i>
(A5) <i>Sim, porque se não tivesse a linguagem verbal eu não iria entender</i>
(A13) <i>Sim, porque sem as palavras nós não conseguimos entender a crítica</i>
(A14) <i>Sim, porque sem a escrita não saberia que o torcedor taria brigando com o time</i>
(A17) <i>É essencial, porque sem ela não entenderia a crítica.</i>

Fonte: Elaborada pela própria autora.

Percebe-se, nas respostas dadas, que os alunos se referem a toda linguagem verbal presente na charge, no sentido de ser impossível entendê-la com a ausência das falas dos personagens. Não houve a referência específica

à importância do recurso utilizado para a construção da crítica/humor: uso de uma mesma palavra “matou/mata” com significados diferentes. Acredito que a resposta da turma foi influenciada pela atividade oral feita no início dessa etapa, em que foi suprimida a parte verbal da charge, levando-os a perceber a importância dela para o entendimento do texto chargístico.

Pode-se concluir que as atividades dessa aula atingiram seu objetivo. Foi uma aula bem agradável, os alunos interagiram e participaram bastante. Nas análises, percebe-se que a turma já se mostra mais atenta para os elementos da charge e conseguiram observar como o léxico é importante para a compreensão do gênero, visto que, nos textos analisados, é responsável pelo sentido construído, gerando o humor e a crítica pretendidos.

### 5.3.3 3ª etapa – Linguagem Verbal e Visual

Essa parte da oficina teve como objetivo levar os alunos a perceberem a relação de interdependência da linguagem verbal com a não verbal para a construção de sentidos da charge. Foram trabalhadas charges que priorizam as *Inferências do tipo C*, ou seja, a sua compreensão só é realizada com os dois elementos: o visual e o verbal.

A atividade consistiu em duas partes: uma coletiva oral e uma em duplas com registro escrito. No primeiro momento, a charge seguinte, sem a linguagem verbal, foi projetada no telão e algumas perguntas foram direcionadas à turma.

**Figura 41** – Charge nº 1 (linguagem verbal retirada) – 3ª etapa – 1º momento



Fonte: Elaborada pela própria autora.

**Quadro 10** – Perguntas oficina 3 – 3ª etapa – 1º momento

- |   |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"><li>a) Descreva o que você vê na charge.</li><li>b) É possível inferir do que eles estão falando?</li><li>c) Você consegue perceber alguma crítica ou humor na charge? Justifique sua resposta.</li></ul> |
|---|

Fonte: Elaborado pela própria autora.

A primeira pergunta era relacionada à descrição da imagem. No primeiro instante, a turma se prontificou a descrever a charge como: (A6) “*dois homens sentados em um banco conversando a toa*”. Ao questioná-los sobre o que mais eles viam, começaram a detalhar os personagens (A13) “*O homem negro está de camisa azul e o branco com camisa amarela [..]*”. Quando perguntado se era possível inferir o assunto conversado pelos dois homens, um e outro aluno tentaram adivinhar: (A4) “*deve ser sobre futebol, homem fala só sobre isso*”, (A17) “*Olha a cara do cara, deve está falando de uma coisa bem chata ...*”. Contudo, ao indagar (P) “*Mas há algum elemento ou pista presente na imagem que prova que esse é o assunto conversado entre eles?*”, os alunos perceberam que não havia nada que justificasse o assunto escolhido por eles. A última pergunta referia-se ao fato de os alunos conseguirem entender o humor ou crítica presentes no texto. Todos concordaram que não: (A8) “*é impossível, não tem nada que mostra*”, (A13) “*só dois homens sentados*”, (A6) “*pode tá criticando qualquer coisa*”.

Dando continuidade à atividade, a charge foi mostrada novamente, contudo, com a parte verbal presente. Dois alunos leram o diálogo da charge e a turma foi levada a perceber a mudança ocorrida.

Figura 42 – Charge nº 1 – 3ª etapa – 1º momento



Fonte: <<https://www.otempo.com.br/charges/charge-o-tempo-06-04-2019-1.2164265>>

Ao questionar qual seria a alteração, os alunos conseguiram identificar a presença da linguagem verbal e o assunto comentado pelos personagens: (A17) “*agora dá para saber o que eles estão conversando*”, (A1) “*apareceu a parte escrita*”, (A8) “*Eles estão falando do fim do horário de verão, que não vai ter mais não*”. As falas dos alunos A8 e A17 confirmam que, conforme mostra Dionísio (2003, p.134), “Aspectos verbais e pictoriais se complementam de tal forma que a ausência de um deles, mesmo sendo o de menor incidência, afeta a unidade global do texto”. Ao perguntar-lhes como o humor e a crítica são construídos no texto, mencionaram que seria através da linguagem verbal: (A13) “*Só com a parte escrita é que dá para entender*”. A partir daí, os alunos foram levados a perceber que o humor foi produzido pela expressão “Uma hora a mais, uma hora a menos”, que se relaciona diretamente com o fato de a população ter de adiantar o relógio em uma hora no início do horário de verão e, ao seu término, atrasá-lo em uma hora.

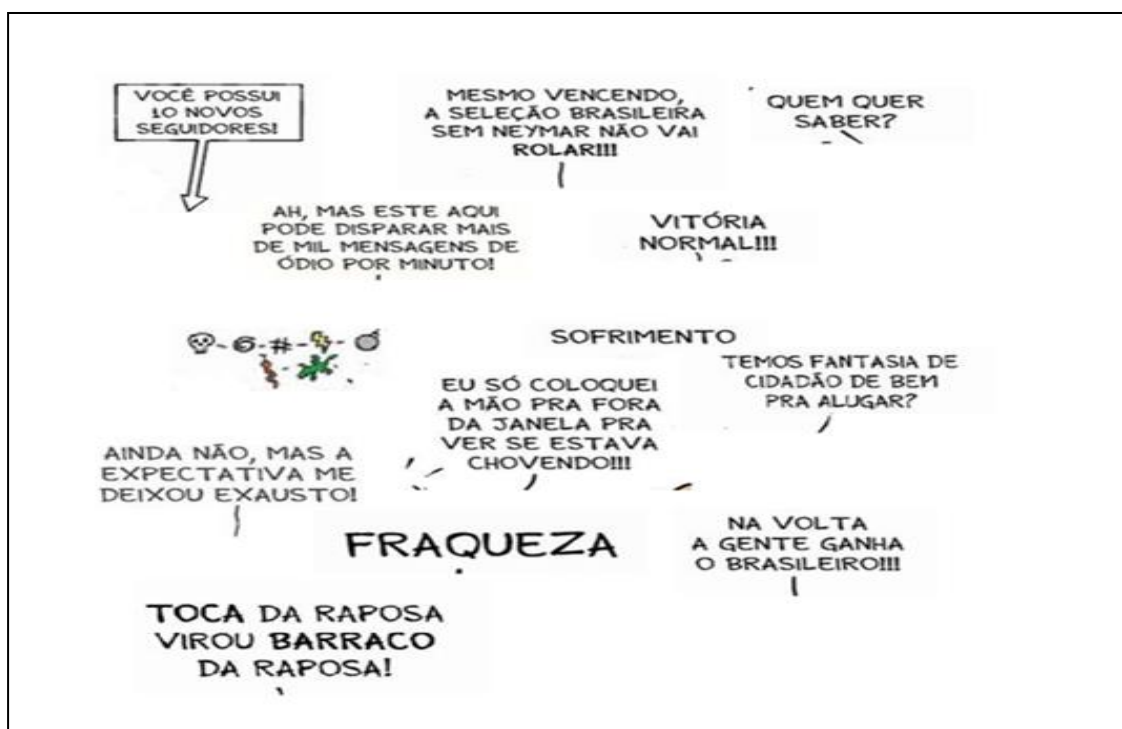
No segundo momento, os alunos receberam a atividade<sup>31</sup> e puderam realizá-la em duplas, no entanto, cada aluno possuía sua própria folha para registro. A atividade consistia na leitura de seis charges, nas quais foi retirada toda ou parte da linguagem verbal. Os balões correspondentes à fala foram colocados em uma folha adesivada, à parte, junto com falas não vinculadas a

<sup>31</sup> Constante no apêndice VI p.234.



nenhuma charge mostrada. Os alunos teriam que identificar o balão pertencente à charge e explicar quais estratégias foram utilizadas por eles para fazerem essa identificação. Os alunos ficaram muito empolgados nessa etapa por utilizarem adesivos.

Figura 43 - Balões das charges



Fonte: Elaborada pela professora pesquisadora.

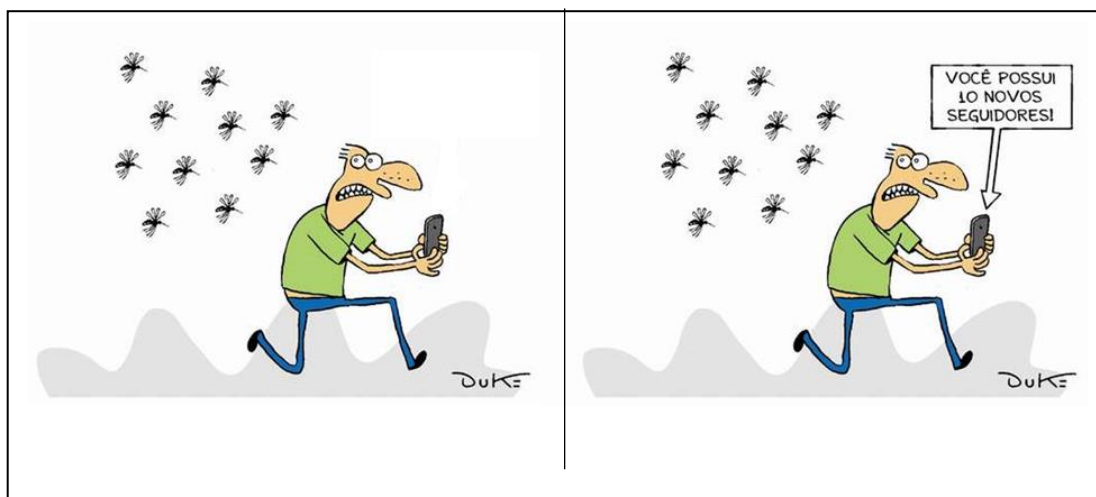
Figura 44 - Fotos da Oficina 3 – A inferência e a Charge



Fonte: Arquivo pessoal da professora pesquisadora

No primeiro instante, alguns alunos se mostraram com muitas dúvidas na realização da atividade proposta: (A2) “Mas como eu vou saber, tem dois aqui possíveis”. Assim, foi reforçado que eles teriam que atentar a todos os elementos presentes na charge para que pudessem fazer a escolha adequada.

**Figura 45** – Oficina 3 – Etapa 3 – Charge nº 1 – 2º momento



Fonte: Elaborada pela professora pesquisadora.<sup>32</sup>

Todos os alunos conseguiram completar a charge nº 1, explicando que a imagem dos dez mosquitos atrás do homem contribuía para que eles pudessem entender qual enunciado se encaixaria melhor à charge.

**Tabela 53** – Estratégia charge 1

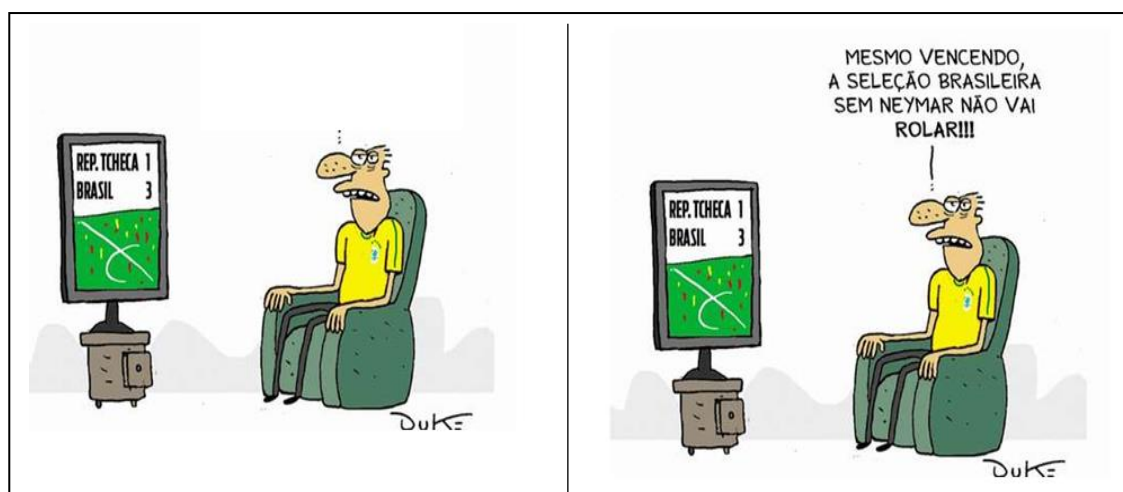
<b>Estratégia Charge 1</b>
(A1/A10) Por causa 10 mosquitos e do celular
(A2/A4) Há dez mosquitos da dengue seguindo ele, caiu bem essa frase
(A5/A17) Porque são 10 mosquitos seguindo ele.
(A10) Porque há dez mosquitos atrás do moço.
(A14) Porque a quantidade de mosquitos seguindo o homem é a mesma da fala

Fonte: Elaborada pela própria autora.

<sup>32</sup> Link para acesso à charge: <<https://www.otempo.com.br/charges/charge-o-tempo-24-04-2019-1.2172220>>

Na verificação das respostas, o aluno A13 comentou que a expressão “seguindo” se refere às redes sociais, assim a associação ao celular: (A13) “Essa expressão é do Instagram, e o moço está usando o celular.” Ao questioná-los sobre a crítica presente na charge, no primeiro instante, alguns alunos afirmaram que se referia ao uso do celular, porém, a partir de posicionamentos dos outros colegas, entenderam que a crítica estava relacionada aos casos de dengue no Brasil.

**Figura 46** - Oficina 3 – Etapa 3 – Charge nº 2 – 2º momento



Fonte: Elaborada pela própria autora.<sup>33</sup>

O enunciado da charge nº 2 também foi acertado por todos os alunos. No entanto, as explicações por escrito das estratégias foram vagas, muitas vezes, parafrazearam a fala do torcedor, contemplando mais a interpretação realizada, ou comentando sobre o fato aludido. A seguir, algumas respostas dadas.

**Tabela 54** – Estratégia charge 2

<b>Estratégia Charge 2</b>
(A2/A4) <i>Porque sempre o Neymar rola.</i>
(A5/A17) <i>Porque nesse jogo o Neymar não jogou.</i>
(A3/A19) <i>Porque ele está falando que a seleção brasileira sem o Neymar não é a mesma coisa, mesmo vencendo o jogo.</i>
(A8/A15) <i>Porque quando o Neymar está jogando, ele cai muito no gramado</i>

<sup>33</sup> Link para acesso à charge: <<https://www.otempo.com.br/super-noticia/charges/charge-super-fc-27-03-2019-1.2155214>>

(A9) *Porque lembra que o Neymar não é mais da seleção brasileira.*

Fonte: Elaborada pela própria autora.

No momento da verificação, após relatar suas respostas, os alunos foram motivados a explicar melhor o caminho percorrido que justificasse por qual razão aquele enunciado era o mais coerente e não outro qualquer. Assim, depois de exporem suas ideias, a turma chegou à conclusão de que a imagem do jogo na tela da Tv com o placar de 3 X 1, com vitória para o Brasil e a expressão facial do torcedor foram essenciais para que eles as relacionassem com as palavras do enunciado “Mesmo vencendo...”.

**Figura 47** – Oficina 3 – Etapa 3 – Charge nº 3 – 2º momento



Fonte: Elaborada pela própria autora.<sup>34</sup>

Em relação à terceira charge, os alunos tiveram facilidade em identificar o enunciado. Todos acertaram a questão. Nas respostas registradas na folha, é possível perceber que os alunos atentaram à imagem e também à linguagem verbal para poderem escolher o balão mais coerente.

**Tabela 55** – Estratégia charge 3

**Estratégia Charge 3**

(A2/A4) *É que o celular é mais rápido em enviar mensagens de ódio do que o revolver pra atirar*

<sup>34</sup> Link para acesso à charge: <<https://www.otempo.com.br/super-noticia/charges/charge-o-tempo-29-03-2019-1.2156236>>

(A3/A19) *Porque as falas se repetem, o primeiro está falando de disparar tiros e o outro de disparar mensagens*

(A8/A15) *Porque as duas frases são parecidas, eles usam o mesmo vocabulário*

(A13) *É que um falou que pode disparar mais de seis tiros por segundo, e o outro repete algumas palavras falando que o celular pode disparar mais de mil mensagens por segundo*

(A18/A20) *Porque um homem está com a arma na mão, e o outro com o celular. A fala tem a ver com o celular por causa da palavra MENSAGENS*

Fonte: Elaborada pela própria autora.

Na socialização, foi dado um tempo para os alunos poderem comentar a charge, a crítica/humor presente, o que compreendiam dos textos. Essa charge gerou um debate interessante, pois os alunos puderam expor suas ideias em relação à liberação do porte de arma e à propagação dos discursos de ódio em redes sociais, assuntos tão recorrentes daquele ano. Situações como essa ocorreram em vários momentos nas oficinas e reafirmam a charge como uma ferramenta de conscientização e crítica da sociedade, que leva o aluno a refletir e a se posicionar sobre os acontecimentos da comunidade e do mundo (OLIVEIRA, 2001).

**Figura 48** – Oficina 3 – Etapa 3 – Charge nº 4 – 2º momento



Fonte: Elaborada pela própria autora.<sup>35</sup>

A charge nº4 foi a que os alunos tiveram mais dificuldade em identificar a parte verbal que completava adequadamente o texto. Foram utilizados cinco

<sup>35</sup> Link para acesso à charge: <<https://www.otempo.com.br/charges/charge-super-fc-04-04-2019-1.2163163>>



tipos diferentes de enunciados nas respostas. Apenas uma dupla (A8/A15) conseguiu acertar a atividade, justificando que “*muitas vitórias do atlético têm sido sofridas*”. Vale ressaltar que um dos alunos dessa dupla é jogador profissional de futebol e acompanha tudo relacionado ao esporte, assim as inferências relacionadas à situação do Atlético foram facilmente feitas por ele.

A charge retrata duas mascotes de times mineiros falando exatamente a mesma frase “Vitória normal”, porém a raposa se mostra satisfeita, feliz enquanto o galo estava ofegante, cansado. Acredito que a repetição do mesmo enunciado na folha adesiva fez com que os alunos buscassem outro diferente. Nos áudios das gravações, é possível ouvir os alunos falando: (A20) “*Acabou repetindo a fala*”, (A17) “*Veio a mais, tá repetindo*”. Dessa maneira, tentaram identificar uma expressão que mais se aproximasse da temática do futebol. A maior parte da turma escolheu “Na volta a gente ganha o brasileiro”, e “Toca da raposa virou barraco da raposa”, por relacionarem respectivamente ao campeonato brasileiro e ao centro de treinamento do Cruzeiro.

Três duplas optaram pelas respostas “Quem quer saber?” “Fraqueza” e os símbolos de xingamentos justificando que a expressão do galo levava a essas compreensões. Contudo, a expressão facial do mascote do Atlético, como já mostrado, revela cansaço, exaustão e não indiferença, fragilidade ou raiva.

**Figura 49** – Oficina 3 – Etapa 3 – Charge nº 5 – 2º momento



Fonte: Elaborada pela própria autora.<sup>36</sup>

<sup>36</sup> Link para acesso à charge: <<https://www.otempo.com.br/charges/charge-o-tempo-16-04-2019-1.2168658>>

O enunciado da penúltima charge foi identificado pela maior parte da turma. A charge retrata dois homens conversando e, a fim de evitar discussões, mudam o assunto da conversa, contudo, as ofensas começam por um não aceitar a opinião do outro. O último quadrinho mostra os dois homens exaltados. De acordo com os alunos, a expressão facial dos personagens contribuiu para que eles pudessem completar a charge. Seguem algumas respostas dadas para explicar as pistas que usaram para identificar o enunciado.

**Tabela 56** – Estratégia charge 5

<b><i>Estratégia Charge 5</i></b>
<i>(A1/A10) Porque no último quadrinho eles discutem</i>
<i>(A2/A4) Por causa das expressões das caras deles, estão com raiva.</i>
<i>(A5/17) No último quadrinho, eles estão com cara de bravo (estão discutindo)</i>
<i>(A13) Por causa que eles estavam falando de sério e o outro falou mal, aí ele apelou e começaram a xingar um ao outro.</i>
<i>(A18/A20) Porque os dois estavam discutindo um com o outro e eles não concordaram com o outro.</i>

Fonte: Elaborada pela própria autora.

As três duplas que não acertaram a questão conseguiram também inferir que os homens se mostravam exaltados. Contudo, além de colocar o balão com símbolos representando xingamentos e ofensas, como fez a maior parte da turma, acrescentaram um balão de fala ao outro personagem. Eles acreditavam que havia falas para os dois homens individualmente, assim atribuíram ao último personagem o enunciado “Quem quer saber?” que também se revela uma fala grosseira, ríspida e intolerável.

**Figura 50** – Oficina 3 – Etapa 3 – Charge nº 6 – 2º momento



Fonte: Elaborada pela própria autora.<sup>37</sup>

Em relação à charge nº 6, os alunos não apresentaram dificuldades, sendo a questão acertada por todos. Quando perguntados sobre o que os levou a escolherem a palavra “Sofrimento” e não a palavra “Fraqueza”, um aluno respondeu que (A1) *“a cara do mascote do galo indica que está sofrendo muito”*, já o aluno A13 mencionou que o que também ajudou na identificação *“foi o tamanho das letras da palavra [...] era a única que cabia no espaço...”*. Nas respostas registradas, quase todos os alunos se basearam na expressão de sofrimento do galo. Apenas três alunos fizeram alusão ao motivo do sofrimento, mencionando que (A18/20) *“o Galo está sofrendo por causa da vitória do Cruzeiro”*, (A5/17) *ele tem sofrido porque tem perdido nos jogos*, (A12) *“Que ultimamente o Atlético tem perdido e só tem sofrido”*.

Ao final de cada charge comentada, as conclusões da turma iam sendo registradas no quadro com o objetivo de identificar as estratégias de compreensão utilizadas pelos alunos.

<sup>37</sup> Link para acesso à charge: <<https://www.otempo.com.br/super-noticia/charges/charge-super-fc-24-04-2019-1.2172286>>



Figura 51 – Oficina 3 – A inferência e a charge – Registro no quadro

Charge	Situação
nº 1	Prestar atenção na [imagem] - 10 mosquitos - > relação com as [palavras] "10 seguidores"
nº 2	[Imagem] do jogo na TV + expressão facial - > [expressão] + placar 3 x 1 "número errado"
nº 3	[Imagem] armas - > [palavras] "tires" [Imagem] celular - > relação c/ a [palavra] "mensagens" [palavras] "paradas"
nº 4	?
nº 5	[Imagem] - expressão facial - > [palavras] "o assunto" - > [palavras] "diferentes"
nº 6	[Imagem] - cara do mascote - > [palavras] "palmeira"

Fonte: Arquivo pessoal da professora pesquisadora

Assim, os alunos conseguiram perceber a interdependência de todos elementos presentes na charge. Segundo Cafiero (2005, p.20) "Num texto, normalmente, nada é aleatório, nem os elementos linguísticos nem os não linguísticos". Por isso, tanto a parte verbal quanto a visual devem ser analisadas, visto que a compreensão da charge não se torna possível na falta de uma delas. Pelas respostas dadas e pelas anotações do quadro, pode-se concluir que, mesmo aqueles alunos que tiveram dúvidas ou dificuldades, na atividade realizada, conseguiram compreender a charge, fazendo as inferências exigidas.

