

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
MESTRADO PROFISSIONAL

**A LEITURA DO GÊNERO CHARGE E O COMBATE AO *BULLYING* EM
UMA TURMA DE 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

RENATA DE ABREU E SILVA OLIVEIRA

Belo Horizonte

2016

RENATA DE ABREU E SILVA OLIVEIRA

**A LEITURA DO GÊNERO CHARGE E O COMBATE AO *BULLYING* EM
UMA TURMA DE 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Minas Gerais como parte dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Letras.

Área de Concentração: Linguagens e Letramento

Orientador: Prof. Dr. Leandro Rodrigues Alves
Diniz

Belo Horizonte

2016

Dissertação intitulada **A leitura do gênero charge e o combate ao *bullying* em uma turma de 9º ano do ensino fundamental**, aprovada pela banca examinadora constituída pelos seguintes professores:

Prof. Dr. Leandro Rodrigues Alves Diniz /FALE-UFMG (Orientador)

Profa. Dra. Regina Lúcia Péret Dell Isola / ProfLetras - UFMG (membro titular)

Profa. Dra. Andrea Machado de Almeida Mattos / UFMG (membro titular)

Profa. Dra. Delaine Cafiero Bicalho / UFMG (membro suplente)

Belo Horizonte

2016

Este trabalho foi realizado com o auxílio de bolsa de estudos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), no período entre novembro de 2014 e novembro de 2015.

AGRADECIMENTOS

A Deus, que me concede tantas bênçãos a cada dia e que me permitiu realizar esse grande sonho. Toda honra e glória a Seu nome por me amparar na realização deste trabalho.

A meu orientador, Prof. Dr. Leandro Rodrigues Alves Diniz, pelo apoio, pela confiança em meu trabalho e também por me fazer chegar muito além do que eu imaginava. Obrigada pela sua gentileza, generosidade e, acima de tudo, paciência e compreensão. Seus conhecimentos, diálogos e estímulos fizeram toda a diferença nesse trabalho.

Agradeço aos membros da banca Profa. Dra. Regina Lúcia Péret Dell Isola e Profa. Dra. Andrea Machado de Almeida Mattos pelas contribuições.

Agradeço de forma muito especial a minha família: meus pais, pelo carinho e, principalmente, pelas orações; a meu esposo, por ter sido sempre meu companheiro e grande incentivador; a minha irmã Sônia, meu cunhado Danilo e minha doce sobrinha Rafaela, pela acolhida nesses dois anos. A todos vocês, agradeço pelo carinho, pela compreensão e por me ajudarem a gerenciar a vida nesses últimos dois anos de Mestrado.

Aos alunos participantes desta pesquisa, pela generosa participação.

Aos colegas do Mestrado Profissional em Letras, por todas as trocas de experiências e de vivências, pelo apoio e pela amizade.

Ao grupo Leitura Obrigatória, que fez dessa caminhada mais leve e feliz. Kátia, Elizete, Girlene, Sérgio, Paula e Angélica, vocês são bênçãos na minha vida!

Agradeço especialmente à amiga Kátia (Paty), por me ouvir, me ajudar e pela parceria nesses dois anos.

À irmã de orientação, Elizete, pelo incentivo e por acreditar tanto em minha proposta.

Agradeço a nossa secretária, Cacilda Eunice Rios Zocratto, pela amizade, pelo apoio e pelo competente trabalho.

A todos os professores do Mestrado Profissional em Letras que, com grande dedicação, me ensinaram novos caminhos para o trabalho com a Língua Portuguesa.

Um galo sozinho não tece a manhã: ele precisará sempre de outros galos.

De um que apanhe esse grito que ele e o lance a outro: de um outro galo que apanhe o grito que um galo antes e o lance a outro; e de outros galos que com muitos outros galos se cruzam os fios de sol de seus gritos de galo para que a manhã, desde uma tela tênue, se vá tecendo, entre todos os galos.

E se encorpando em tela, entre todos, se erguendo tenda, onde entrem todos, no toldo (a manhã) que plana livre de armação.

A manhã, toldo de um tecido tão aéreo que, tecido, se eleva por si: luz balão.

João Cabral de Melo Neto

RESUMO

Este trabalho é resultado de um estudo investigativo sobre o uso do gênero *charge* em sala de aula e tem como objetivo principal encontrar alternativas para um trabalho mais efetivo com esse gênero, tendo em vista, acima de tudo, seu funcionamento social. Para a realização do estudo, consideraram-se, especialmente, os conceitos de gêneros, inferência, leitura e retextualização. Para a coleta de dados, foi desenvolvido, com uma turma de 28 alunos do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola estadual no interior de Minas Gerais, um projeto didático, por meio de oficinas que procurassem desenvolver estratégias para a leitura de charges. Nessas oficinas, foram debatidos temas como discriminação e *bullying*, a partir de charges que circulam na sociedade, com o objetivo de construir junto com os discentes um conjunto de ações que pudessem ajudar a minimizar esse problema na escola. Ao final das oficinas, montou-se uma exposição com as charges estudadas e os textos produzidos pelos alunos a partir das discussões das temáticas presentes no gênero em estudo, além de murais e cartazes e um folder de conscientização sobre o *bullying*. Observou-se que o projeto realizado possibilitou ao aluno desenvolver algumas capacidades para melhor ler o gênero em questão, além de contribuir para o desenvolvimento de um senso crítico importante para o combate à violência no ambiente escolar.