#### 5.3.4 4ª etapa – Além dos elementos textuais

A última etapa da oficina 3 teve como objetivo trabalhar com charges que exigem inferências mais complexas, as *Inferências do tipo D*, ou seja, é preciso que o leitor/aluno relacione todos os elementos presentes na charge com conhecimentos que vão além de informações recentes sobre um fato.

A quarta etapa foi dividida em dois momentos. O primeiro momento iniciou-se com uma conversa com os alunos, lembrando todas as etapas vistas durante a oficina. Assim, foi mencionado que essa seria a última atividade da oficina 3, o que gerou alguns comentários lamentando o fim do projeto.

Uma charge foi projetada no telão e os alunos foram orientados a fazer a leitura do texto. Antes mesmo de qualquer pergunta, o aluno A13 já se manifestou falando que a charge era do dia 1º de maio e era de Duke, mostrando atenção a elementos que antes não eram identificados por eles.

**Figura 52** – Oficina 3 – 4ª etapa – 1º momento – Charge projetada



Fonte: <<https://www.otempo.com.br/charges/charge-o-tempo-01-05-2019-1.2175534>>

Ao perguntar a qual evento a data 1º de maio se relacionava, alguns alunos mencionaram que seria “o dia da mentira”, referindo-se à data do 1º quadrinho da charge, e não atentando à pergunta feita. Ao questioná-los mais uma vez, perceberam o equívoco e reelaboraram a resposta: (A12) “Dia 1º de abril é o dia da mentira, e o 1º de maio, dia dos trabalhadores”. Perguntas foram direcionadas aos alunos com o objetivo de que pudessem analisar todos os elementos presentes na charge. As perguntas de caráter descritivo foram facilmente respondidas pela turma.

(P) “O que vocês veem?”

(A1) “Dois quadrinhos com as mesmas pessoas”

(P) *“Onde estão essas pessoas?”*

(A1) *“No escritório”*

(P) *“Quem são elas?”*

(A13) *“Funcionário e o patrão”*

Os alunos também não tiveram problemas em responder às perguntas inferenciais.

(P) *“Observem o primeiro quadrinho, como está o funcionário?”*

(A13) *“Ele está feliz, foi contratado”*

(P) *“Por que o funcionário pergunta se é ‘Verdade’?”*

(A12) *“Porque ele não tá acreditando que está conseguindo o trabalho, e porque é dia da mentira, das pessoas mentirem”*

(P) *“E o outro quadrinho?”*

(A13) *“Ele tá triste porque ficou desempregado”*

(A12) *“Ele foi demitido, pelo menos ganhou um mês de salário”*

(P) *“Por que ele fala a palavra mentira?”*

(A8) *“Ele não tá acreditando que já estava sendo demitido, por isso falou ‘mentira’”.*

Os alunos foram levados a observar com mais atenção a fala do empregado, percebendo que no primeiro momento foi uma pergunta e no segundo uma exclamação, e que o chargista utiliza da oposição das palavras “verdade/mentira”, associando às datas comemorativas para criar o efeito pretendido à charge. Segundo Cafiero (2010, p.98), o aluno que considera todas as informações que as marcas do texto podem apresentar, é capaz de ler globalmente, atingindo a compreensão. Ao perguntar qual a crítica presente na charge, o aluno A13 falou que *“era sobre o emprego”*, se limitando apenas à temática. Ao lembrá-los de que a charge foi publicada no dia 1º de maio e que haveria uma razão nisso, o aluno A12 concluiu que a crítica se referia à *“[...] questão do aumento do desemprego. Não tem o que comemorar nesse dia”*. Percebe-se que o direcionamento da leitura através das questões e a mediação feita pelo professor são essenciais para que os alunos consigam analisar todos os elementos, realizando inferências para que se compreenda o sentido da charge.

O segundo momento consistiu em uma atividade de leitura com seis charges, divididas em dois grupos: A e B. Cada grupo recebeu três charges, numeradas de 1 a 3. A opção de dividir em grupos foi feita com o propósito de trabalhar um número maior de charges, ou seja, mais material para a análise, em um período menor de tempo. Apesar de divididos em grupos, cada aluno recebeu uma folha para registro individual de resposta.

Ao receberem a atividade, os alunos se mostraram um pouco perdidos, pois procuravam por perguntas sobre as charges, como as respondidas nas atividades anteriores. A turma não atentou ao enunciado escrito no topo da página “Depois de todas as oficinas realizadas, agora é sua vez de inferir as informações das charges a seguir”. Assim, perguntavam: (A6) “*O que que é para fazer?*”, (A17) “*Temos que fazer o quê ?*” Diante disso, foi preciso explicar a atividade para turma, estabelecendo os objetivos da leitura das charges: inferir as informações. Os alunos foram orientados a lerem a charge utilizando-se de todos os procedimentos de observação e de análise das frases trabalhados durante as aulas da oficina (*O que vê? Do que fala? O que entende? Como entende? Qual a crítica? A qual fato ou situação se relaciona? Sabe algo sobre o tema?*).

Durante a atividade, os alunos se ajudaram, trocando conhecimentos, principalmente em relação a fatos mais específicos presentes em algumas charges. Em todas as oficinas, a colaboração dos alunos foi sempre uma contribuição produtiva, pois gerava discussões e questionamentos, levando aprendizado a todos os envolvidos.

As análises das leituras das charges a seguir se baseiam nos registros escritos<sup>38</sup> dos alunos e nos comentários pertinentes feitos durante a socialização das respostas. Vale ressaltar que essa atividade foi a que os alunos mais chamaram pela presença do professor, a fim de que explicasse algo que não entenderam, verificasse se estavam interpretando corretamente, fornecesse pistas sobre o fato aludido. Em nenhum momento, foi dada uma resposta pronta a turma, sendo utilizadas perguntas que direcionavam à produção de sentidos. Acredito que a dificuldade encontrada ocorreu justamente por não haver perguntas direcionando a leitura; os alunos não possuem autonomia,

---

<sup>38</sup> A resposta de alguns alunos foram escaneadas e se encontram no anexo IV.

provavelmente, por estarem condicionados a sempre realizarem leitura para responderem perguntas, não tendo oportunidades de interpretar textos livremente.

**Figura 53** – Oficina 3 – Etapa 4 – Charge nº 1 – Grupo A



Fonte: <<https://www.otempo.com.br/charges/charge-super-fc-29-05-2019-1.2187672>>

Todos os alunos conseguiram identificar na charge nº1 os elementos explícitos, juntamente com a situação retratada. Alguns alunos elaboraram respostas mais detalhadas, outros foram mais superficiais. A seguir, as respostas dadas.

**Tabela 57** – Respostas da atividade – Charge 1 – Grupo A

<b>Respostas da atividade – Charge 1 – Grupo A</b>
(A1/A13) O galo está pedindo ajuda para ganhar o jogo, para ele voltar a ser goleiro deles.
(A3/A12) Eu tô vendo o galo orando para São Victor, que é o goleiro deles. O galo está pedindo 'rogai por nós' para que eles possam ganhar o jogo.
(A4/A17) O galo está orando para que esse goleiro tenha sabedoria e um bom chute na defesa.
(A8) Por causa que o único jogador que salva o time é o goleiro Victor.
(A15) A charge mostra o mascote do atlético rezando para seu goleiro Víctor, pois teve um jogo onde o goleiro defendeu um pênalti com o pé esquerdo e deu a classificação ao atlético e um tempo atrás, ele voltou a realizar essa defesa. E agora ele é chamado de São Víctor.

(A18) *O goleiro está sendo santificado, pois ele agarrou os pênaltis no jogo da final.*

(A20) *A charge é do dia 29/05/2019, o galo está querendo que o goleiro salve o time. O galo está orando para que o Victor salve o time do rebaixamento.*

Fonte: Elaborada pela própria autora.

Percebe-se que os alunos não tiveram dificuldades em inferir que o homem da charge era o goleiro do time e estava sendo visto como um santo pela sua mascote. Na socialização, os alunos mencionaram que a imagem das auréolas e a frase pronunciada pela mascote contribuíram para essa compreensão, contudo, nenhum aluno registrou na folha essas informações. Pelas respostas registradas, nota-se que a maior parte dos alunos (A1, A3, A4, A12, A13, A17, A20) retratou a situação como a mascote pedindo ajuda ao goleiro, devido à expressão “Rogai por nós”, que expressa intercessão e é usada comumente em orações, porém não fizeram referência ao motivo de o goleiro ter sido considerado santo, como fizeram os alunos A15 e A18.

Alguns alunos relacionaram a charge a fatos que não seriam verdadeiros naquela época como: (A1, A13) “[...] *para ele voltar a ser goleiro deles*” (O goleiro Victor não chegou a se afastar do Atlético durante o campeonato), (A20), “[...] *O galo está orando para que o Victor salve o time do rebaixamento*”, (eram as primeiras rodadas do campeonato brasileiro e o Atlético se encontrava em uma situação favorável). Acredito que esses alunos criaram, na verdade, uma suposição, por não saberem a que fato a charge aludia.

Dentre as respostas dadas, o aluno A15 foi quem fez a leitura de forma mais completa, realizando as inferências necessárias para a compreensão da charge e identificando todos os elementos presentes: o goleiro e a mascote do Atlético, a aclamação “São Victor”, relacionando ao fato noticiado.



**Figura 54** – Oficina 3 – Etapa 4 – Charge nº2 – Grupo A



Fonte: <<https://www.otempo.com.br/charges/charge-o-tempo-30-03-2019-1.2156793>>

Em relação à segunda charge, todos os alunos conseguiram observar a destruição presente na imagem, associando à educação, como se pode notar nas respostas registradas.

**Tabela 58** – Respostas da atividade – Charge 2 – Grupo A

<b>Respostas da atividade – Charge 2 – Grupo A</b>
(A1/A13) Eles estão destruindo o ministério da educação para não dar dinheiro para as escolas
(A3) Tem uma placa escrito 'atenção', um monte de pedras, entulho. E na placa está escrito estamos destruindo o ministério da educação, eles precisam melhorar as escolas, os pisos, etc.
(A4/A17) O ministério da educação não está recebendo o dinheiro porque o governo cortou.
(A8) É uma crítica ao corte de verbas do ministério da educação feito pelo governo.
(A12) O governo está destruindo a educação com suas novas leis.
(A15) A charge mostra a destruição do ministério da educação, e critica o governo que cortou um pouco das verbas das universidades federais públicas.
(A18) Estão destruindo a educação no Brasil, os estudos
(A20) Porque eles estão acabando com o ministério da educação, o transtorno é a falta de dinheiro na educação.

Fonte: Elaborada pela própria autora.

Percebe-se, no entanto, que algumas respostas se apresentam muito curtas, faltando algumas informações, como se o propósito da atividade fosse

elaborar uma frase que sintetizasse a ideia da charge. Os alunos A1, A13, A18, A20, por exemplo, mencionam a destruição do Ministério da Educação (MEC), porém, utilizam a elipse do sujeito ou o pronome “Eles”, não atribuindo ao governo explicitamente a responsabilidade do ato.

Como aconteceu na charge 1, nas respostas escritas, os alunos não apontaram os elementos vistos. Somente o aluno A3 descreveu a charge, porém, ao mencionar “*eles precisam melhorar as escolas, os pisos, etc.*”, infere-se que a charge não foi compreendida adequadamente, visto que ele associou a imagem de destruição à ideia de uma escola que precisa de reformas.

Ao comentarmos coletivamente a charge, foi indagado aos alunos como eles chegaram à conclusão de que o Ministério da Educação estava sendo destruído. Eles afirmaram que a imagem da cadeira e a linguagem verbal contribuíram para a construção de sentido: (A1) “*a placa fala que está destruindo, e tem a cadeira quebrada no chão e destroços*”. Ao perguntar-lhes em que lugares eles costumam ver esse tipo de placa, responderam: (A1) “*em chão molhado*”, (A12) “*em obras de construção*”. Um aluno lembrou que nas reformas de estabelecimentos comerciais da cidade é comum ver placas com dizeres semelhantes: (A13) “*Desculpe o transtorno, estamos em reformas para melhor atender*”. Diante da resposta do aluno, a turma foi levada a entender que a crítica se revelava através do enunciado da placa: (A6) “*Uma obra é feita para melhorar, não para destruir*”.

Os alunos A8 e A15 conseguiram deixar explícito em suas respostas que a charge critica o corte de verbas na educação. Ao levá-la para socialização, o aluno A15 afirmou que a charge aludia ao corte de verbas das universidades federais. Fiquei feliz em saber que ele se encontrava atualizado em relação a uma situação tão grave vivenciada no Brasil. A turma se mostrou interessada e foi preciso contextualizar todo o assunto para que os alunos compreendessem a situação.

Associada à conversa, a charge foi retomada, e alguns pontos foram considerados. A turma foi orientada a identificar a data da charge, referente ao final de março, e que os cortes das verbas das universidades públicas foram divulgados pelo MEC no final de abril. Os alunos também lembraram que, durante a discussão, foi afirmado que o MEC havia feito os cortes das universidades e a placa dizia que o MEC estava sendo destruído. Logo,



concluíram que o fato aludido pela charge não eram os cortes das universidades públicas, mas sim cortes de verbas na educação em geral. Os alunos foram informados que a charge se referia especificamente ao anúncio feito pelo governo sobre a programação orçamentária e a educação, que deveria ser priorizada, sofreu o maior bloqueio.

**Figura 55** – Oficina 3 – Etapa 4 – Charge nº3 – Grupo A



Fonte: <<https://www.otempo.com.br/charges/charge-super-fc-12-03-2019-1.2148123>>

Em relação às duas outras charges trabalhadas pelo grupo A, a nº 3 foi a que os alunos tiveram maiores dificuldades em realizar todas as inferências necessárias à compreensão.

Verifica-se que todos os alunos conseguiram observar a presença da mulher, representando uma jogadora de futebol. O aluno A20 a identificou como a jogadora Marta, talvez por ela ser a principal atleta brasileira nesse esporte, contudo, na imagem, não é possível essa confirmação, pois não há o número na camisa e os traços caricaturais não se assemelham aos da jogadora.

**Tabela 59** – Respostas da atividade – Charge 3 – Grupo A

<b>Respostas da atividade – Charge 3 – Grupo A</b>
(A1) <i>Ele está falando que a seleção feminina de futebol só vai subir um degrau da escada, porque não gosta do fato da mulher jogar futebol.</i>
(A3) <i>uma jogadora, uma escada e que agora vai ter um uniforme exclusivo, ela vai poder subir um degrau, não é uma crítica.</i>

(A4)/A17) <i>bem, o futebol feminino não tem patrocínio, e elas ganham pouco comparando com o dos meninos.</i>
(A8/A12)) <i>A desvalorização das mulheres no futebol.</i>
(A13) <i>Mostra o machismo, porque eles não gostam que as mulheres joguem futebol e acham que elas não têm o mesmo potencial que os homens para ganhar a copa feminina, então eles não investem muito nelas como investem muito mais nos homens.</i>
(A15) <i>A charge retrata ‘uma subida no degrau’ da seleção feminina, após conseguir um uniforme exclusivo delas e não o da seleção masculina, como era. É uma crítica a demora do reconhecimento da seleção feminina no Brasil.</i>
(A18) <i>É uma jogadora da seleção brasileira que está prestes a ver o novo uniforme e o cara que fez mandou ela subir o degrau [...] e os homens não gostam que mulheres jogam.</i>
A20) <i>A jogadora Marta está olhando surpresa lá para cima. Ela queria saber mais sobre o uniforme exclusivo que eles promoveram a seleção feminina.</i>

Fonte: Elaborada pela própria autora.

Os alunos A3 e A20 se prenderam apenas à descrição da imagem e não conseguiram inferir a crítica gerada. O A3 chegou a afirmar em sua resposta que não há crítica na charge. Acredito que essa ênfase do aluno esteja relacionada ao fato de que em todas as charges trabalhadas em sala foi enfatizado que a crítica é o elemento fundamental da charge. Talvez a dificuldade de alguns alunos na leitura dessa charge seja a de decifrar o significado da imagem da escada no texto, associando-o ao não reconhecimento das mulheres no futebol, que, ainda, é visto por muitos – quiçá até por esses alunos que não compreenderam a charge – como um esporte masculino.

Os outros alunos conseguiram entender que a charge criticava a desvalorização das mulheres no futebol brasileiro e citaram a questão de salário, a falta de patrocínio e o machismo para confirmarem a crítica inferida. Os alunos A13 e A15 se propuseram a escrever respostas que contemplassem mais os elementos explícitos e implícitos da charge, relacionando-os com os seus conhecimentos socioculturais. No entanto, a resposta do aluno A15 se destacou por estar melhor estruturada.

No momento coletivo, os alunos foram incentivados a observarem mais a imagem para que pudessem tirar novas conclusões. Então perguntas como (P) “O que significa essa escada?” e “De quem poderia ser a voz dita lá em cima?” levaram os alunos a realizarem mais inferências: (A1) “A escada seria a distância entre o futebol feminino e o masculino”, (A17) “Elas estão bem longe de onde

*estão os homens”, (A4) “A voz é de um homem”, (A8) “Dos caras da Fifa”. Um aluno lembrou que a copa mundial de futebol feminino estava acontecendo e a charge era datada de bem antes da copa. Ao falar sobre o evento, alguns alunos questionaram: (A17) “Na copa, a gente não tem aula, fica em casa para ver o jogo, por que esse ano não parou?”, (A12) Na copa, o ano passado, nada funcionou, banco, lojas[...]”, (A17) Mas por quê?”. Foi pedido novamente que olhassem a escada presente na charge e perceberam como o futebol feminino é desvalorizado.*

**Figura 56** – Oficina 3 – Etapa 4 – Charge nº1 – Grupo B



Fonte: <<https://www.otempo.com.br/charges/charge-super-fc-21-03-2019-1.2153072>>

A charge nº1 do grupo B foi a que gerou mais comentários da turma durante a realização da atividade. Provavelmente, porque envolvia três assuntos muito comentados nas redes sociais durante o primeiro semestre do ano de 2019. Logo, os alunos conversaram sobre os tópicos, lembrando as situações. No entanto, ao analisar as respostas registradas, verifica-se que alguns alunos não fizeram menção aos fatos aludidos. A seguir, as respostas de todos os alunos participantes.

**Tabela 60** – Respostas da atividade – Charge 1 – Grupo B

<b>Respostas da atividade – Charge 1 – Grupo B</b>
(A2) <i>Que apareceu um anúncio, ele ficou com raiva, e aí continuou a ver filmes de terror e ele ficou emocionado.</i>

(A5) <i>É que todos os dias aparece alguém ou alguma coisa diferente na internet, tipo a Bettina que ficou mal falada nas redes sociais por um vídeo que fez, a Momo uma criatura feia que veio para ‘assustar’, mas acabou virando meme e outros mais.</i>
(A6) <i>A propaganda no Youtube da Bettina deixava os usuários nervosos. Teve uma época que a Momo enviava mensagem para as pessoas ameaçando elas. A volta de Sandy e Júnior deixou as pessoas emocionadas.</i>
(A7) <i>Quando diz Bettina ele fica bravo, e da Momo ele fica espantado, já da Sandy e Júnior ele fica chorando.</i>
(A9) <i>Ele está assustado com as coisas que aparecem no celular.</i>
(A10) <i>A charge mostra o espectador vendo a chegada de pessoas desagradáveis.</i>
(A11) <i>Quando diz Bettina ele fica bravo, e da Momo ele fica com medo, já da Sandy e Júnior ele fica desesperado.</i>
(A14) <i>Que muitas vezes nós estamos com o celular e recebemos uma mensagem de uma pessoa que nem conhecemos, quando alguém menos importante manda mensagem a gente nem liga, mas quando recebemos uma mensagem de uma pessoa que nós gostamos, nós ficamos loucos.</i>
(A16) <i>Ele está cansado de tanta polêmica através do celular.</i>

Fonte: Elaborada pela própria autora.

Enquanto os alunos A2, A5, A6, A7 e A11 associaram a reação do homem à mensagem recebida, descrevendo cada situação, o aluno A16 preferiu sintetizar a ideia contida na charge em uma única frase. A resposta dada por A10 foi contrariada na socialização das respostas. No momento coletivo, os alunos eram incentivados a lerem as respostas ou fazerem comentários sobre a charge projetada. A turma não concordou com o aluno por ele afirmar “[...] *pessoas desagradáveis*”, visto que, na última cena, o homem chora por conta dos cantores Sandy e Júnior. O aluno A10 justificou que não conhecia a dupla de cantores, por isso compreendeu que, sendo os dois primeiros assuntos desagradáveis, o terceiro também seria. Assim, foi comentado quem era a dupla, o sucesso com crianças e adolescentes, o retorno aos palcos depois de vários anos separados, a fim de comemorar os 30 anos de carreira, fato que gerou muita comoção por parte dos fãs, justificando o choro do homem. (A12) *“Olha como ele tá chorando, tá emocionado por saber que Sandy e Júnior vai voltar”*.

Os alunos A9 e A14 não fizeram as inferências necessárias e não alcançaram a compreensão da charge. Enquanto o A9 generalizou as expressões faciais do homem, ignorando as situações específicas de cada

situação retratada, o aluno A14 desprezou os elementos da charge, se limitando apenas à imagem do celular e a suas experiências, criando um sentido não sinalizado pelo texto. Segundo Cafiero (2005, p.55), o leitor deve considerar o texto como um todo, se esforçar para entender sua mensagem, não podendo fazer a leitura que quiser:

O leitor deve realizar um *esforço cooperativo*, no sentido de buscar articular as instruções deixadas no texto, entender que essas instruções não são aleatórias, e que, por isso, não pode estabelecer qualquer relação. O leitor não pode abandonar o texto e construir sua compreensão somente com base em seus conhecimentos, porque isso pode levar a incoerências, a *leituras erradas*. Ao mesmo tempo, não pode se apegar somente ao texto, sem considerar sua inserção num contexto situacional ou discursivo, porque também isso pode levar à incoerência. (CAFIERO, 2005, p.55)

Em relação à crítica construída na charge, os alunos A5 e A14 foram os que mais se aproximaram da resposta esperada. Na socialização, ao serem questionados, os alunos concordaram que a charge critica o fato de a internet ter sempre um assunto para ser comentado e ser 'viralizado': (A6) "*Cada hora aparece algo, a gente é bombardeado*", (A2) "*Mal começa um e já muda, vindo outra coisa...*". Ao serem questionados sobre a importância desses assuntos na sociedade em que vivem, alguns riram e outros falaram que não havia importância, pois seria só uma forma de entretenimento: (A8) "*Não vale de nada, é só pra passar o tempo*", (A6) "*só zoação*".