Palavras-chave: Gênero textuais/ discursivos. Leitura. Charge. Violência. *Bullying*.

ABSTRACT

This paper is the result of an investigative study on the use of genre related to cartoons in the classroom and it aims to find alternatives for working more effectively with this genre, concerning the social function of the genre. In order to develop this study, the concepts of genre, inference, reading and retextualization were considered. To collect data, a project was developed with a group of 28 students of the 9th grade of elementary school of a state school in Minas Gerais, through a didactic project with workshops that aimed to develop strategies for reading cartoons. In these workshops, some subjects as discrimination and bullying from cartoons which are common in society were discussed, in order to build together with the students a set of actions that could help minimize these problems at school. At the end of the workshops, we displayed an exhibition with the studied cartoons and texts produced by students from the discussions of the current themes in the genre under study, as well as murals and posters and a folder raising awareness about bullying. It was noted that the carried out project enabled students to develop some skills to better read the studied genre and contributed to the development of a thinking to combat violence in the school environment.

Keywords: Genres discursive. Reading. Cartoon. Violence. Bullying

ÍNDICE DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Charge 1, 1ª oficina.....	44
Figura 2 - Charge 2, 1ª oficina.....	49
Figura 3 - Charge 3, 1ª oficina.....	53
Figura 4 - Charge 4, 1ª oficina.....	57
Figura 5 - Charge 5, 2ª oficina.....	66
Figura 6 - Charge 6, 2ª oficina.....	66
Figura 7 - Charge 7, 2ª oficina.....	67
Figura 8 - Charge 8, 2ª oficina.....	67
Figura 9 - Charge 9, 3ª oficina.....	77
Figura 10 - Charge 10, 4ª oficina.....	86
Figura 11 - Charge 11, 4ª oficina.....	90
Figura 12 - Charge 12, 4ª oficina.....	91
Figura 13 - Charge modelo.....	93
Figura 14 - Folder de conscientização elaborado pelos alunos (Parte I).....	96
Figura 15 - Folder de conscientização elaborado pelos alunos (Parte II).....	97
Figura 16 - cartazes produzidos pelos alunos com imagens sobre bullying	98
Figura 17 - Mural sobre violência contra a mulher, elaborado por grupo de alunas.....	99
Figura 18- Mural sobre preconceito, elaborado por alunos.....	99
Figura 19 - Banners com textos explicativos sobre charges e os objetivos da pesquisa	100
Figura 20 - As charges e os textos escritos pelos alunos.....	101
Figura 21 - Apresentação das charges pelos alunos aos visitantes.....	101
Figura 22- Folders montados pelos alunos.....	102
Figura 23- Panorama da oficina.	103
Figura 24 - Painel de ofensas mais comuns na escola.....	104
Figura 25 - reflexão sobre as ofensas.	105
Figura 26 - Rasgando as ofensas	106
Figura 27 - Mensagem final da exposição.....	107

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Recorte das habilidades dos CBCs desenvolvidas no trabalho	33
Quadro 2 - Descrição da 1ª oficina	41
Quadro 3 - Questões relativas à charge 1	45
Quadro 4 - Transcrição de algumas respostas para a questão 1 (a).....	46
Quadro 5 - Transcrição de algumas respostas para a questão 1 (b).....	46
Quadro 6 - Transcrição de algumas respostas para a questão 1 (d).....	47
Quadro 7 - Transcrição de algumas respostas para a questão 1 (e).....	48
Quadro 8 - Questões relativas à charge 2	49
Quadro 9 - Transcrição de algumas respostas para a questão 2 (a).....	50
Quadro 10 - Transcrição de algumas respostas para a questão 2 (b).....	51
Quadro 11 - Transcrição de algumas respostas para a questão 2 (c).....	52
Quadro 12 - Questões relativas à charge 3	53
Quadro 13 - Transcrição de algumas respostas para a questão 3 (a).....	54
Quadro 14 - Transcrição de algumas respostas para a questão 3 (c).....	55
Quadro 15 - Transcrição de algumas respostas para a questão 3 (e).....	55
Quadro 16 - Transcrição de algumas respostas para a questão (f)	56
Quadro 17 – Questões relativas à charge 4.....	57
Quadro 18 - Transcrição de algumas respostas para a questão 4 (b).....	58
Quadro 19 - Transcrições de algumas respostas para a questão 4 (c)	59
Quadro 20 - Transcrições de algumas respostas para a questão 4 (d)	60
Quadro 21 - Descrição da 2ª oficina.....	62
Quadro 22 - Questões relativas às charges 5 a 8	68
Quadro 23 - Transcrição de algumas respostas para as charges 5 a 8 (a).....	71
Quadro 24 - Transcrição de algumas respostas para as charges 5 a 8 (b)	72
Quadro 25 - Transcrição de algumas respostas para as charges 5 a 8 (c).....	72
Quadro 26 - Transcrição de algumas respostas para as charges 5 a 8 (d)	73
Quadro 27 - Transcrição de algumas respostas para as charges 5 a 8 (e).....	74
Quadro 28 - Descrição da 3ª oficina.....	75
Quadro 29 – Questões relativas à charge 9.....	77
Quadro 30 - Transcrição de algumas respostas para a charge 9 (a)	79
Quadro 31 - Transcrição de algumas respostas para a charge 9 (b)	79