**Figura 57** – Oficina 3 – Etapa 4 – Charge nº2 – Grupo B



Fonte: <<https://ricostudio.blogspot.com/>>

A charge nº2 foi a que o grupo apresentou maiores dificuldades na compreensão. Muitas respostas se mostraram incompletas, visto que os alunos não conseguiram realizar as inferências necessárias para a produção de sentido da charge. Seguem as respostas dadas pelos alunos.

**Tabela 61** – Respostas da atividade – Charge 2 – Grupo B

<b>Respostas da atividade – Charge 2 – Grupo B</b>
(A2) <i>O filho do homem está querendo ver carne, só que não pode por causa da Sexta-feira Santa e a resposta do pai fala pra comprar um óculos 3d, porque o óculos serve para ver a realidade virtual.</i>
(A5) <i>É que na “Sexta-feira Santa” os católicos não podem comer carne. Eles também não comem porque não tem dinheiro.</i>
(A6) <i>Que em sexta-feira Santa algumas pessoas não comem carne</i>
(A7) <i>Na sexta-feira santa, além de não poder comer carne, eles parecem que não tem muita condição de comprar carne, parece ser moradores de rua, que vendem papelão.</i>
(A9/A10) <i>Eles são pobres e não conseguem ver carne em casa</i>
(A11) <i>Que na sexta-feira santa não pode comer carne, então o pai disse só quando usarmos os óculos 3D, pois é uma coisa impossível de comer, pois eles não têm condições.</i>
(A14) <i>Eu vejo que o menino está querendo comer carne, mas o moço do lado não dá. Há uma crítica sim, que no dia da sexta-feira santa, não pode comer carne, que os católicos não comem carne. A charge mostra que o menino pode ver carne quando ele comprar óculos 3D, mas na verdade ele não vai ver carne não, só vai ver na imaginação dela.</i>
(A16) <i>Em vez de comprar óculos 3D poderia comprar a carne</i>
(A19) <i>O menino e o pai dele estão catando caixa de papelão na rua e o menino pede ao pai dele carne. Eles estão andando pela rua a fora. O menino pergunta ao pai quando ele vai poder comer carne e o pai responde quando comprar um óculos 3D</i>

Fonte: Elaborada pela própria autora.

Os alunos A2, A5, A6, A7, A11 e A14, ou seja, a maior parte do grupo, atentaram ao título dado à charge, “Sexta-feira Santa”, relacionando essa data com seu conhecimento de mundo: católicos não consomem carne nesse dia. Porém, os alunos A2, A6 e A14, não levaram em conta os elementos visuais do texto e não perceberam que os personagens se mostram em condições de miséria e esse é o motivo pelo qual não comerão carne. A resposta do aluno A16 também mostra ingenuidade. Ele fez uma compreensão errônea da ideia contida na frase. Ele entendeu que o pai do menino preferia comprar óculos 3D a comprar carne e não percebeu a crítica presente na fala irônica do pai. Já o aluno

A19 se limitou a descrever a cena, detalhando os personagens e suas falas. No entanto, não foi além. Não realizou nenhuma inferência necessária à compreensão do texto.

Apenas três alunos (A5, A7, A11) se aproximaram mais da interpretação esperada na charge. Eles observaram a imagem e inferiram a situação das pessoas na charge, sendo a razão pela qual não poderiam comer carne, relacionando com a tradição da Sexta-feira Santa. Os alunos A9 e A10 também inferiram corretamente, contudo, não fizeram associações ao título da charge.

Na socialização, foi possível levar os alunos a perceberem que suas respostas não contemplavam todos os elementos presentes na charge e que eles precisavam se dedicar mais à observação de toda as informações presentes no texto. Transcrevo a seguir a sequência de perguntas e respostas realizada na atividade.

**Quadro 11** – Sequência de perguntas e respostas – Oficina 3 – Etapa 4

- (P) *“Observem o título dado a charge”*  
 (A11) *“É sexta-feira Santa”*  
 (P) *“O que sabem sobre essa data?”*  
 (A10) *“Algumas pessoas não comem carne”*  
 (P) *“Por que colocaram esse título?”*  
 (A14) *“Pra criticar quem come carne nesse dia”*  
 (A12) *“Pra mostrar que ele não pode comprar a carne pro menino”*  
 (P) *“Mas será que é por isso que ele não comprou a carne? Por ser Sexta-feira Santa?”*  
 (A11) *“É porque eles não têm dinheiro...”*  
 (P) *“Como vocês sabem que eles não têm dinheiro?”*  
 (A6) *“Está descalço, o menino sem camisa...”*  
 (A12) *“E eles catam papelão para vender”*  
 [...]
 (P) *“E por que o pai fala em comprar óculos 3D?”*  
 (A17) *“Porque no óculos 3D parece que é real”*  
 (A8) *“São três dimensões”*  
 (P) *“Vocês acham que o pai vai comprar os óculos?”*  
 (A13) *“Não, é o jeito dele falar”*  
 (A8) *“Não tem dinheiro nem para a carne, imagina para o óculos”*  
 (P) *“E será que essa situação acontece com eles só na Sexta-feira Santa?”*  
 (A5) *“Não, praticamente todos os dias”*  
 (A8) *“É como se a Sexta-feira Santa fosse todos os dias”*

(P) “Então qual seria a crítica da charge? A Sexta-feira Santa?”

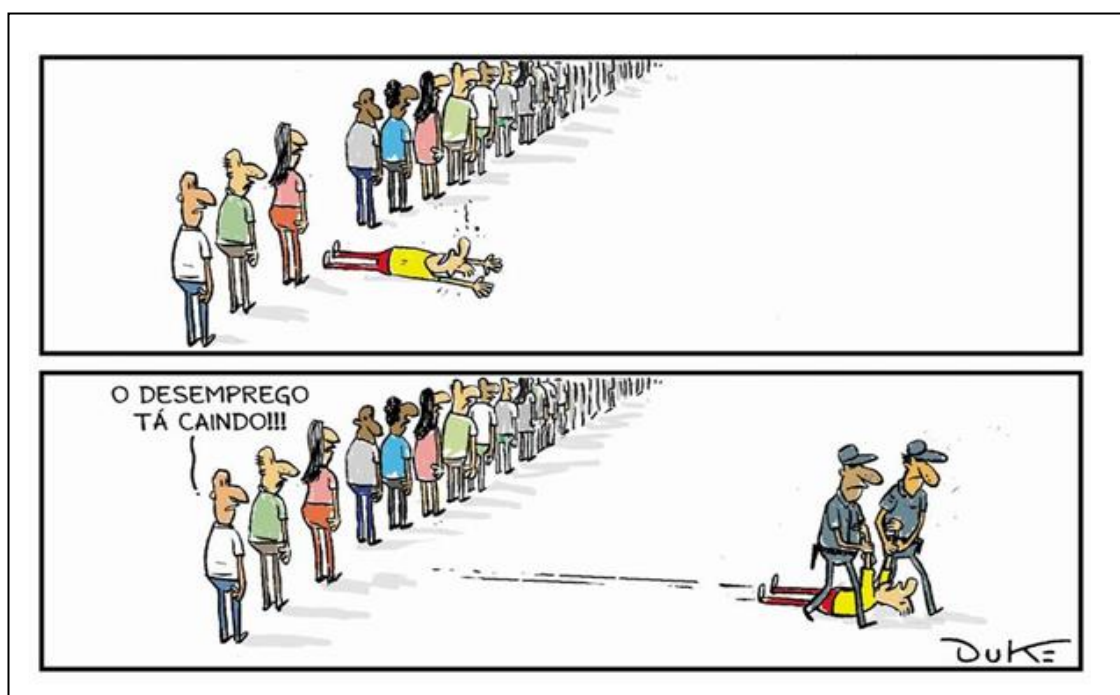
(A13) “Não, crítica sobre a pobreza”

(A8) “Como tem pessoas vivendo na miséria no país, que não têm nada”

Fonte: Elaborada pela própria autora.

É possível perceber claramente que as hipóteses levantadas e as perguntas direcionando a leitura, novamente, foram fundamentais para atingir as inferências e compreender a charge.

**Figura 58** – Oficina 3 – Etapa 4 – Charge nº3 – Grupo B



Fonte: <<https://www.otempo.com.br/charges/charge-o-tempo-01-06-2019-1.2189225>>

O grupo não teve grandes dificuldades em entender a última charge da atividade. Todos os alunos inferiram o tema do texto, relacionando com o alto nível de desemprego no Brasil. A seguir, as respostas registradas pelos alunos.

**Tabela 62** – Respostas da atividade- Charge 3 – Grupo B

<b>Respostas da atividade – Charge 3 – Grupo B</b>
(A2) Fica muito tempo na espera de um emprego, demora tanto que ele morreu.
(A5) É que o desemprego é tanto que algumas pessoas estão cansadas de esperar, e acabam passando mal ou até morrendo.
(A6) Vejo uma fila enorme, o cara tá caído, o policial carrega ele, o último da fila fala ‘o desemprego tá caindo’.



(A7) <i>Um homem que estava na fila de emprego, acaba passando mal, e um homem faz um comentário, que o desemprego está caindo, pois tem muitas pessoas que ficam muito tempo esperando na fila.</i>
(A9) <i>Significa que o desemprego está ficando menor porque a fila ficou menor</i>
(A10) <i>A charge mostra a fila de desempregados, e alguns caem de fadiga de tanto esperar, pelo fato do número de desempregados ser grande.</i>
(A11) <i>Que o moço estava na fila para arrumar um emprego, mas pela conclusão ele deve ter cansado de esperar para arrumar emprego, ele caiu de cansaço. A crítica é que tá difícil achar emprego, e quando acha a fila é enorme, e a pessoa fica tanto tempo esperando na fila, que acaba desistindo. Quando o moço falou 'o desemprego tá caindo' deve ser mais uma pessoa morrendo na fila.</i>
(A14) <i>Bom, é uma fila de emprego, mas caiu um homem e o outro homem está se referindo ao emprego, porque o desemprego tá caindo, porque as pessoas estão morrendo, desanimando dos trabalhos.</i>
(A16) <i>Mostra um homem cansado de esperar uma vaga de emprego.</i>
(A19) <i>O homem caiu no chão por conta do desemprego, e por que há muita gente na fila de empregos.</i>

Fonte: Elaborada pela própria autora.

Apesar de todos terem mencionado a questão do desemprego, alguns alunos se limitaram a descrever a charge (A6) ou fizeram uma análise superficial (A7, A9 e A16) sem aprofundar a criticidade do texto. Os alunos A5, A10, A11, A14 conseguiram elaborar respostas mais coerentes em relação ao que era esperado.

No momento coletivo, foi possível trabalhar um pouco mais a charge. Foi pedido aos alunos que atentassem à frase dita pelo homem na imagem: “O desemprego tá caindo”. A turma conseguiu perceber que tal expressão é usada para referir a diminuição da taxa de desemprego, só que, na charge, o verbo “cair” foi utilizado no sentido mais usual (ir ao chão), se levarmos em conta a imagem do homem estatelado, criando o efeito de crítica/humor da charge. Ao serem indagados se, na charge, a queda do desemprego estaria relacionada com o surgimento de novas vagas de emprego, os alunos responderam negativamente: (A11) “O desemprego cai porque as pessoas morrem ou desistem, não aguentam esperar”, (A8) “As máquinas estão tomando as vagas das pessoas [...] em SP, teve uma fila de mais de 2km de comprimento, de tanta gente precisando de emprego”. A charge trabalhada foi publicada bem próxima

às datas das oficinas, assim foi lembrado aos alunos que, nas semanas anteriores, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) tinha divulgado dados relacionados à queda do desemprego no Brasil, fato este que gerou a charge. Contudo, a charge critica justamente esses dados porque, infelizmente, não vemos novas vagas de empregos surgindo, mas sim pessoas desistindo de procurar por vagas, buscando a informalidade ou o serviço autônomo.

Ao final das análises da atividade 4, pode-se concluir que os alunos conseguem realizar bem mais inferências se houver perguntas que os direcionem na leitura. Os momentos de socialização foram fundamentais para que a turma conseguisse construir o sentido das charges, os alunos puderam compartilhar seus conhecimentos socioculturais e estimular a criticidade. Percebe-se que quando as perguntas são feitas, os alunos conseguem fazer comentários bastante significativos, não se tratando somente de fazer a inferência adequada, mas também de formular boas críticas, como pode-se observar nos comentários de alguns alunos. Embora as perguntas sejam fundamentais para levar à compreensão da charge, o que se almeja é que os alunos cheguem a fazer uma leitura crítica autônoma.

Nota-se que eles têm o que dizer, pensam criticamente, no entanto, parece estarem condicionados, pelo tipo de atividades que fazem rotineiramente, a responder superficialmente, a mencionar o mínimo necessário em suas respostas, talvez até por medo de errar, a não dizer o que realmente pensam. Nos registros escritos, obtiveram-se tanto respostas muito curtas e superficiais quanto respostas pequenas, mas que contemplavam a charge. Penso que, por não haver perguntas de compreensão, os alunos ficaram na dúvida sobre como responder, mesmo tendo sido explicado. Logo, alguns se limitaram a descrever a charge, outros a fazer frases que resumiam o possível sentido e outros a apontar a crítica, tentando fazer, pelo menos, uma das ações que tinham feito nas aulas anteriores. Essa pesquisa tem como foco a leitura, contudo, percebe-se que os alunos possuem sérios problemas em escrever pequenos textos, tanto em organizar suas ideias de forma coesa e coerente, quanto em usar a linguagem formal, exigida em textos escolares.

## 6. A LEITURA DE CHARGES APÓS AS OFICINAS

Neste capítulo, encontram-se as análises das atividades realizadas após a aplicação do projeto de intervenção. O capítulo está dividido em três seções. Na primeira, são apresentados os resultados do teste de verificação, as discussões e reflexões pertinentes a eles; a conversa dos alunos com o chargista Rico é detalhada na segunda seção; e por último, a análise do questionário final, ou seja, o *feedback* dos alunos, suas impressões e opiniões sobre o projeto e as oficinas.

### 6.1 Verificação de aprendizagem

Como previsto no projeto, uma atividade de verificação de leitura<sup>39</sup> foi aplicada após o término das oficinas. O objetivo dessa atividade foi observar se o aluno realizava as inferências necessárias para a construção de sentidos do texto.

Essa última etapa foi realizada no laboratório de informática da escola e como já mencionado na metodologia, a atividade demandou mais tempo do que o estipulado, visto que o sinal da internet caiu após os 15 primeiros minutos de aula, e também devido ao fato de alguns computadores apresentarem problemas técnicos, impossibilitando o uso. Assim, foi preciso reagendarmos a aula e utilizarmos os *notebooks* da secretaria e o da professora pesquisadora, além de liberarmos o uso do celular para aqueles alunos que possuíam acesso à internet para poderem realizar a pesquisa da charge.

Em duplas, os alunos escolheram uma charge em jornais eletrônicos ou redes sociais para que fosse analisada por eles. A análise foi feita por escrito, seguindo um roteiro de perguntas, semelhante ao aplicado na fase diagnóstica. Ao final, os alunos projetaram a charge escolhida no programa de *Power Point* e reportaram oralmente a análise feita para a turma.

---

<sup>39</sup> Constante no apêndice VII.

**Quadro 12 – Roteiro de perguntas – Atividade de verificação**

- a) Quando a charge foi publicada?
- b) Em qual meio ela foi veiculada?
- c) Com que fato recente ela está relacionada? Como você tomou conhecimento desse fato?
- d) Como o efeito de humor ou crítica é construído nessa charge?
- e) Como se dá a compreensão da charge?
- f) Que elementos presentes na charge escolhida contribuem para o seu entendimento?
- g) Qual o papel da linguagem não verbal no texto escolhido?
- h) Vocês acreditam que todas as pessoas conseguiriam entender a charge selecionada por vocês? Por quê?
- i) A partir do que vimos durante as oficinas, como vocês caracterizariam o gênero charge?

Fonte: Elaborado pela própria autora.

**Figura 59 – Fotos atividade de verificação**



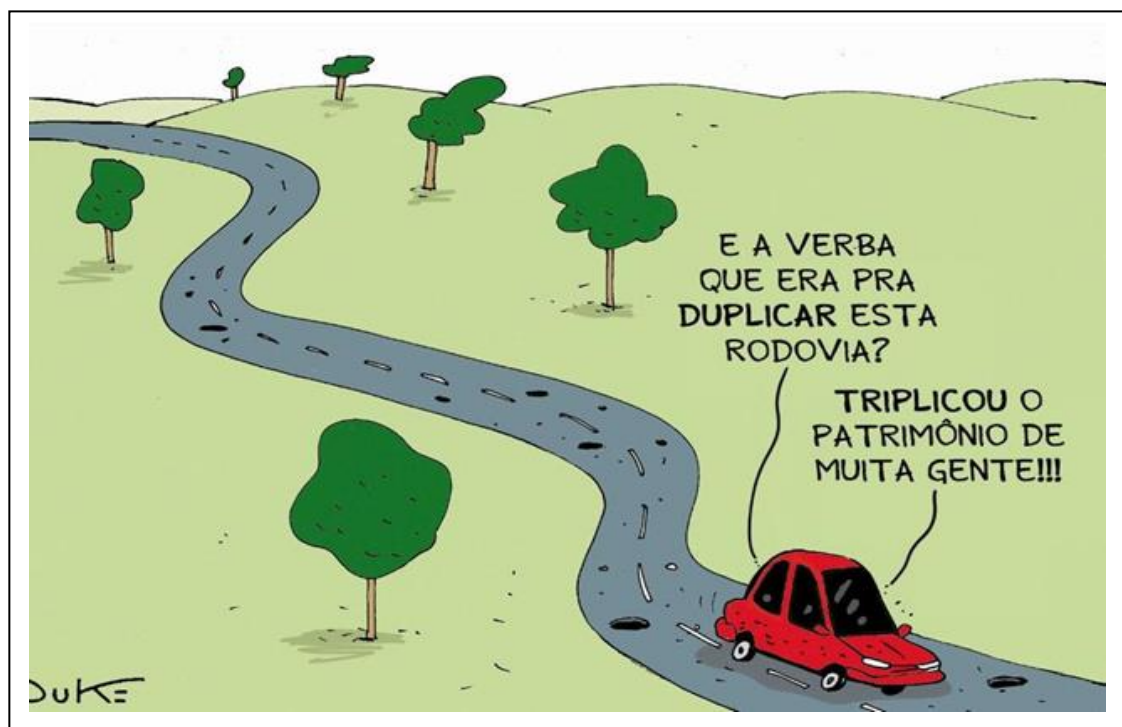
Fonte: Arquivo pessoal da professora pesquisadora

Todos os alunos conseguiram identificar a data da publicação e o meio em que a charge foi veiculada. Devido ao bloqueio de sites de redes sociais pela internet da escola, todas as charges foram retiradas de jornais *on-line*. Os alunos, em sua maioria, procuraram pelos jornais trabalhados em sala de aula, sendo o jornal *O tempo* o mais acessado. Apesar de não haver no questionário uma pergunta para identificar o chargista, todas as duplas fizeram esse reconhecimento no momento da apresentação da charge.

As análises a seguir se baseiam nas respostas dadas pelos alunos às perguntas das letras C a H. As duplas foram analisadas individualmente, visto que cada uma trabalhou uma charge específica. A última pergunta, por ser geral, será retomada ao final de todas as análises. 18 alunos participaram da atividade, formando assim nove duplas. Dois alunos se ausentaram, por conta de problemas de saúde.

✓ Primeira dupla

Figura 60 – Atividade de Verificação – Dupla nº 1



Fonte: Jornal *O Tempo*

Os alunos A1 e A19 formaram a primeira dupla. Eles escolheram uma charge de Duke do dia 24/06/2019, cuja compreensão depende de *Inferências do tipo B*, as inferências léxicas ou linguísticas. Nesse tipo de inferência, o elemento lexical se destaca, visto que, ele é o principal responsável pela construção do humor ou crítica do gênero. Os alunos relacionaram a charge à *“corrupção e as notícias sobre os desvios de verbas”*, contudo, não registraram como eles haviam tomado conhecimento desse fato. Para eles, o efeito de humor ou crítica é construído através da relação da imagem com a parte verbal, *“a crítica é construída através da estrada cheia de buracos e a fala do motorista sobre a estrada”*. Da mesma maneira, observaram que a compreensão da charge se dá através de todos os elementos, *“precisa de tudo para entender, com as palavras é possível saber que o motorista está indignado”* e que a linguagem visual tem a função *“de mostrar o jeito como a pista está”*. Na socialização, a dupla foi levada a observar mais a linguagem verbal utilizada, atentando às palavras *“duplicou/triplicou”*, ao jogo de sentido criado. Segundo eles, *“duplicou”* refere-se *“as estradas, aumentar as vias das estradas”*, e *“triplicou... é que eles roubaram muito para poder comprar coisas para eles com o dinheiro das verbas”*, realizando, assim, as inferências coerentes com o texto. Em relação ao fato de eles acreditarem que todas as pessoas conseguiriam entender a charge, a dupla respondeu afirmativamente, alegando que o fato relacionado é do conhecimento das pessoas, *“todo mundo sabe que os políticos são corruptos, e tiram dinheiro dos lugares que precisam”*. Pelas análises feitas, pode-se concluir que, embora com a intervenção da professora, a dupla atingiu o objetivo da atividade fazendo as inferências necessárias para a compreensão do texto.

✓ Segunda dupla

Figura 61 – Atividade de Verificação – Dupla nº 2



Fonte: Jornal O tempo

A charge de Duke publicada no *Super FC* datada de 24/06/2019 foi a escolhida pelos alunos A2 e A4. É uma charge que prioriza as *Inferências do tipo B*, visto que o elemento que provoca o humor é a linguagem verbal. No que concerne ao fato relacionado, os alunos conseguiram identificá-lo como “a *copa do mundo feminina, a eliminação do Brasil*”. Essa atividade foi realizada uma semana após a eliminação da equipe brasileira no mundial, notícia bem repercutida nos canais televisivos e outras mídias, logo, os alunos não apresentaram dificuldades em associá-la à charge. A dupla atribuiu importância à presença da linguagem visual, e também entendeu que a linguagem verbal era a responsável pela compreensão do texto, contudo, não conseguiu explicar como o efeito do humor ou crítica foi construído naquela charge, apenas citaram a frase presente “*Que a Marta não será campeã do mundo*”. Ao levarem a análise para apresentação à turma, e percebendo a dificuldade da dupla em identificar a crítica, algumas perguntas foram direcionadas a todos. O aluno A13 afirmou que a charge “*tá criticando a Marta, pois o time não é formado só por ela*”, o que levou à desaprovação de alguns alunos: (A6) “*A crítica não é da Marta, A Marta é o Neymar do futebol, ela leva o time sim*”. Ao indagar-lhes sobre a frase “*Que azar da Copa do mundo*”, os alunos foram levados a perceber a ironia utilizada



e a dupla pode concluir como a crítica foi construída através dessa fala (A2/A4) “*as pessoas não poderão ver a Marta em campo, pois ela é a melhor do mundo, foi a copa do mundo que perdeu*”. No que concerne à facilidade de compreensão da charge, os alunos mencionaram que “*as pessoas que não entendem nada de futebol e não conhecem a Marta não conseguem entender a charge*”, comprovando o que afirma Coscarelli (2012, p.65): “[...] quanto mais informações o leitor tiver a respeito do assunto, mais fácil será para ele preencher as lacunas do texto”.

Pelas análises feitas, conclui-se que a dupla conseguiu produzir algumas inferências, porém apresentou dificuldades em compreender parte da linguagem verbal da charge, o que só foi solucionado com a mediação do professor.

✓ Terceira dupla

**Figura 62** – Atividade de Verificação – Dupla nº 3



Fonte: Jornal O tempo

A terceira dupla, formada pelos alunos A3 e A14, também optou por uma charge do chargista Duke, escolhendo a publicada em 23/06/19. Os alunos não



conseguiram fazer todas as inferências necessárias para a construção de sentido da charge, ficando na superficialidade do texto. Eles trabalharam uma charge que exigia *inferências do tipo D*, ou seja, era preciso conhecimentos que estavam muito além dos elementos presentes. E até o momento da apresentação para a turma, a dupla acreditava ter escolhido uma charge de compreensão fácil. Em todas as suas respostas, percebe-se que os alunos atentaram à imagem do mosquito da dengue, e não à palavra negritada “vazamento”. Ao relacionar a charge a um fato, mencionaram “*o fato de estar tendo muito mosquito da dengue [...] sempre mostra nos jornais*”, ao inferir a crítica, “*mesmo sem chover está tendo muitos casos de dengue*”, ao atribuir o entendimento da charge à presença da imagem, “*o mosquito da dengue contribui*”, e ao acreditar que todas as pessoas conseguiriam entender a charge, visto que “*a pouco tempo atrás todo mundo estava falando sobre a dengue*”.

Na apresentação para a turma, ao ser pedido que mostrassem a leitura feita da charge, a dupla mencionou que “*mesmo não chovendo dá dando dengue, se deixar água parada, vai dar dengue, por conta dos vazamentos*”. Indagados sobre quais vazamentos seriam esses, responderam “*os vazamentos da água*”. Ao perceber a ingenuidade das respostas, perguntas foram direcionadas a toda turma e eles perceberam que a palavra “vazamento” estava em destaque na frase por alguma razão. (P) “*O que vocês ouviram falar sobre vazamentos nesses dias? Sem ser vazamentos relacionados à água?*”, (A6) “*Fotos de nude*”, brincou um aluno, (A8) “*Dos vazamentos de informações confidenciais do governo brasileiro*”, (A13) “*Ah, dos hackers*”. Ao inferir a informação desejada, a turma tomou conhecimento pela professora pesquisadora que o vazamento de mensagens eletrônicas trocadas entre o então juiz Sérgio Moro e o procurador Dallagnol, no início do mês de junho do mesmo ano, foi o fato aludido na charge, conseguindo compreender a crítica. Ao perguntar à dupla sobre esse novo sentido produzido, os alunos mencionaram que “*nunca conseguiriam entender desse jeito*”, visto que não tinham esses conhecimentos.

## ✓ Quarta dupla

Figura nº 63 – Atividade de Verificação – Dupla nº 4



Fonte: Jornal O tempo

A quarta dupla, formada pelos alunos A5 e A17, escolheram a charge do dia 08/06/19, de Duke. A charge trabalhada prioriza as *inferências do tipo B*, visto que os efeitos de sentido, ironia ou humor, se realizam sobretudo pelo elemento lexical e também as *inferências do tipo C*, em que a relação da linguagem visual com a verbal se faz de grande importância para a compreensão da charge. A dupla conseguiu identificar o fato relacionado como sendo “*as festas juninas comuns nessa época do ano*” e que o efeito do humor era construído pela linguagem verbal, “*quando eles falam ‘olha a economia’, ‘é mentira’*”. Na apresentação oral, ao perguntar-lhes por que esse enunciado era o responsável pelo humor, a dupla entendeu que a frase quebra a expectativa do leitor, causando humor, pois “*numa festa junina, não fala sobre economia [...] ninguém esperava essa frase e sim ‘Olha a chuva’...*”. No que diz respeito aos elementos presentes que contribuem para o entendimento do texto, os alunos citaram “*as roupas, a dança e as falas*”, explicando que tais elementos levam o leitor “*saber que é uma festa junina*”, e atribuindo maior importância a presença da linguagem não verbal “*Acho que a imagem é super importante, porque sem ela não teria*

*graça, ou não teria sentido*". No que se refere ao fato de todas as pessoas conseguirem compreender a charge, a dupla respondeu afirmativamente, visto que se relaciona a uma festa popular no Brasil, "*Todo mundo já foi em uma festa junina e conhece a dança da quadrilha*", sendo também confirmado pela turma no momento da apresentação.

Pelas análises feitas, pode-se afirmar que as inferências necessárias à compreensão da charge foram feitas adequadamente pela dupla, alcançando o resultado esperado.

✓ Quinta dupla

Figura 64 – Atividade de Verificação – Dupla nº 5



Fonte: Jornal O Tempo

A charge de Duke publicada no dia 01/11/18 foi a escolhida pelos alunos A6 e A13, integrantes da quinta dupla. Para entender a charge, é necessário conhecimentos que vão além da relação entre a linguagem verbal e visual, exigindo inferências mais complexas, as do *tipo D*. A dupla, contudo, não conseguiu inferir esses conhecimentos, trabalhando somente com os elementos presentes da charge (linguagens verbal e visual), o que gerou uma interpretação equivocada, "*É que a professora fez um problema de matemática com o nome*

*do aluno e o aluno se sentiu ofendido*". Na apresentação oral, ao fazerem essa leitura da charge, foi perguntado a eles o que seria "doutrinação comunista", expressão falada pelo menino: (A6) *"Eu já ouvi falar em comunismo, mas não sei o que é"*, (A13) *"Deve ser algo de política"*. Segundo Coscarelli (2012, p.58), a familiaridade do leitor com a palavra é um dos fatores que pode influenciar o processamento da leitura, facilitando-o ou dificultando-o. No caso dessa dupla, dificultou a compreensão. Ao continuar o questionamento e indagar-lhes sobre o motivo de o aluno ter falado essas palavras, mencionaram que poderia *"ser algum fato lá de 2018, mas não sei qual é"*. A dupla percebeu que a identificação do fato noticiado era o conhecimento necessário para que eles pudessem chegar à compreensão da charge, visto que não sabiam o significado da expressão "doutrinação comunista". Como a turma também não conseguiu inferir o significado da expressão nem o fato aludido, foi preciso comentar o assunto: (P) *"Meninos, vocês lembram, lá depois das eleições, uma deputada pediu, nas redes sociais, aos alunos para gravarem os seus professores em sala de aula, alegando que eles estavam fazendo ideologia política, doutrinando os alunos...Lembram de coisas assim? Então, acho que pode estar relacionado"*. Um e outro aluno afirmaram ter lembrado do assunto, devido à grande repercussão nas redes sociais e que, provavelmente, deveria ser o fato a qual a charge se referia. O assunto mencionado gerou uma discussão interessante sobre o uso do celular e também sobre a violação dos direitos à liberdade de expressão. Associada à conversa, a charge foi retomada pelo questionamento: (P) *"Vocês acham que a professora falou alguma coisa demais na charge para o aluno agir daquele jeito?"*. Ao responderem (A6) *"Não, ela só está querendo ensinar matemática de um jeito mais fácil"*, a dupla foi levada a identificar o efeito de sentido produzido: (P) *Então, vocês acham que a charge tem crítica ou humor?*, (A13) *"Crítica, é uma crítica sobre a doutrinação comunista, o que as pessoas acham que é, e não tem nada a ver"*. Ao final, a dupla, apesar de ter escrito que todas as pessoas entenderiam a charge, afirmou que *"se a pessoa não souber sobre os problemas que as escolas estão passando, não vai conseguir entender direito a charge"*.

Conclui-se, através das análises, que a dupla, no primeiro momento, não conseguiu fazer todas as inferências necessárias, fazendo uma leitura superficial e não autorizada, visto que o texto escolhido exigia conhecimentos que a dupla

não possuía. Só com novos direcionamentos e a mediação do professor que se conseguiu construir sentidos para a charge.

✓ Sexta dupla

Figura 65 – Atividade de Verificação – Dupla nº6



Fonte: Jornal O tempo

A dupla nº 6, formada pelos alunos A7 e A11, escolheu a charge de Duke publicada no caderno *Super FC* no dia 01/07/19. Apesar de a assinatura do chargista não aparecer na imagem, os alunos concluíram que era da autoria de Duke, visto que ele é o único chargista do referido jornal. As inferências exigidas para a compreensão dessa charge são as do *tipo B*, as léxicas e as do *tipo C*, pois o efeito de sentido se constrói através do léxico, contudo, é também necessário relacionar a linguagem verbal com a visual. A dupla conseguiu identificar o fato a que a charge se refere como “a conquista do campeonato pela seleção feminina do Galo no domingo”. Ao perguntar-lhes se haviam assistido ao jogo, ou como sabiam desse fato, responderam “*não vimos, mas pela charge dá pra saber que teve jogo, e elas ganharam*”, visto que “a imagem dos mascotes” é “*totalmente importante*” para que ocorra o entendimento do texto.

Contudo, na apresentação oral, ao perguntar sobre a leitura do texto, a dupla respondeu que a charge mostrava *“a desvalorização das mulheres, pois o mascote masculino está abusando do mascote feminino”*, fazendo uma interpretação equivocada. Acredito que tal equívoco decorra de duas razões: a primeira, por, na aula anterior, termos conversado sobre o fato de as mulheres serem desvalorizadas no futebol e a segunda, por a dupla não ter atentado ao efeito de sentido criado pela palavra *“gala”* negritada na charge. Assim, foram feitos questionamentos direcionados à uma leitura mais atenta. Transcrevo a seguir a sequência realizada.

**Quadro 13 – Sequência de perguntas e respostas – Atividade de verificação**

(P) <i>“A palavra ‘GALA’ está relacionada a que na charge?”</i>
(A11) <i>“É por causa da seleção feminina do Galo: Galo, Gala”</i>
(P) <i>“Mas qual é o feminino de ‘galo’?”</i>
(A11) <i>“Ué, gala!”</i>
(A7) <i>“Não, é galinha!”</i>
(risos)
(P) <i>“E por que não colocou ‘galinha’?”</i>
(A11) <i>“Porque o nome do time é Galo, a dos homens, então das mulheres é Gala”</i>
(P) <i>“Isso mesmo”</i>
(P) <i>“E a palavra ‘domingo de gala’? Vocês já ouviram falar em ‘baile de gala’?”</i>
(A7/A11) <i>“Sim”</i>
(A7) <i>Oh, (direcionando ao A8), fala pra nós o que é ‘baile de gala’?</i>
(A8) <i>É um baile chique, bastante formal, terno, vestido, decotão e muita comida”</i>
(risos)
(P) <i>“Por que ele fala ‘domingo de gala’?”</i>
(A11) <i>“É que o jogo foi no domingo”</i>
(A7) <i>“E foi um jogo bonito, do time do Galo e elas ganharam o campeonato”</i>

Fonte: Elaborada pela própria autora.

Verifica-se que a dupla consegue responder a todas as perguntas, realizando as inferências necessárias, no entanto, foi preciso acionar o conhecimento prévio dos alunos com questionamentos, a fim de que eles criassem e checassem suas hipóteses. Segundo Kleiman (2011), a formulação de hipóteses é uma estratégia essencial no processo de leitura.

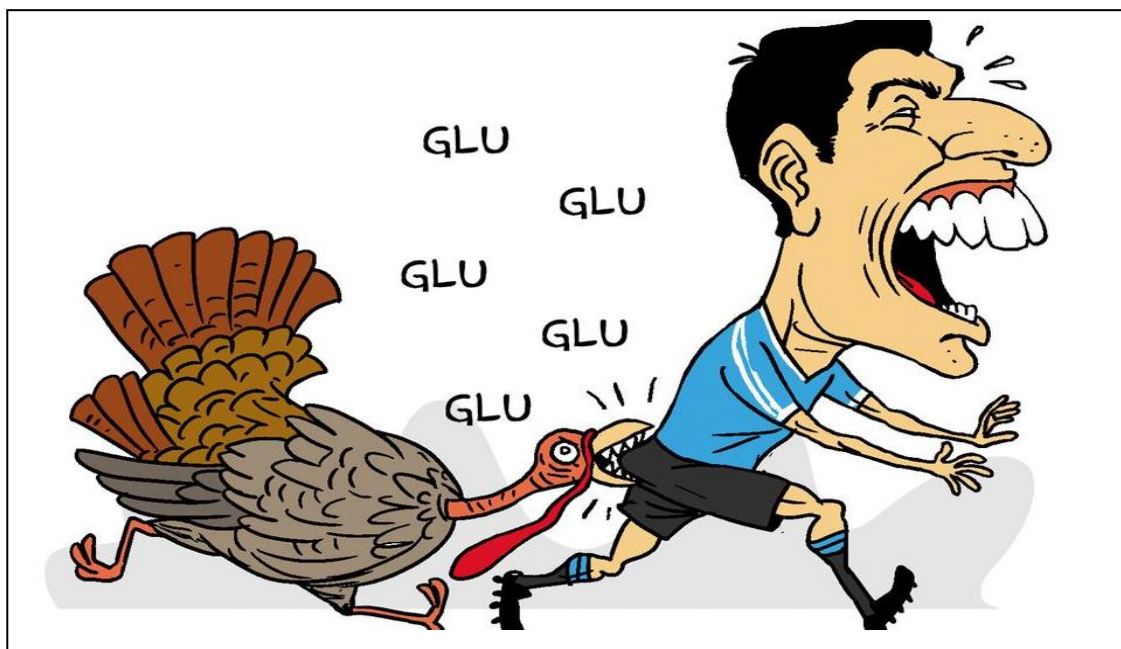
Ao formular hipóteses o leitor estará predizendo temas, e ao testá-las ele estará compreendendo o tema; [...] na predição ele estará

enriquecendo, refinando, checando esse conhecimento. São, todas essas, estratégias próprias da leitura que levam à compreensão do texto. (KLEIMAN, 2011, p.43)

A última pergunta da análise se referia à crença de que todas as pessoas conseguiriam entender a charge selecionada por eles. A dupla respondeu afirmativamente, justificando que *“mesmo não tendo visto o jogo, dá para entender que é de futebol, por causa dos mascotes e da frase do troféu”*. A turma concordou em partes com a dupla, alegando que se o leitor não conhecer o time referido, no caso o Atlético (Galo), irá ler superficialmente, não conseguindo, talvez, achar o humor na charge: (A13) *“se a pessoa não souber nada de futebol, como eu, pode ser que só vai entender que teve um jogo, não vai entender a brincadeira com a palavra ‘gala’”*.

✓ Sétima charge

Figura 66 – Atividade de Verificação – Dupla nº 7



Fonte: Jornal O tempo

Os alunos A8 e A15 integraram a sétima dupla da atividade e escolheram a charge do dia 30/06/19 do *Super FC*, caderno do jornal *O tempo*. Os alunos identificaram Duke como o chargista pelas mesmas razões da dupla anterior. A



charge escolhida vincula-se ao grupo das *Inferências do tipo A*, em que a linguagem visual predomina como o principal responsável pela compreensão do texto. Além de conseguirem identificar corretamente o fato aludido na charge, como sendo *“O jogo entre Peru e Uruguai pelas quartas de final da Copa América, em que o Peru, que não era favorito, ganhou do Uruguai e se classificou”*, os alunos também entenderam que o humor é construído pela imagem, *“(d)o animal peru comendo, mordendo o jogador Suárez do Uruguai”*. Na pergunta relacionada a como se dá a compreensão da charge, a dupla destacou a importância da imagem na charge e a sua relação com o conhecimento sobre o assunto *“a pessoa tem que acompanhar os jogos de futebol, entender, para poder relacionar com a imagem”*, visto que a imagem se constitui como o único elemento presente na charge, *“a presença da caricatura do Suárez e a imagem do peru fazendo glu glu (animal, o mascote) representando o time contribuem para seu entendimento”* e a linguagem não verbal é também responsável por *“trazer humor na charge e mostrar a vitória do Peru em cima do Uruguai”*.

Percebe-se que os alunos fizeram uma leitura adequada da charge, produzindo as inferências necessárias, contemplando todos os elementos percebíveis por eles. Tal resultado pode ser explicado por a dupla ter escolhido uma charge relacionada a uma temática familiar a eles. Ao apresentarem a análise para a turma, alguns alunos falaram que não conseguiriam entender a charge, visto que se trata de um assunto totalmente desconhecido para eles, (A8, A15) *“da Copa América e nem todo mundo vê os jogos”*.

No entanto, ao analisar a leitura da charge, na organização dos dados da pesquisa, um acontecimento não recordado, no momento da discussão em sala de aula, fez diferença: o fato de o jogador Suárez ter sido suspenso por nove jogos devido à mordida que deu em um jogador italiano em 2014. Na verdade, era a terceira ocorrência desse tipo protagonizada pelo jogador. A expulsão do mundial foi muito comentada, e essa informação é significativa, nesse caso, a compreensão da charge depende também da *Inferência do tipo D*, pois exigem conhecimentos que vão além de informações recentes sobre um fato. Tal inferência não foi produzida pelos alunos, visto que, à época, estavam com seus nove a dez anos; eram muito novos e provavelmente não se recordariam desse acontecimento.



✓ Oitava dupla

Figura 67 – Atividade de Verificação – Dupla nº 8



Fonte: Jornal O Estado

A oitava dupla foi composta pelos alunos A12 e A16. Diferentemente dos colegas, escolheram a charge do Cabalow, publicada no jornal *on-line* do Maranhão *O Estado*, no dia 13/02/19. A charge pertence ao grupo de *Inferências do tipo C*, em que a relação entre a linguagem verbal e a visual é fundamental para a construção de sentido do texto. A dupla conseguiu identificar o fato a qual a charge se refere como “*Os roubos frequentes no carnaval, mostrados nos jornais e nas reportagens*”, e também foi capaz de compreender que o efeito do humor e crítica foram construídos na charge através da presença do elemento inusitado, “*o ladrão vai roubar e quer aparecer na foto com o cara*”. Assim, os alunos chegaram à conclusão de que a linguagem verbal e a visual contribuíram para o entendimento da charge, “*pois mostra que é carnaval, a arma e a fala do ladrão mostra que é um assalto*”.

Na apresentação oral, os alunos apontaram o problema de segurança urbana como a crítica: “*a charge tá criticando a falta de segurança no carnaval, teve muitos roubos*”, e afirmaram que todas as pessoas entenderiam facilmente o texto, visto que a situação retratada é recorrente, “*todos entenderiam, porque o acontecimento infelizmente é comum de se ver na sociedade hoje em dia*”. Ao perguntar-lhes se a crítica da charge poderia também se referir ao uso do celular,

não se limitando à questão da violência, um aluno respondeu que sim: (A12) “As pessoas tão sem noção, tiram foto de tudo”. Uma discussão relacionada a acidentes e mortes ocorridos devido ao desejo de registrar tudo e à procura pela foto perfeita iniciou-se em sala de aula e foi muito comentada pelos alunos. O aluno A17 lembrou de um fato acontecido na cidade em que um ladrão foi preso após uma postagem nas redes sociais “ostentando os objetos roubados”. Associada à conversa, a charge foi retomada e a turma concluiu que o texto também criticava o uso exagerado da *selfie*. Ao final, a dupla foi levada a observar a presença do enunciado “Pré-carnaval na ilha”, até então não mencionado por eles. Ao perguntar-lhes de qual ilha se tratava, responderam que deveria ser do Rio de Janeiro, devido ao fato do carnaval carioca ser famoso no país, “Do Rio por causa do carnaval”. A ilha, na verdade, se refere à capital do Maranhão, São Luís, visto que a charge pertence ao jornal daquele estado. A dupla não havia atentado a isso e ficou surpresa ao saber que a charge era de um lugar tão distante da cidade deles.

Pode-se concluir que a dupla compreendeu adequadamente a charge escolhida e, com o auxílio do colegas, conseguiu realizar mais inferências permitidas pelo texto.

✓ Nona dupla

**Figura 68** – Atividade de Verificação – Dupla nº9



Fonte: *Divinews*

A última dupla, formada pelos alunos A18 e A20, escolheu a charge do Ricardo Welbert, publicada no jornal *on-line Divinews*, de Divinópolis, no dia 07/11/18. As inferências exigidas nessa charge são as complexas, do *tipo D*, ou seja, é necessário que o leitor associe todos os elementos presentes com conhecimentos que vão além de informações recentes sobre um fato. A tragédia da barragem em Mariana foi identificada pelos alunos como sendo o fato ao qual a charge se refere: *“Sobre o rompimento da barragem em Mariana e que já fez três anos que aconteceu”*. Ao perguntar-lhes como sabiam que a charge se referia à tragédia, evidenciaram a presença do número 3 no bolo e a expressão das pessoas: *“Porque tá fazendo três anos da tragédia, tem o bolo despedaçando imitando a tragédia e eles estão assustados, com medo de morrer”*. Assim, concluíram que, naquela charge, a linguagem visual é essencial para a sua compreensão, que *“a presença do bolo despedaçando representando a tragédia contribui para entender”*. Ao querer mostrar a importância da linguagem não verbal, o aluno A18 mencionou que *“Se tirar a palavra CHOCOLATE ainda é possível entender a charge”*, o que foi debatido pela turma. Diante disso, foi perguntado sobre os outros elementos verbais, se ausentes acarretariam mudanças, e a dupla, junto com a turma, concluiu que os elementos verbais são responsáveis pela identificação da crítica da charge: (A20) *“sem a palavra Samarco, não dá para saber que é a empresa da Vale, e sem o 3 não vai dar pra entender que faz três anos da tragédia de Mariana”*. Com o objetivo de explorar mais a criticidade da charge, foi perguntado à turma quem seria o homem e por que levava o bolo: (A20) *“É um funcionário da Samarco”*, (A8) *“Acho que é o presidente da Samarco”*, (A17) *“ele tá querendo enganar o povo, por isso fala que é ‘Chocolate’ [...]”*, (A13) *“Tá tentando amenizar a situação, dando um bolo de presente”*. Assim, foi discutida a situação das famílias atingidas que ainda buscam por indenizações, a lentidão da justiça e a não condenação dos culpados.

Ao final da leitura da charge, a dupla afirmou que o texto escolhido seria facilmente compreendido por outras pessoas, devido à repercussão da tragédia, *“Todo mundo ficou sabendo do acidente ou do desastre e a imagem está bem fácil de entender”*. Ao expor essa resposta à turma, o aluno A18 discordou, falando que *“Os brasileiros sim, mas as pessoas dos outros países não”*. Esse comentário chamou a atenção, pois em nenhuma oficina os alunos haviam

levantado essa hipótese, a de ampliar a leitura das charges trabalhadas a um público mundial, visto que trabalhamos com charges nacionais. Alguns alunos concordaram com o A8, a dupla, não, justificando que o fato foi repercutido internacionalmente e muitos poderiam conhecê-lo.

Após toda a análise e mediante as respostas dadas, pode-se perceber que a dupla alcançou a compreensão da charge, observando os elementos presentes e associando ao conhecimento prévio.

### ✓ O gênero charge

A última pergunta da atividade relacionava à caracterização da charge. Pode-se dizer, através das respostas dadas, que os alunos conseguiram identificar o gênero trabalhado. A seguir as respostas dadas.

**Tabela 63** – Caracterização do gênero charge

<b><i>i) A partir do que vimos durante as oficinas como vocês caracterizariam o gênero charge?</i></b>
<i>(A1/A19) É um texto crítico, humorístico, é uma opinião, pois a charge através da imagem expressa uma opinião sobre o que aconteceu ou acontece no mundo.</i>
<i>(A2/A4) É um texto com crítica e humor.</i>
<i>(A3/A14) É um texto que possui crítica e humor.</i>
<i>(A5/A17) É um texto que tem desenhos, tem humor, tem crítica, e todas elas nos ensinam algo.</i>
<i>(A6/A13) São críticas feitas do que está acontecendo no Brasil ou no mundo e é composta por imagem, ou por imagem junto com palavras.</i>
<i>(A7/A11) É imagens, opinião sobre o que acontece no dia a dia.</i>
<i>(A8/A15) É um texto onde gera críticas e que precisa, muitas vezes, da imagem para a compreensão, etc.</i>
<i>(A12/A16) Usa-se a charge para relatar um acontecimento, através da crítica ou do humor.</i>
<i>(A18/A20) Charge é um texto que tem imagens e críticas a algo que aconteceu.</i>

Fonte: Elaborada pela própria autora.

É interessante observar que, na maior parte das respostas, há a presença da expressão “é um texto”, visto que no início da aplicação do projeto, os alunos se referiam a charges, como desenhos ou até mesmo tirinhas, não mencionando

em nenhum momento a denominação “texto”. Ao longo das oficinas, eles foram conseguindo perceber que texto não é apenas palavras. Nota-se também que quase todos alunos citaram as palavras “crítica” e “humor” em suas respostas, mostrando que entenderam a crítica como elemento essencial para a função social da charge e a presença do humor como recurso utilizado para a construção de sentido; os que não citaram “a crítica”, usaram a palavra “opinião”, evidenciando a charge como texto opinativo. Vale ressaltar que alguns alunos também destacaram a questão de a charge estar relacionada a um fato noticiado.

Durante toda a atividade de verificação, os alunos se mostraram interessados e empenhados em desenvolver a tarefa proposta. Demandaram muito tempo na busca da charge, acredito por procurarem uma que fosse bem compreendida por eles e por terem uma infinidade de opções, o que fazia com que vissem muitas antes de analisar apenas uma. Se dedicaram a criar os *slides* para apresentação, incluindo capa, símbolo da escola, identificação dos alunos – detalhes que não foram requisitados em nenhum momento, visto que a única orientação era salvar o arquivo para apresentá-lo à turma. E ficaram ansiosos para mostrar aos colegas a charge escolhida.

No que concerne ao objetivo da atividade, que era verificar se o aluno mobilizava mais estratégias na leitura de charges, a fim de produzir as inferências necessárias para a construção de sentidos do texto, pode-se dizer que a maior parte das duplas atingiu tal objetivo, pois prestaram um pouco mais de atenção aos elementos presentes e às informações fornecidas, o que não aconteceu na fase diagnóstica. As duplas que não alcançaram totalmente o objetivo proposto foi em razão da falta de conhecimento prévio necessário à compreensão da charge, visto que as charges exigiam conhecimentos muito além do fato aludido, as inferências do *tipo D*. No entanto, na apresentação para a turma, através do compartilhamento das leituras, da exposição de diferentes pensamentos, percebeu-se que os alunos conseguiram fazer a leitura crítica do texto. Cafiero (2010) afirma que a ação de estimular o compartilhamento das diferentes leituras de um texto contribui para desenvolver capacidades leitoras.

Relacionar imagem e texto. Estimule a leitura de tirinhas e história em quadrinhos em sala de aula e peça aos alunos que expliquem oralmente esses textos uns para os outros (um colega ajudando o outro

a duvidar do que leu) são atividades importantes no desenvolvimento dessa capacidade. (CAFIERO, 2010, p.99)

No início deste trabalho, ao apresentar o perfil da turma, foi mencionada a avaliação diagnóstica do Simave, cujos resultados se mostraram abaixo da média. Embora o objetivo dessa pesquisa não seja comparar resultados de avaliações externas, considero relevante fazê-lo. No início do mês de setembro de 2019, dois meses após o desenvolvimento do projeto, as avaliações intermediárias de Língua Portuguesa foram aplicadas. A avaliação intermediária é realizada no segundo semestre e possui o mesmo formato das avaliações diagnósticas do início do ano letivo, porém o objetivo é avaliar se os alunos consolidaram as habilidades não adquiridas diagnosticadas na primeira prova. Como a pesquisa foca na produção de inferências em charges, utilizarei, a título de exemplo, a questão aplicada referente a essa habilidade.

**Figura 69** – Questão Inferencial – Avaliação Intermediária

21/08/2019  
**QUESTÃO 3** (1282093)

Avaliação Intermediária 2019 - Banco de Itens de Avaliação da Secretaria de Educação de Minas Gerais



Há dois tipos de pessoas

(<http://goo.gl/Zze0t>, Acesso: 19/01/2013. Adaptado.)

Relacionando, na charge, a linguagem verbal com a não verbal, a melhor significação para os dois tipos de pessoas representadas é

A) ambientalista e urbana.  
 B) criativa e oportunista.  
 C) generosa e individualista.  
 D) sonhadora e realista.

Fonte: Banco de Itens do Simave

A questão citada tinha como objetivo relacionar a linguagem verbal com a não verbal a fim de construir os sentidos da charge. Na diagnóstica, a questão possuía objetivo de identificar a crítica, e apenas 34% dos alunos haviam acertado a resposta correta. Após a aplicação do projeto, pode-se dizer que os alunos conseguiram ampliar a capacidade de leitura, alcançando 60% na questão referente à produção de inferências, como se pode perceber nos resultados abaixo. A média da turma ainda precisa ser melhorada, contudo, houve um avanço, e acredito que o projeto de intervenção seja um dos motivadores.

**Figura 70** – Resultados da Avaliação Intermediária

DADOS GERAIS DA TURMA										
TURMA	TURNO		NÍVEL		QTDE. ALUNOS					
9º ano - 01	Diurno		FUNDAMENTAL		19					
RESULTADOS DA AVALIAÇÃO APLICADA										
QUESTÃO	A	B	C	D	NR	% ACERTO	TOPICO	GAB. PROF.	GAB. OFICIAL	JUSTIFICATIVA
1	13	1	0	6	0	65.00	Capa de revista ...	NR	A	Justificativa
2	1	1	7	11	0	35.00	Capa de revista ...	NR	C	Justificativa
3	5	2	12	1	0	60.00	Signos não verbais (sons, ícones, imagens, grafism...	NR	C	Justificativa
4	18	0	2	0	0	90.00	A linguagem como atividade sócio-interativa ...	NR	A	Justificativa
5	4	3	8	4	1	40.00	Textualização do discurso narrativo (ficcional)-c...	NR	C	Justificativa

Fonte: Banco de Itens do Simave

Há ainda outros pontos a serem considerados em relação a este trabalho. Como já mencionado, sempre preferi trabalhar com alunos do EM, completando meu cargo com turmas finais do EF. Devido às exigências do Profletras, a aplicação do projeto não poderia ser no nível médio, logo, restava-me a opção

de desenvolvê-lo na turma do 9º ano 1, cujos alunos só conhecia dos corredores da escola. Como comentado, em um momento anterior, a turma era indisciplinada, desinteressada e com muitas dificuldades na leitura e na escrita. A aplicação do projeto nessa turma se tornou um desafio, pois não tinha noção dos resultados que poderia alcançar, uma vez que no primeiro bimestre, não os obtive satisfatoriamente, tanto em notas quanto em relação à convivência e à disciplina.

A turma se mostrava desafiadora, e, especificamente, havia um aluno que causava muitos problemas em sala, perturbava os colegas, os professores, agitava a turma, não permanecia sentado, saía de sala sem permissão, sequer abria o caderno para as atividades. Era um caso difícil para todos os professores, e, infelizmente, era visível uma reprovação, mesmo estando no início do ano. Não conseguíamos achar uma solução para que ele mudasse suas atitudes: pais já haviam sido chamados, conversas e mais conversas realizadas, advertências dadas pela direção e orientação, e nada adiantou. Então, veio a aplicação do projeto, e esse aluno era o A8. Um aluno informado, crítico, interessado pelas atividades, pelas oficinas, que ia nas outras turmas em que me encontrava somente para perguntar se tínhamos oficinas naquele dia. Pela primeira vez, ele realizou atividades por escrito, visto que nos primeiros meses, não fazia nada durante as aulas, somente as avaliações bimestrais. Ao longo das oficinas, pude conhecer capacidades dele que até então não conhecia. Nas análises, percebe-se como os seus comentários são relevantes, se sobressaindo em relação aos da turma. O projeto despertou nele algo que o fez mudar, não totalmente, porém, o suficiente para mostrar à escola sua capacidade e seus interesses, a fim de alcançar médias e obter a aprovação anual.

Logo, houve também mudanças na turma: tornou-se um pouco mais calma e interessada nas aulas de Língua Portuguesa, as faltas diárias diminuíram. Durante o desenvolvimento do projeto, pouquíssimos alunos se ausentaram, por exemplo. A partir desse trabalho, foi possível trabalhar as Olimpíadas de Língua Portuguesa e o Sarau, projetos que, até então, não dávamos certeza da execução, devido às dificuldades apresentadas pela turma.



## 6.2. O encontro com o chargista

A última etapa da aplicação do projeto consistiu em uma conversa com o chargista Rico<sup>40</sup>, da cidade de Manhuaçu. O contato com ele se deu através de *e-mails*, nos quais foi explicado o projeto de pesquisa e feito o convite para ir à escola, a fim de conversar com os alunos sobre o processo de criação e produção da charge e mostrar um pouco do seu trabalho. O chargista gentilmente se prontificou e no dia agendado compareceu à escola. Os alunos estavam muito ansiosos com a visita, visto que havíamos trabalhado com charges de sua autoria, e também curiosos, querendo saber a fisionomia dele, pois só o conhecíamos pelo nome.

Rico conversou com os alunos sobre a importância de acreditar e persistir nos sonhos e sobre sua carreira no mundo dos desenhos. Falou sobre seus trabalhos, suas premiações, sua família e a importância dos estudos. Mencionou sua origem humilde, vindo de família de baixa renda, morador de bairro de periferia; comparou sua história com a dos alunos, falando que se via em cada um daqueles meninos. Foi um momento muito agradável, em que se pode perceber o brilho nos olhos dos alunos e a atenção destinada ao chargista.

Ao final do encontro, os alunos tiveram a oportunidade de fazer perguntas. A turma se mostrou muito tímida no início, poucos se manifestaram. O aluno A13 perguntou como era o processo de criação de charges, de onde vinham as ideias. E a resposta de Rico, pode-se dizer, nos surpreendeu. Ele relatou que as pessoas pensam que os chargistas precisam estar inspirados para criar, precisam se concentrar e, na verdade, não seria bem assim. Segundo ele, é um trabalho como qualquer outro, se ele tem que entregar a charge para um jornal em um dia determinado, ele senta na bancada dele e a produz. Contudo, afirmou que precisa estar por dentro do assunto. Assim, um hábito que mencionou ter é

---

<sup>40</sup> Rico é cartunista, chargista, ilustrador e autor de quadrinhos. Premiado no Brasil e em Portugal, é colaborador de diversas editoras. Possui trabalhos publicados em revistas como *Você S/A*, *Você RH*, *Mundo Estranho*, *Recreio*, *Época Negócios* e *Meu Próprio Negócio*, além dos jornais *O Pasquim 21*, *Jornal do Brasil* e *Jornal da ABI* (Associação Brasileira de Imprensa). Recentemente tornou-se um dos cartunistas colaboradores da revista em quadrinhos inglesa *Goof! Comics*.

Fonte:< <https://ricostudio.blogspot.com/p/rico.html>>

o de ler ou assistir as notícias pela manhã, para se manter informado, fato este muito trabalhado nas oficinas.

O aluno A8 perguntou se ele poderia demonstrar seu trabalho com um desenho no quadro. Rico reproduziu uma charge daquela semana e fez um desenho representando a turma naquele momento. Um café da manhã foi proporcionado aos alunos e ao chargista. Após o café, Rico se prontificou a desenhar os alunos. Acredito que quase todos tiveram seus retratos feitos. O encontro que estava previsto para durar uma hora, se estendeu por quase três. Os alunos que se mostraram tímidos no início, ficaram desinibidos, conversando com Rico, falando suas preferências, seus costumes a fim de que ele pudesse representar no desenho. Houve alunos que relataram que iriam moldurar o desenho feito.

A conversa com o chargista foi muito importante para o projeto desenvolvido. Os alunos puderam confirmar como os conhecimentos do chargista influenciam no processo de criação da charge, revelando sua opinião em relação a determinado assunto.

A presença do chargista na turma repercutiu em toda escola. Durante a semana, em cada turma que eu lecionava, os alunos perguntavam se eles trabalhariam o mesmo projeto do nono ano, e por que só aquela turma havia sido escolhida. A seguir, algumas fotos do encontro e a postagem do chargista em sua página no *Facebook* sobre sua visita à escola.

**Figura 71** – *Print Screen* Postagem do chargista

**Rico Cartum** está com **Alexandro Moreira** e **Valdineia Rhodes**.  
16 de julho de 2019

**ESCOLA ESTADUAL JOÃO XAVIER DA COSTA**

Hoje faz uma semana que estive na **Escola Estadual João Xavier da Costa** que fica no bairro Engenho da Serra, em Manhuaçu-MG, a convite da Professora **Valdineia Rhodes** para conversar com os alunos do 9º Ano 1.

Durante um período, que antecedeu esse bate-papo, ela trabalhou com sua turma usando charges minhas e do **Duke Chargista** para desenvolver suas aulas. Foi um prazer imenso conversar com os alunos, falar sobre o universo da charge e (melhor ainda) sobre como a vida tem funcionado até aqui. Levar um pouco de esperança em um mundo tão conturbado, para crianças em um bairro de classe social menos favorecida, é sempre um prazer e uma obrigação autoimposta. Há muitos talentos ali escondidos ou ainda não revelados que não têm a menor ideia do mundo imenso que há para se explorar fora dos limites de seu bairro. Eu também já fui assim.

Ao encerrar o bate-papo, fiz alguns desenhos rápidos porque a hora e o trabalho não me permitiram ficar um pouco mais.

MUITO obrigado **Valdineia**, alunos e a Escola pelo convite e pela gentileza com a qual fui tratado.  
Abaixo, algumas fotos enviadas Pela professora.

Grande abraço e até a próxima! 😊

Fonte: *Facebook*

**Figura 72** – Encontro com o chargista



Fonte: Arquivo pessoal da professora pesquisadora

### 6.3 Questionário final – *feedback*

Como última etapa da pesquisa, um questionário foi aplicado com o objetivo de os alunos poderem expressar a opinião sobre o projeto e as oficinas. O questionário<sup>41</sup> era composto por três perguntas e não era exigida a identificação dos alunos, visto que eram perguntas pessoais.

A primeira pergunta tinha por objetivo saber se eles gostaram do projeto aplicado. Durante as oficinas, pode-se perceber a mudança de postura de vários alunos. Como relatado no início deste trabalho, a turma era considerada agitada, com problemas de disciplina e de aprendizagem. Foi nítida a transformação

<sup>41</sup> Constante no Apêndice VIII.

gradativa dos alunos em quererem participar, em fazer as atividades, em perguntar quando seriam as próximas aulas, mostrando interesse. Logo, todos os alunos responderam afirmativamente, justificando com diferentes argumentos, desde os relacionados a metodologias utilizadas quanto até os relativos a questões interpessoais, como pode-se observar em algumas respostas dadas.

**Tabela 64** – Questionamento *Feedback* – Pergunta A

<b>a) Você gostou do projeto aplicado em sua turma? Por quê?</b>
<i>Sim, me ajudou a conquistar amizades como a do...</i>
<i>Sim, pois eu aprendi mais sobre o mundo das charges e notícias</i>
<i>Sim, porque foram aulas diferenciadas.</i>
<i>Sim, porque ajudou a aprender mais a interpretar.</i>
<i>Sim, porque eu aprendi várias coisas legais.</i>
<i>Sim, porque eu aprendi mais um pouco sobre as charges e gostei muito de participar.</i>
<i>Sim, porque achei bem animado e divertido.</i>
<i>Sim, porque o projeto ajudou muito a turma, ajudou a interagir com os outros, eu nunca vou esquecer desse projeto.</i>

Fonte: Elaborada pela própria autora.

Em relação à segunda pergunta: “Qual foi a oficina de que você mais gostou ou se mostrou interessado(a)”, percebe-se que quase todas as oficinas aplicadas foram mencionadas, o que me traz grande satisfação, pois ao planejá-las, tivemos atenção em trabalharmos com metodologia diversificada a fim de contemplar as diferentes personalidades presentes em sala de aula. Apesar da menção a várias oficinas, o encontro com o chargista se destacou, sendo o que a maior parte da turma mencionou. A seguir as respostas de alguns alunos.

**Tabela 65** – Questionamento *Feedback* – Pergunta B

<b>b) Qual foi a oficina de que você mais gostou ou se mostrou interessado (a)? Por quê?</b>
<i>O quiz informativo e o chargista, porque era para saber se nós sabíamos das notícias que estão acontecendo no mundo. E também deu para conhecer o chargista bem conhecido em Manhuaçu.</i>
<i>A visita do chargista Rico, porque pudemos aprender muito com seus conhecimentos.</i>
<i>Foi do dia que o chargista veio na sala e ensinou como conquistar nossos sonhos, e mesmo sem condições, não importa, se esforcarmos conquistaremos nossos sonhos.</i>
<i>A do quiz, fiquei sabendo de coisas que não sabia.</i>

<i>A oficina da batata quente, pois aprendi muitas coisas e consegui responder à pergunta feita.</i>
<i>A oficina que fomos para o computador escolher a charge.</i>
<i>Das charges, porque elas foram bem divertidas.</i>

Fonte: Elaborada pela própria autora.

A última pergunta era relacionada à aprendizagem. Todos os alunos afirmaram que o projeto teve importância na aprendizagem deles, como se pode verificar nas respostas dadas.

**Tabela 66** – Questionamento *Feedback* – Pergunta C

<b>c) Esse projeto teve importância na sua aprendizagem? Explique.</b>
<i>Sim, eu aprendi o que é charge e o que ela representa.</i>
<i>Sim, eu aprendi coisas que não sabia sobre as charges.</i>
<i>Sim, pois mostrou os problemas em forma de desenho, a crítica através do desenho, me ajudou a interpretar a crítica em uma charge.</i>
<i>Claro, aprendi sobre a importância da charge.</i>
<i>Sim, porque foi importante para a gente bater um papo legal, ouvir a opinião dos outros, e aprender muitas coisas.</i>
<i>Sim, pude aprender mais sobre as charges e meu conhecimento melhorou em várias áreas.</i>
<i>Sim, pois além de fugirmos das coisas normais da aula, para algo informativo e interessante.</i>
<i>Sim, aprendi a valorizar o trabalho dos professores e nem tudo é copiar e responder, tem como aprender com atividades legais e educativas.</i>

Fonte: Elaborada pela própria autora.

Observa-se que as explicações dadas são variadas. É interessante notar que alguns alunos se referiram especificamente ao gênero trabalhado, como se o projeto aplicado fosse o gênero pelo gênero, e não um projeto de leitura através da charge. Contudo, acredito que tais respostas sejam decorrentes da percepção dos alunos do que aprenderam sobre as charges. É válido também ressaltar as respostas sobre a melhoria do conhecimento em outras áreas, sobre ser algo informativo e sobre o compartilhamento de opiniões. Ao longo das oficinas, a turma foi se tornando mais interessada no projeto. Pelas respostas, percebe-se que os alunos apreciaram as aulas dadas, ressaltando que é possível aprender com metodologia diferenciada, visto que o ensino não pode se limitar a somente copiar e responder. Quanto a isso, Cafiero (2010, p.86) nos lembra que

[...] é preciso contribuir para que os alunos criem boas estratégias para estabelecer relações necessárias à compreensão. Não adianta mandar o aluno ler dizendo-lhe: “Leia porque a informação está aí”. Muito menos adianta mandar abrir o livro didático e copiar o texto que lá está. Isso não é aula de leitura. A realização de cópia é mera atividade motora, não favorece o entendimento do texto.

É importante que, nas aulas de leitura, o aluno faça perguntas, levante hipóteses, confronte interpretações, conte sobre o que leu e não apenas faça questionários de perguntas e respostas de localização de informação.

Os alunos puderam perceber que as aulas de Língua Portuguesa não se limitam a ensinar regras gramaticais e ortográficas, mas também os preparam para o efetivo exercício da cidadania ao fazer uso consciente e competente da linguagem (CAFIERO 2005, p.10).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa surgiu da minha inquietação ao ver que os alunos chegavam a séries finais do Ensino Fundamental (EF) apresentando um perfil de desempenho esperado para as séries anteriores, sem desenvolver habilidades de leitura essenciais para a compreensão de um texto. Dentre as habilidades não consolidadas pelos alunos, foi priorizada neste trabalho, a produção de inferências, visto que é “um dos inúmeros aspectos que envolvem o ato de ler, porém um aspecto fundamental e decisivo na construção do sentido textual” (DELL’ISOLA, 2001, p.40). Logo, a pesquisa teve como objetivo geral investigar a importância da realização de inferências para uma leitura crítica e reflexiva. Dessa maneira, um projeto de ensino com foco no desenvolvimento de estratégias, por meio da leitura de charges foi planejado e aplicado em uma turma do 9º ano do EF durante os meses de junho e julho de 2019.

Ao desenvolver essa pesquisa e analisar os dados gerados, foi possível verificar como os conhecimentos prévios estão totalmente relacionados à produção de inferências e que as dificuldades dos alunos para compreenderem determinadas charges estão associadas, em grande parte, ao desconhecimento dos fatos, por não estarem informados sobre o assunto. Menciono “grande parte” pois em algumas atividades, alguns alunos apresentaram dificuldades em perceber a crítica, mesmo conhecendo os fatos. Pode-se afirmar que o projeto contribuiu para ampliar e qualificar a participação dos alunos nas aulas, fazendo da escola um espaço privilegiado para a sua formação – um dos questionamentos que norteou este trabalho. Os alunos se mostraram mais interessados e sensibilizados para a importância de se informar sobre sua comunidade, sua cidade, enfim, sobre o mundo, para poderem opinar sobre determinado assunto. As atividades propiciaram bons debates que incentivaram a construção do pensamento crítico, já que os temas tratados no gênero charge estão diretamente relacionados a assuntos atuais, cotidianos, o que possibilita excelentes oportunidades para os debates. Percebo que aulas dialogadas são essenciais para o confronto de ideias e para a ampliação das leituras. Aulas assim, normalmente, resultam em conversas paralelas, “desordem”, porém, são

extremamente válidas para que os alunos possam se situar em relação a interesses e posicionamentos diversos, além de desenvolver a autonomia e o respeito a ideias divergentes.

As diferentes oficinas planejadas com diversificada metodologia e atividades sistematizadas favoreceram a mobilização de mais estratégias, a fim de que os alunos conseguissem compreender os sentidos globais do texto, identificando as informações implícitas e as pistas oferecidas pelas charges, sendo capazes de inferir a crítica e o humor presentes. No *feedback*, os alunos mencionaram o apreço a atividades com metodologia diferenciada das aulas tradicionais, como o *quiz* e a dinâmica da batata quente. A elaboração de atividades mais interessantes exige tempo dos professores e não é uma tarefa fácil, contudo, é gratificante perceber que surgem efeitos na aprendizagem, além de motivar os alunos. Muitos professores preferem atribuir a preferência por aulas tradicionais à extensão do conteúdo programático a ser cumprido ou à falta de materiais e recursos tecnológicos das escolas. Esse último item também foi recorrente no projeto. Todas as atividades impressas entregues aos alunos precisaram ser em cópias coloridas, a fim de manter o gênero no seu formato original, além dos elementos da imagem, como a cor, serem essenciais para a compreensão da charge. A impressora colorida da escola é só para demandas da secretaria, além de, à época, os professores estarem restritos a número de cópias preto e branco. A minha carga horária permitia a impressão de 300 cópias por mês. Lecionava em quatro turmas, uma média de 110 alunos. Logo, era impossível desenvolver todas as atividades da pesquisa com os recursos que a escola oferecia. Em relação aos recursos tecnológicos não foi diferente: todas as charges foram projetadas em *datashow*, e a escola só possuía um em boas condições, sendo necessário agendamento e a solidariedade de colegas em ceder a reserva feita anteriormente à aplicação da pesquisa; a atividade de verificação dependia essencialmente do laboratório de informática e da internet. Com poucos computadores funcionando, foi preciso buscar soluções alternativas para o problema, gerando atrasos no desenvolvimento do trabalho. No entanto, a satisfação da turma em pesquisar na internet a charge a ser apresentada para os colegas mostra o quanto eles apreciam o uso do ambiente digital nas aulas, e o quanto nós professores devemos buscar práticas que valorizem a autonomia dos nossos alunos, mesmo diante de tantos entraves.



Em relação ao gênero trabalhado, pode-se dizer que a escolha foi acertada, visto que os alunos gostam de textos multimodais, porém, parecia que eles tinham a ideia de que as charges eram apenas imagens e não textos, que poderiam ser engraçadas, por conta das caricaturas presentes, no entanto, muitas vezes não a entendiam, e não viam a função social do gênero. As atividades elaboradas não tinham como objetivo trabalhar o gênero pelo gênero, mas sim, por meio dele, desenvolver estratégias de leitura, com foco na produção de inferências. Segundo Cafiero (2010, p.92),

os gêneros são uma forma de organizar o ensino de leitura, mas não devem ser tomados como um conteúdo a ser ensinado. Isso significa que não é para ficar mandando o aluno indicar quais são as características de cada gênero, ou ficar dizendo que gênero é. O importante é que os alunos leiam os textos, e leiam muitos, produzam sentidos para eles e aprendam a usá-los em suas práticas sociais. E, ao ler, compreender, usar, os alunos-leitores estarão aprendendo na prática que gênero está em jogo em cada caso, e que características ele tem.

Assim, por meio das atividades com charges, os alunos puderam aprender a importância de ler os detalhes da imagem, explorar seus elementos constituintes e relacioná-los com o texto verbal; criar hipóteses a partir das imagens, acionando seus conhecimentos prévios a fim de produzir os sentidos. A divisão das charges de acordo com a classificação didática feita das Inferências se tornou válida por contribuir para que os alunos fossem atentando pouco a pouco a elementos específicos do texto. Foram trabalhadas muitas charges e em todas as oficinas, as respostas foram socializadas e comentadas, o que tornou a análise das transcrições cansativa e demorada, no entanto, os dados gerados enriqueceram a pesquisa, além de o momento de socialização ter sido essencial para entender como os sentidos dos textos foram construídos e ver as diferentes e possíveis leituras. A última etapa realizada, a de verificação, se mostrou uma atividade muito significativa para o processo de aprendizagem, visto que os alunos puderam apresentar suas leituras para os outros colegas, tornando-se autores da análise do texto, o que reforça Paulo Freire (1987) ao dizer que aprendemos em comunhão. Nas atividades, constato também a importância da mediação do professor ao questionar o aluno, ao ajudá-lo na busca de procedimentos e estratégias de leitura a fim de produzir inferências e alcançar a compreensão.

Percebo que o professor do século XXI precisa atentar que dar aulas de Língua Portuguesa não exige somente uma concepção diferente de leitura, de modalidade, de texto. Não basta trocar um objeto de ensino, nós professores temos que trocar nossa postura didática metodológica em sala de aula; temos que fazer nossos alunos falarem, provocá-los e ouvi-los, visto que são nas discussões, nos debates, nas aulas dialogadas que somos capazes de ampliar nossas leituras. E esse é o trabalho do professor de Língua Portuguesa: ampliar as leituras.

O projeto aplicado, além de alcançar resultados satisfatórios com os alunos, ajudou-me a perceber a importância de me ver como professora pesquisadora, nas inúmeras e variadas situações recorrentes em sala de aula, principalmente naquelas em que os problemas relacionados à aprendizagem se sobressaem; sinto-me, agora, mais segura ao lidar com as dificuldades dos alunos, pois me vejo capaz de analisar o problema, analisar minha prática pedagógica e buscar, na teoria especializada, meios de intervenção a fim de solucioná-lo ou atenuá-lo.

Espero, também, que a pesquisa realizada possa contribuir para que outros professores desenvolvam projetos baseados na demanda de seus alunos, projetos que tomem “ a leitura como efetivo objeto de ensino, não como atividade meio, apenas” (CAFIERO 2010, p.27), a fim de desenvolver em seus alunos habilidades de leitura que a sociedade moderna exige, contribuindo para que eles se tornem efetivos cidadãos.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. BNCC. **Base Nacional Comum Curricular**. Ensino Fundamental. Brasília: MEC, 2018.

BONINI, Adair. **Os gêneros do jornal**: questões de pesquisa e ensino. In: KARWOSKI, Acir Mário et al. (org.). **Gêneros textuais**. Reflexões e Ensino. 2ed. Ampliada. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

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

CAFIERO, Delaine. **Leitura como processo**: caderno do professor. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005. 68 p. - (Coleção Alfabetização e Letramento)

CAFIERO, Delaine. Letramento e leitura: formando leitores críticos. In: RANGEL, Égon de O.; ROJO, Roxane Helena R. (Coord.). **Língua Portuguesa**: ensino fundamental. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. p. 85-106.

COSCARELLI, Carla Viana. **Fundamentos da Leitura**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras (UFMG), 2012.

COSCARELLI, Carla Viana; NOVAIS, Ana Elisa. **Leitura**: um processo cada vez mais complexo. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 45, n. 3, jul./set. 2010.

COSTA, Sérgio Roberto. **Dicionário de gêneros textuais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

DAGOSTIM, Cristiane Gonçalves. **A charge** – funcionamento e efeitos de sentido em atividades escolares: leitura, pesquisa e produção textual. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem) – Universidade de Santa Catarina – UNISUL, Tubarão, Santa Catarina. 2009.

DAMIANI, Magda. F. **Sobre Pesquisas do tipo intervenção**. XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP - Campinas – 2012, p.3.

DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret. **Leitura**: inferências e contexto sociocultural. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001.

DIONISIO, Ângela Paiva. Gêneros multimodais e multiletramento. In: KARWOSKI, Acir Mário et al. (org.). **Gêneros textuais**. Reflexões e Ensino. 2ed. Ampliada. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

FERREIRA, Fernanda; OLIVEIRA, Francisca. **Efeitos de sentido em charges políticas**: uma análise discursiva. Memento – Revista de linguagem, Cultura e Discurso Mestrado em Letras - UNINCOR - ISSN 1807-9717 V. 06, N. 2 (julho-dezembro de 2015).

FONSECA, Joaquim da. **Caricatura**: a imagem gráfica do humor. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

KLEIMAN, Ângela. **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de letras. 1995.

KLEIMAN, Ângela. **Texto e leitor**: Aspectos cognitivos da leitura. 14<sup>a</sup>. ed. Campinas, SP Pontes Editores, 2011.

OLIVEIRA, Maria Lilia Simões de. Charge: imagem e palavra numa leitura burlesca do mundo. In: AZEREDO, J. C. de. (Org.). **Letras e comunicação**: uma parceria no ensino de língua portuguesa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. p. 265-275.

ROJO, Roxane. Gêneros discursivos do círculo de Bakhtin e multiletramentos. In: ROJO, Roxane (org.). **Escol@ conectada**. Os multiletramentos e as TICs. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

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

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. 261 p.

SANTAELLA, Lúcia. **Linguagens líquidas na era da mobilidade**. São Paulo : Paulus, 2007.

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

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

VARGAS, Diego. Por uma visão cognitivista do processo de inferenciação em leitura. **Ciências & Cognição**, [S.l.], v. 20, n. 2, set. 2015. ISSN 1806-5821.

ZACHARIAS, Valéria Ribeiro de Castro. Letramento digital: desafios e possibilidades para o ensino. In: COSCARELLI, Carla Viana (Org.) **Tecnologias para aprender**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

**APÊNDICE I - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)**

Prezado (a) aluno (a):

Convidamos você a participar de uma pesquisa que será aplicada durante as aulas de Língua Portuguesa de sua turma. Este trabalho será realizado pela professora Valdinéia da Penha Rhodes, mestranda no Programa de Mestrado Profissional (PROFLETRAS/UFMG), sob a orientação da Professora Doutora Elzimar Goettenauer de Marins Costa, da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais.

A pesquisa pretende ajudar você e seus colegas, alunos do 9º ano da Escola Estadual João Xavier da Costa, da cidade de Manhuaçu (MG), a aprimorarem habilidades de leitura através da prática de um conjunto de ações. Para isso, propomos um Projeto de Ensino através de gêneros notícia e charge com objetivo de trabalhar as habilidades de leitura e, levar você e seus colegas a aprimorarem a leitura inferencial, favorecendo a sua compreensão de textos mais complexos e colaborando para a sua formação de leitor reflexivo.

As atividades serão desenvolvidas pela professora Valdinéia da Penha Rhodes, no primeiro semestre de 2019, no horário regulamentar das aulas, de 7h às 11h30, na própria escola. Você será convidado (a) a responder a um questionário inicial a fim de identificar, em um primeiro momento, sua condição socioeconômica e como você se informa sobre a realidade que o cerca, se lê jornais, se conhece o gênero charge etc. Pretendemos, também, registrar em áudio, vídeo, fotografias e por escrito algumas aulas em que o projeto esteja sendo desenvolvido, sempre que julgarmos necessário para uma posterior análise de dados. Esse material será armazenado por um prazo de, no máximo, cinco anos, e será utilizado pela assistente de pesquisa Prof. Valdinéia da Penha Rhodes em mídias, como *pen drive* e computador pessoal. Os nomes e imagens dos participantes não aparecerão posteriormente nas análises que serão feitas.

Todas as diferentes tarefas realizadas durante as aulas poderão ser aproveitadas como atividades avaliativas, o que pode ser combinado entre os alunos e a Prof. Valdinéia da Penha Rhodes, antes do início de cada atividade. Por a pesquisa estar relacionada a conteúdos específicos do 9º ano, sua presença e a de seus colegas também será avaliada. Você é livre, contudo, para

desistir de participar da pesquisa em qualquer momento considerado oportuno, sem nenhum prejuízo. Ao divulgarmos algum dado da pesquisa, garantiremos o anonimato dos participantes do projeto. Lembramos que não haverá nenhum custo para que você participe desta pesquisa, pois todo o material utilizado será disponibilizado gratuitamente para você, e que não haverá nenhum pagamento para a participação na pesquisa.

Caso você sinta algum estresse durante as atividades, tenha algum desconforto, sinta-se constrangido ao ser fotografado ou ao ter os seus dados divulgados, pedimos que procure o seu responsável legal ou a professora assistente Valdinéia da Penha Rhodes e relate o ocorrido, para que as providências sejam tomadas e você possa se sentir seguro e a vontade durante a execução das atividades que são propostas neste trabalho.

---

Assinatura ou rubrica do aluno

Esta pesquisa, intitulada **“Inferência como estratégia para compreensão de charges** trará como benefícios não somente a oportunidade de conhecer o gênero charge, mas também pode ajudá-lo(a) a melhorar as suas habilidades de leitura, uma mudança significativa em seu modo de ler, com foco na formação do leitor crítico, não ingênuo.

Caso surja qualquer dúvida ou problema, você poderá contatar o pesquisador responsável na Faculdade de Letras da UFMG, na Av. Antônio Carlos, 6627, sala 4085, em Belo Horizonte, no telefone: (31) 3409 - 6087, ou pelo e-mail [elzimarufmg@gmail.com](mailto:elzimarufmg@gmail.com) .

Em caso de dúvidas éticas, você ou seu responsável podem consultar o próprio Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG na Av. Av. Antônio Carlos, 6627 - Unidade Administrativa II – 2º andar – sala 2005, em Belo Horizonte, no telefone 3409-4592 ou pelo e-mail [coep@prpq.ufmg.br](mailto:coep@prpq.ufmg.br).

Este documento seguirá em duas vias, sendo que uma via ficará com você e a outra com o pesquisador. Assim, se você se sentir suficientemente esclarecido(a), solicito a gentileza de assinar sua concordância no espaço abaixo.

Eu, \_\_\_\_\_,  
confirmando estar esclarecido(a) sobre a pesquisa e minha participação nela.

---

Assinatura ou rubrica do aluno

---

**Prof.<sup>a</sup> Dra. Elzimar Goettenauer de Marins Costa**  
Pesquisadora Responsável - Faculdade de Letras –  
Universidade Federal de Minas Gerais  
Av. Antônio Carlos, 6627, sala 4085, Belo Horizonte – MG  
Telefone: (31) 3409 – 6087 e-mail: [elzimarufmg@gmail.com](mailto:elzimarufmg@gmail.com)

---

**Professora Mestranda Valdinéia da Penha Rhodes**  
Assistente de Pesquisa – Faculdade de Letras –  
Universidade Federal de Minas Gerais  
Rua 04 de dezembro nº 08 apto 102. Manhuaçu – MG  
Telefone: (33) 999630654 e-mail: [neiarhodes@yahoo.com.br](mailto:neiarhodes@yahoo.com.br)

<p><b>COEP - Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG<sup>42</sup></b> Av. Antônio Carlos, 6627 - Unidade Administrativa II – 2º andar – sala 2005 - Campus Pampulha Belo Horizonte – Minas Gerais – CEP: 31270-901 E-mail: <a href="mailto:coep@prpq.ufmg.br">coep@prpq.ufmg.br</a> Fone: 3409-4592</p>
---

---

<sup>42</sup>A função do COEP é de atenção às questões ou dúvidas quanto à ética em pesquisa.

## APÊNDICE II - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Prezado(a) pai/mãe ou responsável:

Seu (Sua) filho (a) está sendo convidado (a) a participar da pesquisa intitulada **“Inferência como estratégia para a compreensão de charges”**, desenvolvida pela professora **Valdinéia da Penha Rhodes**, mestranda no Programa de Mestrado Profissional (PROFLETRAS/UFMG), sob orientação da Professora Doutora Elzimar Goettenauer de Marins Costa, da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais.

A pesquisa pretende colocar em prática um conjunto de ações para auxiliar os alunos do 9º ano da Escola Estadual João Xavier da Costa, da cidade de Manhuaçu (MG), a aprimorarem habilidades de leitura. Para tanto, propomos um Projeto de Ensino desenvolvido com objetivo de trabalhar as habilidades de leitura ainda não consolidadas pelos alunos, e, através de gêneros do campo jornalístico (notícia e charge) levá-los a desenvolverem leitura inferencial, favorecendo a compreensão de textos significativos e colaborem para a sua formação de leitor reflexivo. As atividades serão desenvolvidas pela professora Valdinéia da Penha Rhodes, no primeiro semestre de 2019, no horário regulamentar das aulas, de 7h às 11h30, nas dependências da própria escola.

Seu (sua) filho (a) será convidado (a) a responder a um questionário inicial a fim de verificar, além da condição socioeconômica dele (a), como ele se informa sobre a realidade que o cerca, se lê jornais, se conhece o gênero charge etc. Pretendemos, também, registrar em áudio, vídeo, fotografias e por escrito algumas aulas em que o projeto esteja sendo desenvolvido, sempre que julgarmos necessário para uma posterior análise de dados. Esse material será armazenado em mídias, como *pen drive* e computador pessoal, por um prazo de, no máximo, cinco anos, e será utilizado pela assistente de pesquisa Prof. Valdinéia da Penha Rhodes. Os nomes e imagens dos participantes não aparecerão posteriormente nas análises que serão feitas. Lembramos que não haverá nenhum custo para que seu (sua) filho (a) participe desta pesquisa, pois todo o material utilizado será disponibilizado gratuitamente para os alunos, e que não haverá nenhum pagamento para a participação na pesquisa.



Caso seu (sua) filho (a) relate algum estresse ao realizar alguma das atividades propostas, mencione algum desconforto, ou comente ter se sentido constrangido ao ser fotografado ou ao ter os seus dados divulgados, você pode procurar a professora assistente Valdinéia da Penha Rhodes para que as providências sejam tomadas e o aluno(a) tenha a sua integridade assegurada, fazendo com que ele(a) se sinta à vontade durante a execução das atividades que são propostas por esta pesquisa.

Como benefícios desse processo, os participantes terão a oportunidade de desenvolverem as habilidades linguísticas e discursivas de leitura. É possível prever que haja uma mudança significativa em seus modos de ler, visto que estarão expostos a atividades de ensino de compreensão textual a fim de que desenvolvam estratégias de leitura com foco na formação do leitor crítico, não ingênuo.

---

Assinatura ou rubrica do (a) responsável

As diferentes atividades realizadas no projeto possuem relação com os gêneros e habilidades presentes nas propostas para o 9º ano da BNCC e, por se tratar de uma pesquisa de natureza acadêmica relacionada ao ensino fundamental, será avaliada a presença dos alunos nas oficinas. Contudo, seu (sua) filho (a) é livre para desistir de participar da pesquisa em qualquer momento considerado oportuno, sem nenhum prejuízo. Ao divulgarmos algum dado da pesquisa, garantiremos o anonimato dos participantes do projeto.

Caso surja qualquer dúvida ou problema, o (a) senhor (a) poderá contatar o pesquisador responsável na Faculdade de Letras da UFMG, na Av. Antônio Carlos, 6627, sala 4085, em Belo Horizonte, no telefone: (31) 3409 - 6087, ou pelo e-mail [elzimarufmg@gmail.com](mailto:elzimarufmg@gmail.com).

Em caso de dúvidas éticas, o (a) senhor (a) poderá contatar o Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG na Av. Antônio Carlos, 6627 – Unidade Administrativa II – 2º andar – sala 2005, em Belo Horizonte, no telefone 3409-4592 ou pelo e-mail [coep@prpq.ufmg.br](mailto:coep@prpq.ufmg.br).

Este termo segue em duas vias com espaço destinado para rubricas. Uma via deste documento ficará com o participante e a outra com o pesquisador. Assim, se o (a) senhor (a) se sentir suficientemente esclarecido (a), solicito a gentileza de assinar sua concordância no espaço abaixo.

Eu, \_\_\_\_\_, confirmo estar esclarecido (a) sobre a pesquisa e concordo que meu (minha) filho (a) \_\_\_\_\_ participe dela.

---

Assinatura ou rubrica do (a) responsável

---

**Prof.<sup>a</sup> Dra. Elzimar Goettenauer de Marins Costa**  
Pesquisadora Responsável - Faculdade de Letras –  
Universidade Federal de Minas Gerais  
Av. Antônio Carlos, 6627, sala 4085, Belo Horizonte – MG  
Telefone: (31) 3409 – 6087 e-mail: [elzimarufmg@gmail.com](mailto:elzimarufmg@gmail.com)

---

**Professora Mestranda Valdinéia da Penha Rhodes**  
Assistente de Pesquisa – Faculdade de Letras –  
Universidade Federal de Minas Gerais  
Rua 04 de dezembro nº 08 apto 102. Manhuaçu – MG  
Telefone: (33) 999630654 e-mail: [neiarhodes@yahoo.com.br](mailto:neiarhodes@yahoo.com.br)

<p><b>COEP - Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG<sup>43</sup></b> Av. Antônio Carlos, 6627 - Unidade Administrativa II – 2º andar – sala 2005 - Campus Pampulha Belo Horizonte – Minas Gerais – CEP: 31270-901 E-mail: <a href="mailto:coep@prpq.ufmg.br">coep@prpq.ufmg.br</a> Fone: 3409-4592</p>
---

---

<sup>43</sup>A função do COEP é de atenção às questões ou dúvidas quanto à ética em pesquisa.

## APÊNDICE III – QUESTIONÁRIO INICIAL

## QUESTIONÁRIO INICIAL

**1) Sexo:** feminino masculino**2) Idade:** \_\_\_\_\_**3) Você se considera uma pessoa:**

a) informada

c) muito informada

b) pouco informada

d) não sabe

**4) Onde você costuma buscar informações sobre acontecimentos atuais? Se preciso, marque mais de uma opção.**

a) Jornal impresso

e) Televisão

b) Jornal online

f) Rádio

c) Revista impressa

g) Redes sociais

d) Revista online

h) Outros \_\_\_\_\_

**5) Em relação às notícias da sua cidade, do Brasil e do mundo, você:**a) Acompanha  
poucob) Acompanha  
muitoc) Não  
acompanha**6) Você se considera uma pessoa**a) que lê  
muitob) que lê  
pouco

c) que não lê

**7) O que você costuma ler? Se preciso, marque mais de uma opção.**

- |   |                           |
|---|---------------------------|
| a) Jornais e revistas impressos             | e) Livros literários      |
| b) Jornais e revistas online                | f) História em quadrinhos |
| c) Posts e comentários de redes sociais     | g) A bíblia               |
| d) Textos compartilhados no <i>WhatsApp</i> | h) Outros                 |
- 

**8) Como você considera o hábito de leitura das pessoas que moram com você?**

- |                     |                     |                   |
|---------------------|---------------------|-------------------|
| a) Elas leem muito. | b) Elas leem pouco. | c) Elas não leem. |
|---------------------|---------------------|-------------------|

**9) O que as pessoas que moram com vocês leem?**

- |   |   |
|---|---|
| a) Jornais e revistas impressos         | d) Textos compartilhados no <i>WhatsApp</i> |
| b) Jornais e revistas online            | e) Livros literários                        |
| c) Posts e comentários de redes sociais | f) História em quadrinhos                   |
|   | g) A bíblia                                 |
|   | h) Outros                                   |
- 

**10) Você tem acesso a jornais impressos?**

- |        |        |
|--------|--------|
| a) Sim | b) Não |
|--------|--------|

**11) Se respondeu sim na pergunta anterior: Onde você tem acesso a jornais impressos?**

- a) Em sua casa
- b) Na casa de um amigo ou familiar
- c) Na escola
- d) Outro lugar: \_\_\_\_\_

**12) Que textos em um jornal chamam/chamariam mais a sua atenção?**

- a) Anúncios
- b) Charges
- c) Crônicas
- d) Horóscopo
- e) Notícias
- f) Reportagens
- g) Resumo de novelas
- h) Tirinhas
- i) Outros: \_\_\_\_\_

**13) Um jornal é um suporte dividido por assuntos/seções. Por qual/quais assuntos você tem mais interesse?**

- a) Celebidades (fofoca)
- b) Classificados e anúncios
- c) Cultura e entretenimento
- d) Economia
- e) Esportes
- f) Notícias Internacionais
- g) Notícias locais (da sua cidade)
- h) Notícias Nacionais
- i) Política
- j) Outros: \_\_\_\_\_

- 14) O texto abaixo é um dos gêneros que se encontra no suporte jornal. Você diria que se trata de:



Jornal O tempo 04/07/18

- a) Uma charge  
b) Uma história em quadrinho  
c) Uma tirinha  
d) Outro: \_\_\_\_\_

- 15) O texto acima tem como objetivo:

- a) Noticiar um fato  
b) Fazer uma crítica  
c) Comentar um assunto

**APÊNDICE IV – QUIZ “VOCÊ É INFORMADO?”***Quiz – Você é informado?*<sup>44</sup>

1) Este ano o carnaval foi comemorado em março. Em São Paulo, a escola campeã do Carnaval fez um espetáculo de cores e simbolismo resgatando a luta pelos direitos dos negros e das mulheres, tendo grande repercussão nacional. Qual é o nome da escola vencedora?

- a) Gaviões da Fiel
- b) *Mancha Verde*
- c) Rosas de Ouro

2) O Brasil vem sofrendo com constantes problemas de inundações e alagamentos. Em fevereiro, a cidade do Rio de Janeiro registrou mais de 07 mortes. Já em março, outra cidade brasileira sofreu com os mesmos problemas, com 12 mortes. Qual é a cidade?

- a) Belo Horizonte
- b) *São Paulo*
- c) Recife

3) No dia 13 de março, um massacre em uma escola brasileira deixou oito mortos. Em qual cidade ocorreu tal ataque?

- a) Ribeirão Preto (SP)
- b) *Suzano (SP)*
- c) Vespasiano (MG)

4) Em 15 de março, a passagem do ciclone Idai pelo sul da África deixou ao menos 750 mortos e milhares de desabrigados em três países. Qual país africano foi o mais atingido?

- a) *Moçambique*
- b) Gana
- c) Zimbábue

---

<sup>44</sup> As respostas corretas se encontram em *Itálico*.

5) Ao menos 49 pessoas morreram após ataques a tiros contra duas mesquitas da cidade de Christchurch, no dia 14 de março. Os terroristas usaram uma câmera acoplada ao capacete para registrar a ação. Em qual país aconteceu o massacre?

- a) Itália
- b) *Nova Zelândia*
- c) Os Estados Unidos

6) No dia 26 de março, o Ministério Público Federal (MPF) se manifestou contrariamente a uma ordem do presidente Jair Bolsonaro (PSL). Qual era essa ordem:

- a) Acabar com o horário brasileiro de verão.
- b) *Comemorar o aniversário de 31 de março de 1964 (data do golpe militar).*
- c) Vincular o CONAF ao ministério da justiça.

7) Em um desdobramento da Operação Lava Jato, um ex-presidente do Brasil foi preso e liberado quatro dias depois. Qual o nome do ex-presidente preso?

- a) Lula
- b) Dilma Housseff
- c) *Michel Temer*

8) No mês de março, um tipo de crime bateu recorde no Brasil. Qual foi o crime?

- a) *Feminicídios*
- b) Homicídio
- c) Tráfico de drogas

9) Qual o nome da vencedora do concurso Miss Brasil 2019?

- a) Bianca Lopes (SP)



- b) *Júlia Horta (MG)*
- c) Luana Lobo (CE)

10) Um edifício de três andares que abrigava uma escola de educação básica desabou no dia 13 de março na África. Mais de 100 crianças, que estavam na sala de aula durante o desabamento, ficaram soterradas. Qual o nome do país africano em que ocorreu esta tragédia?

- a) Etiópia
- b) Guiné-Bissau
- c) *Nigéria*

11) O mês de abril foi marcado por reuniões com líderes de partidos políticos realizadas com o presidente Jair Bolsonaro. Tais reuniões tiveram como objetivo conseguir apoio para:

- a) Impedir a greve dos caminhheiros
- b) Aprovar a venda de armas para cidadãos
- c) *A reforma da previdência*

12) No dia 04 de abril, um ex-jogador de futebol passou mal na França e teve que ser hospitalizado. Qual o nome do ex-jogador?

- a) *Pelé*
- b) Romário
- c) Ronaldo, o fenômeno

13) No dia 20 de abril, qual time levantou a taça de campeão mineiro 2019?

- a) Atlético
- b) América
- c) *Cruzeiro*

14) O dia 11 de abril de 2019 foi um grande dia para a ciência. A descoberta foi resultado do trabalho de um grupo de mais de 200 cientistas e é considerada sem precedentes. Do que se trata?

- a) Da descoberta do primeiro fóssil brasileiro
- b) *Da primeira imagem do buraco negro*
- c) Do reconhecimento de Deus pela ciência

15) Qual o nome da doença que é epidemia no estado de Minas Gerais e, até o início de maio, já matou 25 pessoas?

- a) *Dengue*
- b) Febre amarela
- c) Sarampo

16) No final do mês de abril, a morte dos modelos Caroline Bittencourt e Thalles Cotta representaram duas grandes perdas para o mundo da moda. Qual o motivo da morte do modelo?

- a) Afogamento no litoral de São Paulo
- b) Dengue hemorrágica
- c) *Mal súbito na passarela*

17) A Venezuela, país fronteiriço com o Brasil, passa por uma crise política, institucional e econômica sem precedentes. Quem disputa o poder com o presidente Nicolás Maduro?

- a) Donald Trump
- b) Jair Bolsonaro
- c) *Juan Guaidó*

18) No dia 12 de abril, na zona oeste da cidade do Rio de Janeiro, 22 pessoas morreram em decorrência de...

- a) dengue hemorrágica
- b) *desabamento de prédios*
- c) inundações

19) O dia 15 de maio foi marcado por manifestações em todo Brasil. Qual o motivo que originou os protestos?

- a) *O corte de verbas das instituições públicas de ensino.*
- b) O fato de o ex-presidente Michel Temer ter sido solto.
- c) O encerramento da operação Lava-jato.

20) O mês de maio registrou a maior alta do dólar desde setembro de 2018. Qual foi esse valor?

- a) 4,50
- b) 4,23
- c) 4,03

21) Pesquisadores da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) anunciaram a descoberta do vírus *mayaro*, no Estado do Rio de Janeiro. Esse vírus é transmitido pelo

- a) *Aedes aegypti*
- b) rato
- c) barbeiro

22) Nome da cidade mineira que vive uma grande apreensão por causa da possibilidade do rompimento de uma barragem.

- a) *Barão de Cocais*
- b) Brumadinho
- c) Mariana

23) Na noite do dia 25 de maio, o Júri de Cannes anunciou os vencedores da 72ª edição do festival. O Brasil marcou presença na premiação e levou o Prêmio do Júri. Qual o nome do filme premiado?

- a) *Aquarius*
- b) *Barucau*
- c) O doutrinador

24) No dia 21 de maio, um cantor brasileiro foi escolhido, como vencedor do Prêmio Camões de 2019 pelo conjunto de sua obra. Trata-se da maior distinção em literatura da escrita portuguesa. Qual o nome do cantor?

- a) *Chico Buarque*
- b) Sérgio Reis
- c) Tony Garrido

25) Até o final do mês de maio 90% dos corpos da tragédia já tinham sido identificados. Dos 270 mortos, 26 continuavam desaparecidos. A qual tragédia se refere?

- a) Às enchentes no Rio de Janeiro
- b) Ao furacão em Moçambique
- c) *Ao rompimento da barragem em Brumadinho*

## APÊNDICE V – ATIVIDADE DIAGNÓSTICA

Diagnóstica

## Atividade 2 - Sondagem

Aluno

(a): \_\_\_\_\_

## 1º Momento



<https://www.otempo.com.br/charges/charge-o-tempo-20-03-2019-1.2151918>

a) Que situação é representada na charge?

---



---

b) Observe as roupas usadas pelo homem. O que isso revela sobre ele?

---



---

c) Agora observe a expressão facial do homem. Como ele se sente? Por que ele se sente dessa maneira?

---



---

d) Na sua opinião, o que causa humor na cena?

---



---

e) Escreva uma frase que sintetize a crítica feita na charge.

---

## 2º Momento

Aluno(a): \_\_\_\_\_



<https://www.otempo.com.br/charges/charge-o-tempo-21-04-2019-1.2170960>

a) O que o menino tem nas mãos?

\_\_\_\_\_

b) O que indica a expressão facial do menino?

\_\_\_\_\_

c) Por que ele se sente dessa maneira?

\_\_\_\_\_

d) A que data comemorativa a charge se refere? Como você sabe?

\_\_\_\_\_

e) Na sua opinião, que elementos da charge causam humor?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

f) Que situação a charge representa?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

## 2º Momento

Aluno(a): \_\_\_\_\_



<https://www.otempo.com.br/charges/charge-super-fc-20-05-2019-1.2183770>

- a) Qual a situação retratada na charge?
- \_\_\_\_\_
- b) O que indica a expressão facial do homem?
- \_\_\_\_\_
- c) Onde está o homem? Na sua opinião, por que ele se encontra neste lugar?
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- d) Quem seria o homem representado na charge? Como você chegou a essa conclusão?
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- e) Em sua opinião, que fato motivou a criação dessa charge? Por quê?
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_

## 2º Momento

Aluno(a): \_\_\_\_\_



<https://www.otempo.com.br/charges/charge-o-tempo-01-03-2019-1.2142846>

a) Qual a situação representada na charge?

---

---

b) O que pode ser compreendido com o enunciado “AQUI JAZ...”

---

---

c) Em quais lugares é possível ver tal expressão?

---

d) Em sua opinião, que fato motivou a criação dessa charge? Por quê?

---

---

e) Qual é a crítica feita na charge?

---

---



## 2º Momento

Aluno(a): \_\_\_\_\_



<https://www.otempo.com.br/charges/charge-o-tempo-22-04-2019-1.2171251>

a) Onde está o coelho?

\_\_\_\_\_

b) Por qual razão ele está nesse lugar?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

c) Como a mulher reage? Por quê?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

d) Na sua opinião, o que causa humor na charge? Por quê?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

e) Em sua opinião, que fato motivou a criação dessa charge?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

## 2º Momento

Aluno(a): \_\_\_\_\_



<https://www.otempo.com.br/charges/charge-o-tempo-09-04-2019-1.2165391>

a) O que você vê na charge?

---

---

b) Como a linguagem verbal contribui para a compreensão da charge?

---

---

c) Em sua opinião, que fato motivou a criação da charge? Por quê?

---

---

d) Qual a crítica feita pela charge?

---

---

---

## APÊNDICE VI – OFICINAS

**Oficina 1***O jornal como suporte*

Aluno (a): \_\_\_\_\_

⇒ *Em duplas*✓ *Folheie o jornal recebido e preencha as informações do quadro:*

1) Nome do jornal	
2) Data da publicação	
3) Quais cadernos e seções vocês conseguem identificar no jornal?	
4) De qual seção você gostou mais? Por quê?	
5) Há charges em seu jornal? Se sim, em qual seção se encontra?	
6) Levante hipóteses: por que a charge se encontra em tal seção?	
7) Qual o tema tratado na charge?	
8) A charge contém alguma crítica? Se sim, qual?	
9) Como assina o cartunista?	
10) Qual é a matéria de capa do jornal?	
11) A matéria de capa está relacionada com a charge? Justifique a resposta.	

**Oficina 2*****Circulando em outros***

Aluno(a): \_\_\_\_\_

*Converse com seu colega e registre as suas conclusões nos espaços solicitados.*

a) Quais os diferentes meios em que a charge circula?

---

---

---

b) Por qual meio de circulação você mais se interessou? Por quê?

---

---

---

c) Como mostrado, o jornal **O Tempo** sempre posta em sua página do *Instagram* a charge do dia. Qual o propósito dessa postagem?

---

---

---

d) Quais são as possíveis diferenças entre ler uma charge no jornal impresso, no jornal eletrônico e nas redes sociais?

---

---

---

e) Quais podem ser os efeitos de uma charge compartilhada pelas redes sociais?

---

---

---

f) Como o meio de circulação da charge pode interferir na sua compreensão?

---

---

---

## Oficina 3

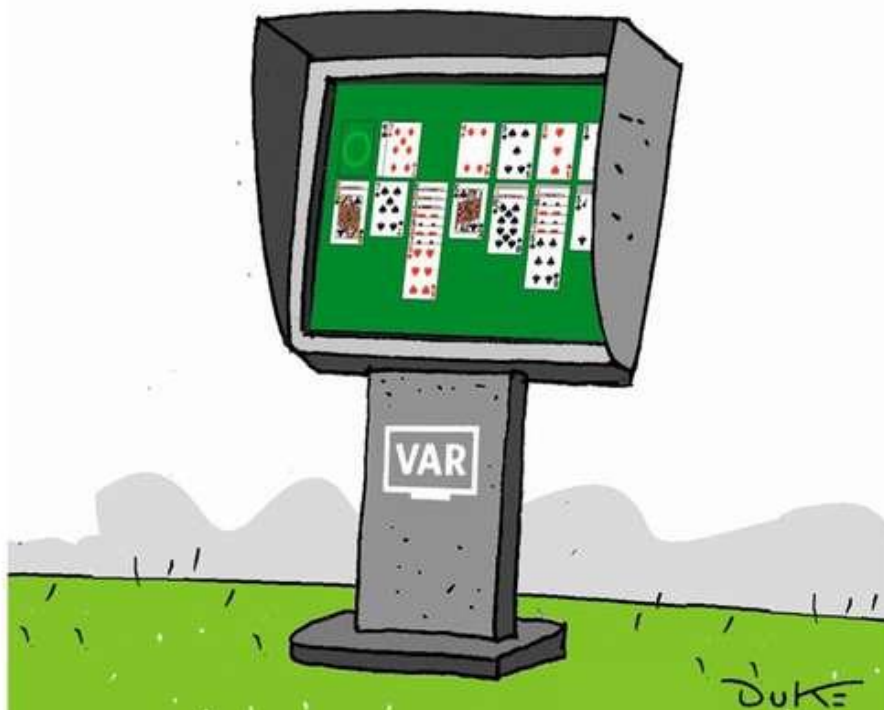
**A inferência e a charge**  
**1ª Etapa – O elemento visual**

Aluno(a): \_\_\_\_\_

**1º Momento**  
**CHARGE 1**<https://www.otempo.com.br/charges/charge-o-tempo-30-04-2019-1.2175014>

- 1) \_\_\_\_\_
- 2) \_\_\_\_\_
- 3) A) \_\_\_\_\_
- B) \_\_\_\_\_

➔ 2º momento (Em duplas)  
Charge 2



<https://www.otempo.com.br/charges/charge-super-fc-28-04-2019-1.2174278>

a) Quando a charge foi publicada?

---

b) Em qual meio ela foi veiculada?

---

c) Como assina o cartunista?

---

d) Descrevam a imagem presente na charge.

---



---

e) Qual é o elemento fundamental para a compreensão? Por quê?

---



---

f) Crie uma frase que sintetize a crítica/humor presente na charge.

---

➔ 2º momento (Em duplas)  
Charge 3



<https://www.otempo.com.br/charges/charge-o-tempo-04-04-2019-1.2163044>

a) Quando a charge foi publicada?

---

b) Em qual meio ela foi veiculada?

---

c) Como assina o cartunista?

---

d) Descrevam a imagem presente na charge.

---

---

e) Qual é o elemento fundamental para a compreensão? Por quê?

---

---

f) Crie uma frase que sintetize a crítica/humor presente na charge.

---

➔ 2º momento (Em duplas)  
Charge 4



<https://www.otempo.com.br/charges/charge-o-tempo-13-04-2019-1.2167597>

a) Quando a charge foi publicada?

---

b) Em qual meio ela foi veiculada?

---

c) Como assina o cartunista?

---

d) Descrevam a imagem presente na charge.

---



---

e) Qual é o elemento fundamental para a compreensão? Por quê?

---



---

f) Crie uma frase que sintetize a crítica/humor presente na charge.

---



➔ 2º momento (Em duplas)  
Charge 5



<https://ricostudio.blogspot.com/19-04-2019>

a) Quando a charge foi publicada?

---

b) Em qual meio ela foi veiculada?

---

c) Como assina o cartunista?

---

d) Descrevam a imagem presente na charge.

---

---

e) Qual é o elemento fundamental para a compreensão? Por quê?

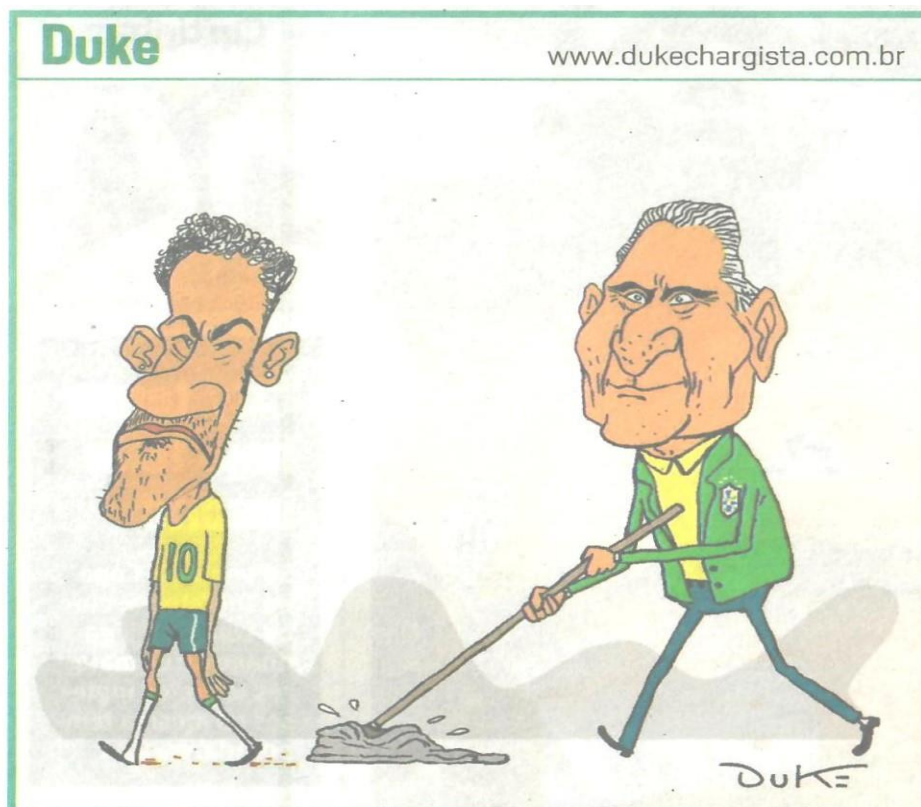
---

---

f) Crie uma frase que sintetize a crítica/humor presente na charge.

---

➔ 2º momento (Em duplas)  
Charge 6



<https://www.otempo.com.br/charges/charge-super-fc-18-05-2019-1.2183187>

a) Quando a charge foi publicada?

---

b) Em qual meio ela foi veiculada?

---

c) Como assina o cartunista?

---

d) Descrevam a imagem presente na charge.

---



---

e) Qual é o elemento fundamental para a compreensão? Por quê?

---



---

f) Crie uma frase que sintetize a crítica/humor presente na charge.

---

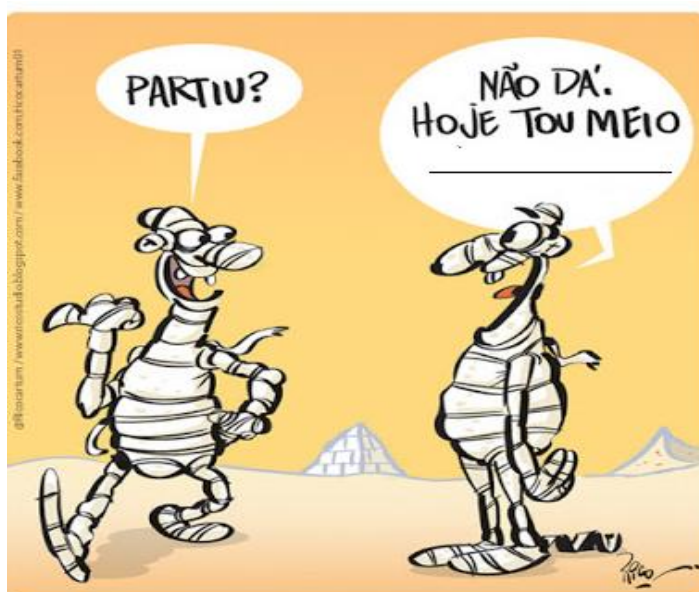
## Oficina 3

### A Inferência e a Charge 2ª Etapa – Escolha Lexical

Aluno (a): \_\_\_\_\_

➔ Escolha a melhor opção para completar os balões nas charges. Justifique sua escolha.

#### CHARGE 1



- a) atarefado
- b) confuso
- c) enrolado
- d) ocupado

➤ JUSTIFICATIVA:

#### CHARGE 2



- a) abafar
- b) arrasar
- c) bombar
- d) vencer

JUSTIFICATIVA

## CHARGE 3



- a) ascensão
- b) recuperação
- c) retomada
- d) virada

➤ JUSTIFICATIVA

## CHARGE 4



- a) acessível
- b) baratinho
- c) custoso
- d) salgadinho

➤ JUSTIFICATIVA:

➔ **2º momento**

Aluno(a): \_\_\_\_\_

- Observe a charge abaixo para responder as questões propostas:



- c) Qual a situação mostrada na charge?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

- d) Observe a fala do homem: o que chama a atenção? Por quê?

\_\_\_\_\_

- e) O que a raposa quis dizer com sua resposta?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

- f) A linguagem verbal contribui para o humor/crítica da cena? Explique.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_



## Charges completas



<https://ricostudio.blogspot.com/>



<https://www.otempo.com.br/charges/charge-o-tempo-04-03-2019-1.2144507>



<https://ricostudio.blogspot.com/>



<https://ricostudio.blogspot.com/>

## Oficina 3

### A Inferência e a Charge 3ª Etapa – Linguagem Verbal e Visual

➔ **2º Momento – Em duplas**  
Alunos:

- ✓ *Identifique o balão pertencente a charge e explique quais estratégias foram utilizadas para fazer essa identificação.*

#### Charge 1



Estratégia:

#### Charge 2



Estratégia:



**Charge 3**

Estratégia:

**Charge 4**

Estratégia:

## Charge 5



Estratégia:

## Charge 6



Estratégia:

ADESIVOS: Utilize os balões para completar as charges.



**Oficina 3****A Inferência e a charge  
4ª Etapa – Além dos elementos  
textuais**

Aluno (a) \_\_\_\_\_



*Depois de todas as oficinas já realizadas, agora é sua vez de inferir as informações das charges a seguir.*

**GRUPO A****Charge 1**

<https://www.otempo.com.br/charges/charge-super-fc-29-05-2019-1.2187672>

## Charge 2



<https://www.otempo.com.br/charges/charge-o-tempo-30-03-2019-1.2156793>

## Charge 3



<https://www.otempo.com.br/charges/charge-super-fc-12-03-2019-1.2148123>



## Oficina 3

### A Inferência e a charge 4ª Etapa – Além dos elementos textuais

Aluno (a): \_\_\_\_\_



*Depois de todas as oficinas já realizadas, agora é sua vez de inferir as informações das charges a seguir.*

### GRUPO B

#### Charge 1



<https://www.otempo.com.br/charges/charge-super-fc-21-03-2019-1.2153072>

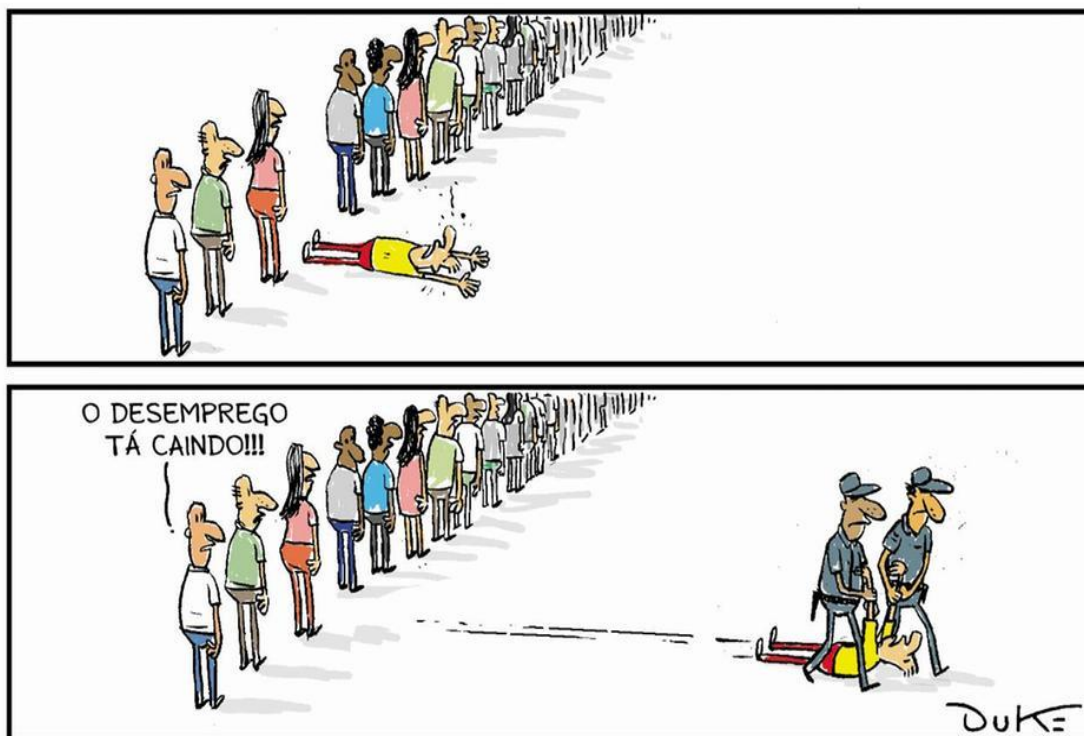
## Charge 2



<https://ricostudio.blogspot.com/>



## Charge 3



<https://www.otempo.com.br/charges/charge-o-tempo-01-06-2019-1.2189225>

## APÊNDICE VII – ATIVIDADE DE VERIFICAÇÃO

### Analisando charges

### VERIFICAÇÃO DE APRENDIZAGEM

*Alunos:*.....

- **1º momento: Na Net** – Escolha, em jornais eletrônicos ou redes sociais, uma charge.
- **2º momento: Análise**

Após a escolha da charge, analise seu texto seguindo o roteiro abaixo:

- a) Quando a charge foi publicada? \_\_\_\_\_
- b) Em qual meio ela foi veiculada? \_\_\_\_\_
- c) Com que fato recente ela está relacionada? Como você tomou conhecimento desse fato? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
- d) Como o efeito de humor ou crítica é construído nessa charge?  
\_\_\_\_\_
- e) Como se dá a compreensão da charge?  
\_\_\_\_\_
- f) Que elementos presentes na charge escolhida contribuem para o seu entendimento?  
\_\_\_\_\_
- g) Qual o papel da linguagem não verbal no texto escolhido?  
\_\_\_\_\_
- h) Vocês acreditam que todas as pessoas conseguiriam entender a charge selecionada por vocês? Por quê? \_\_\_\_\_
- i) A partir do que vimos durante as oficinas como vocês caracterizariam o gênero charge?  
\_\_\_\_\_

APÊNDICE VIII – QUESTIONÁRIO *FEEDBACK***FEEDBACK**

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

*Sobre as oficinas realizadas em sua sala, responda:*

a) Você gostou do projeto aplicado em sua turma? Por quê?

---

---

---

---

---

---

---

b) Qual foi a oficina de que você mais gostou ou se mostrou interessado(a)? Por quê?

---

---

---

---

---

---

---

c) Esse projeto teve importância na sua aprendizagem? Explique.

---

---

---

---

---

---

---

*Muito obrigada pela participação!  
Abraços, Valdinéia*

## ANEXO I – CARTA DE ANUÊNCIA ASSINADA



ESCOLA ESTADUAL JOÃO XAVIER DA COSTA

Decreto N°. 25.5521 de 13/02/86 e Resolução N°. 47/2000 em 25/03/00

Rua Felipe Dias, 01 – Bairro Engenho da Serra. Manhuaçu – MG

## CARTA DE ANUÊNCIA

Eu, Maria Alves de Freitas, diretor da ESCOLA ESTADUAL JOÃO XAVIER DA COSTA, autorizo a realização, neste estabelecimento de ensino, da pesquisa intitulada: **Inferência como estratégia para compreensão de charges**, desenvolvida pela professora **Valdinéia da Penha Rhodes** e sob responsabilidade da pesquisadora Elzimar Goettenauer de Marins Costa, da Universidade Federal de Minas Gerais.

Estamos cientes de que objetivo da pesquisa é desenvolver um projeto de ensino com foco em dois gêneros textuais que circulam no campo jornalístico (notícia e charge que retome a mesma notícia), de modo a favorecer nos alunos do 9º ano do ensino fundamental o desenvolvimento de estratégia de leitura inferencial contribuindo para a sua formação de leitor reflexivo, não ingênuo.

A aceitação está condicionada ao cumprimento pela pesquisadora dos requisitos da Resolução 196/96 e suas complementares, comprometendo-se a utilizar os dados e materiais gerados exclusivamente para fins da pesquisa.

Manhuaçu, 10 de junho de 2019.

Assinatura do diretor

Maria Alves de Freitas  
 MASP 564857-1  
 DIRETORA NOMEADA DIV MG  
 31/12/15

## ANEXO II – PARECER CONSUBSTANCIADO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
MINAS GERAIS



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** Inferência como estratégia para compreensão de charges

**Pesquisador:** ELZIMAR GOETTENAUER DE MARINS COSTA

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 08041918.6.0000.5149

**Instituição Proponente:** UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 3.203.627

#### Apresentação do Projeto:

Este trabalho tem por objetivo investigar que papel os alunos do 9º ano do Ensino Fundamental atribuem à Inferência na leitura de charges e desenvolver um projeto de ensino com foco em dois gêneros que circulam no campo jornalístico (notícia e charge que retome a mesma notícia), de modo a favorecer nos sujeitos da pesquisa o desenvolvimento de estratégia de leitura inferencial contribuindo para a sua formação de leitor reflexivo.

A pesquisa justifica-se por propor um projeto de intervenção com foco em uma habilidade essencial para a compreensão, não somente do gênero charge, mas também de outros gêneros textuais – a Inferência. A escolha da charge se justifica por ser um gênero multimodal, cujo objetivo é mobilizar a crítica, através da denúncia de uma realidade ou sátira de algum fato ou de alguém; além de ser um gênero apreciado pelos meus alunos, por provocar humor, mas que, na maioria das vezes, não é compreendido por eles. Para a realização do estudo, consideram-se, especialmente, as competências sugeridas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), os conceitos de gêneros discursivos, Inferência, leitura, multiletramentos e multimodalidade. A pesquisa terá como sujeitos alunos do 9º ano do ensino fundamental de uma escola estadual do Interior de Minas Gerais.

#### Objetivo da Pesquisa:

Segundo o pesquisador tem-se:

**Endereço:** Av. Presidente Antônio Carlos, 6627 2ª Ad S/N 2005  
**Bairro:** Unidade Administrativa II **CEP:** 31.270-901  
**UF:** MG **Município:** BELO HORIZONTE  
**Telefone:** (31)3409-4592 **E-mail:** coep@propq.ufmg.br

Continuação do Parecer: 3.203.627

**Objetivo Primário:** Investigar a importância da realização de inferências para uma leitura reflexiva e aplicar um projeto de ensino em uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental, com foco no desenvolvimento dessa estratégia, por meio da leitura de charges

**Objetivo Secundário:** • Verificar a relação entre conhecimentos prévios e realização de inferências. •

Observar as possíveis dificuldades dos alunos para compreender

charges. • Contribuir para ampliar e qualificar a participação dos alunos nas práticas relativas ao trato com a informação e a opinião. • Estimular o desenvolvimento da autonomia e do pensamento crítico dos alunos, a fim de que eles possam se situar em relação a interesses e posicionamentos diversos. • Propiciar experiências que permitam desenvolver nos alunos a sensibilidade e o interesse pelos fatos que acontecem na sua comunidade, na sua cidade e no mundo. • Favorecer, por meio de diversas atividades, o uso de estratégias de leitura a fim de que os alunos apreendam os sentidos globais do texto e identifiquem informações implícitas. • Evidenciar a importância da realização de inferências para a construção de sentidos produzidos em charges.

#### **Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Segundo o pesquisador tem-se:

**Riscos:**- Estigmatização com a divulgação de informações;- Interferência na vida e na rotina dos sujeitos;- Risco relacionado à divulgação de imagens;- Constrangimento ou desconforto diante da observação e intervenção colocados pela pesquisa;- Risco de estresse com a realização das atividades

**Benefícios:** Como avaliação dos benefícios para os participantes, é possível prever que haja uma mudança significativa em seus modos de ler, visto que estarão expostos a atividades sistematizadas de ensino do gênero a fim de que desenvolvam estratégias de leitura com foco na formação do leitor crítico, não ingênuo.

#### **Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Não há comentários.

#### **Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Foram apresentados:

projeto, folha de rosto, parecer consubstanciado, tcle, tale e carta de anuência

**Endereço:** Av. Presidente Antônio Carlos, 6627 2º Ad SI 2005

**Bairro:** Unidade Administrativa II **CEP:** 31.270-901

**UF:** MG **Município:** BELO HORIZONTE

**Telefone:** (31)3409-4592

**E-mail:** coep@prpq.ufmg.br

Continuação do Parecer: 3.203.627

**Recomendações:**

Recomendo diligência

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Sobre o Tcle e TALE:

- 1 - Deixar claro por quanto tempo as gravações serão mantidas
- 2 - Deixar claro quais são os benefícios da pesquisa no TALE.
- 3 - Deixar claro que o participante não terá despesas ou vantagens financeiras com sua participação.

Sobre o TALE:

1 - A linguagem me parece inapropriada para a idade em alguns momentos. Por exemplo, "Além disso, não será realizada nenhuma intervenção ou modificação intencional nas variáveis fisiológicas ou psicológicas e sociais dos alunos que participarem do estudo."

**Considerações Finais a critério do CEP:**

De acordo com a Norma Operacional 01/2013, de 30 de setembro de 2013, o CEP aguarda a resposta até 30 (trinta) dias a partir da entrega deste parecer via Plataforma Brasil, para que o pesquisador atenda às pendências. Ao final deste prazo o projeto será arquivado. Solicita-se, ainda, que uma carta resposta seja enviada, via Plataforma Brasil, de forma ordenada, conforme os itens das considerações deste parecer, indicando-se também a localização das possíveis alterações no protocolo, inclusive no TCLE.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1278210.pdf	07/02/2019 15:42:46		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	termos_coep.docx	07/02/2019 15:41:48	ELZIMAR GOETTENAUER DE MARINS COSTA	Aceito
Parecer Anterior	parecer.pdf	07/01/2019 16:31:24	ELZIMAR GOETTENAUER DE MARINS COSTA	Aceito

Endereço: Av. Presidente Antônio Carlos, 6627 2º Ad SI 2005  
 Bairro: Unidade Administrativa II CEP: 31.270-901  
 UF: MG Município: BELO HORIZONTE  
 Telefone: (31)3409-4592 E-mail: coep@prpq.ufmg.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
MINAS GERAIS



Continuação do Parecer: 3.203.627

Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto_coep.docx	21/12/2018 16:09:18	ELZIMAR GOETTENAUER DE MARINS COSTA	Aceito
Folha de Rosto	folharosto.pdf	21/12/2018 16:05:27	ELZIMAR GOETTENAUER DE MARINS COSTA	Aceito

**Situação do Parecer:**

Pendente

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

BELO HORIZONTE, 17 de Março de 2019

---

**Assinado por:**  
Eliane Cristina de Freitas Rocha  
(Coordenador(a))

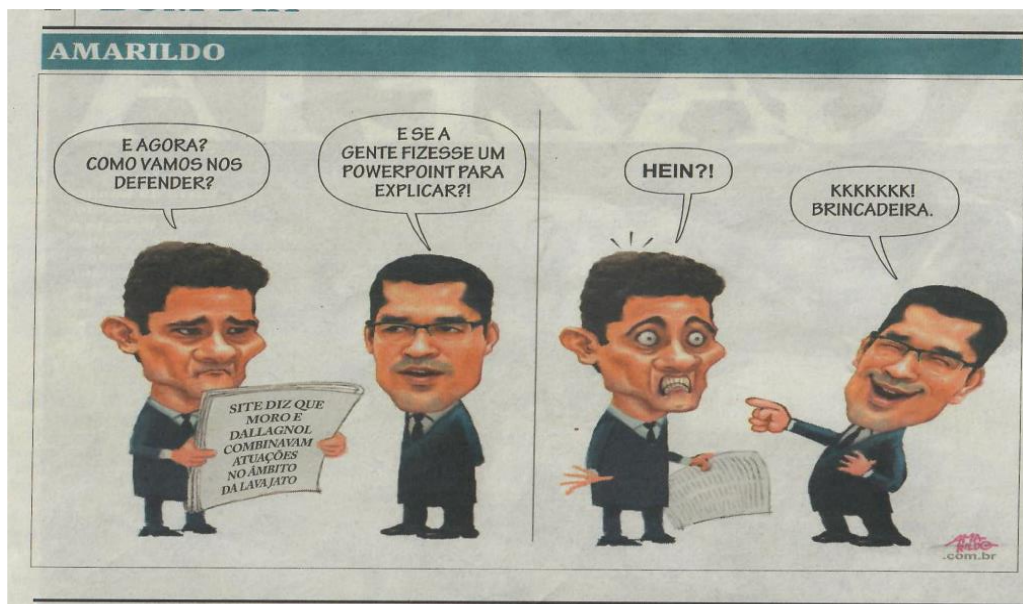
**Endereço:** Av. Presidente Antônio Carlos, 6627 2º Ad SJ 2005  
**Bairro:** Unidade Administrativa II **CEP:** 31.270-901  
**UF:** MG **Município:** BELO HORIZONTE  
**Telefone:** (31)3409-4592 **E-mail:** coep@prpq.ufmg.br



**ANEXO III – CHARGES DA OFICINA 1**

Charges identificadas pelos alunos nos jornais

## ➤ Jornal A Gazeta



## ➤ Jornal Estado de Minas



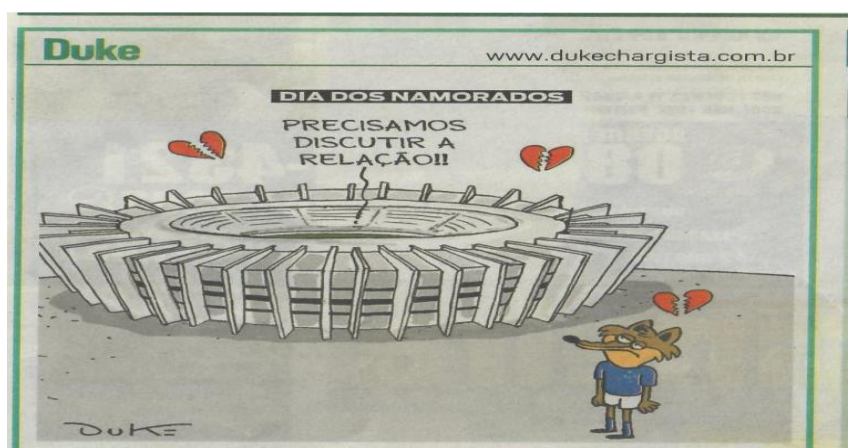
➤ Jornal Folha de S. Paulo



➤ Jornal Super Nottícia



➤ *Jornal O tempo*





## ANEXO IV – RESPOSTAS DOS ALUNOS – OFICINA 3 – 4ª ETAPA

## GRUPO A

## ➤ Charge 1



por causa que o unico jogador que salva o time é o goleiro victor

O galo está orando para que esse goleiro tenha valentia e um bom chute na defesa.

Porque ele tá pedindo ajuda para ele ganhar um jogo e para ele salvar o seu goleiro dele.

## ➤ CHARGE 2



O governo está destruindo a educação com suas novas leis.

O ministério de educação não está recebendo o dinheiro porque o governo corta.

Está destruindo o ministério da educação, para não gastar dinheiro nas escolas.

A charge mostra a destruição do ministério público, e critica o governo que corta um pouco da verba da Universidade federais públicas.

## ➤ CHARGE 3



Jogadora, uma escada que agora  
 o vai ter um uniforme exclusivo  
 não pode subir um degrau  
 não é uma escada

Bem o futebol feminino não tem patrocínio  
 e elas gostam pouco comparando com o dos  
 homens.

Ele está falando que a seleção feminina de futebol não vai subir  
 um degrau da escada porque não gosta do fato de mulheres  
 jogar futebol

A charge retrata "uma subida no degrau" da seleção feminina  
 após conseguir um uniforme exclusivo delas e não o da seleção  
 masculina. É crítica o demora do reconhecimento da  
 seleção feminina.

## GRUPO B

## ➤ CHARGE 1



Porque quando diz da bettina ele fica bravo, e da momo ele fica espantado só da sandy e junior

A charge mostra o espectador vendo as chegadas de pessoas desiguais  
 Zeis, 2016

Ele usa comodo de tanta polêmica, coisas do celular.

## ➤ CHARGE 2



É que na "Sexta-feira Santa" para os católicos não pode comer carne. É também porque eles não tem dinheiro.

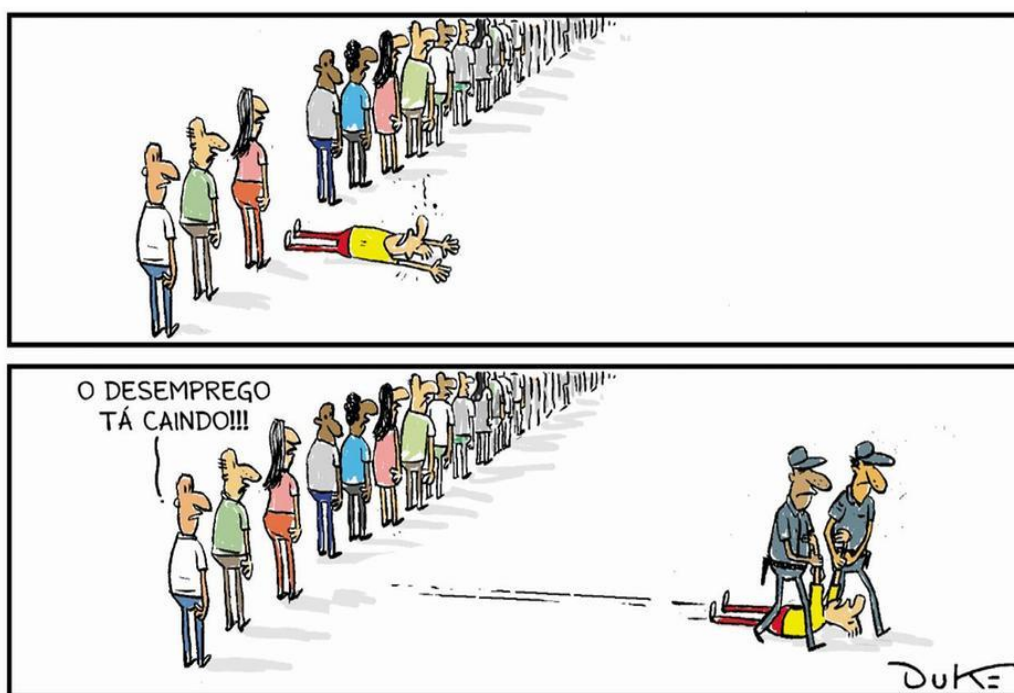
Que na sexta-feira santa não pode comer carne, então a mãe diz-se só quando usamos o óculos 3D, pois é uma coisa impossível de comer a carne pois eles não tem condições.

que em sexta-feira santa algumas pessoas não comem carne



Eu vejo que o menino está querendo comer carne, mais o moço da lado dele não dá.  
 A uma vitua, que no dia da sexta feira santa, não pode comer carne, que todos os católicos não comem carne.  
 Ai na imagem mostra que ela pode ver carne quando compra occlus 3D mais na conclusão ela não vai ver carne não, que só vai ver na imaginação dela

➤ CHARGE 3



foi muito tempo na espera de um emprego que demora tanto que ele morreu.

Um homem que estava na fila de emprego, acaba passando mal, e um homem faz um comentário, que o desemprego está ainda, pois tem muita pessoa que fica muito tempo esperando pela emprego.

Significa que o desemprego está ficando menor porque a fila ficou menor.

Mostra um homem cansado de esperar uma vaga de emprego.