Quadro 32 - Transcrição de algumas respostas para a charge 9 (c)	80
Quadro 33 - Texto de apoio Revista Marie Claire.....	81
Quadro 34 - Descrição da 4ª oficina.....	83
Quadro 35 – Questões relativas à charge 10.....	86
Quadro 36 - Transcrição de algumas respostas para a charge 10 (a)	87
Quadro 37 - Transcrição de algumas respostas para a charge 10 (b)	87
Quadro 38 - Transcrição de algumas respostas para a charge 10 (c)	88
Quadro 39 - Transcrição de algumas respostas para a charge 10 (d)	88
Quadro 40 – Questões relativas à charge 11.....	90
Quadro 41 – Questões relativas à charge 12.....	91
Quadro 42 - Texto produzido por um aluno sobre a charge número 1.....	93
Quadro 43 - Texto produzido por um aluno sobre a charge número 2.....	94
Quadro 44 - Texto produzido por um aluno sobre a charge número 5.....	94
Quadro 45 - Texto produzido por um aluno sobre a charge número 6.....	94

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
PROBLEMATIZAÇÃO	14
OBJETIVOS	15
ESTRUTURA DO TRABALHO	16
CAPÍTULO I	18
1. CONSIDERAÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS	18
1.1 <i>O conceito de gêneros e sua entrada na escola brasileira</i>	18
1.1.1 O trabalho com gêneros na escola	21
1.2 <i>O gênero charge</i>	22
1.3 <i>Educação crítica no ensino de línguas</i>	25
1.4 <i>Leitura: concepções e ensino</i>	27
1.5 <i>Inferências</i>	30
1.6 <i>Os CBCs de Língua Portuguesa</i>	32
1.7 <i>O perfil dos participantes</i>	35
1.8 <i>O projeto de intervenção</i>	36
1.9 <i>Reunião com os pais</i>	38
1.10 <i>A conversa inicial com os alunos</i>	39
CAPÍTULO II	41
APRESENTAÇÃO DAS OFICINAS E ANÁLISE DOS DADOS	41
2.1 <i>Primeira oficina: A função social da charge</i>	41
2.1.1 Análise das respostas da charge 1	44
2.1.2 Análise das respostas da charge 2	49
2.1.3 Análise das respostas da charge 3	53
2.1.4 Análise das respostas da charge 4	57
2.2 <i>Segunda oficina: Violência e discriminação: o bullying</i>	62
2.2.1 Análises da segunda oficina	68
2.3 <i>Terceira oficina: O gênero charge</i>	75
2.3.1 Análises da terceira oficina	78
2.4 <i>Quarta oficina: Discutindo a discriminação e a violência através das charges</i>	83
2.4.1 Análises da quarta oficina	85
2.5 <i>A criação do folder</i>	95
2.6 <i>A preparação para a exposição</i>	97
CONSIDERAÇÕES FINAIS	109
REFERÊNCIAS	113
ANEXOS	116

INTRODUÇÃO

A escola é, por excelência, uma agência de letramento, como destaca Kleiman (2007, 2008). Nesse sentido, o trabalho com leitura e compreensão dos mais variados gêneros discursivos em sala de aula é um dos principais meios de aproximar o aluno de um uso independente e real da Língua Portuguesa, além de ser um ponto de partida para despertar o olhar crítico sobre o mundo que o cerca. Daí a necessidade de uma nova postura pedagógica em relação ao trabalho com a leitura e a escrita, em que a prática social seja ponto de partida e de chegada ao trabalho com os gêneros discursivos.

Durante minha própria prática como professora de Língua Portuguesa, tenho procurado realizar um trabalho com gêneros que estabeleça relações entre o uso da língua e as práticas sociais ali envolvidas. O vasto número de gêneros disponíveis é uma importante ferramenta para esse trabalho, pois permite uma relação mais direta da língua com o cotidiano dos alunos, ou seja, através dos textos a que os alunos estão expostos no dia-a-dia, pode-se obter um rico material como ponto de partida para um efetivo trabalho em sala de aula.

Devido a essa diversidade de gêneros de que o professor dispõe, observa-se que, nas aulas de Língua Portuguesa, cada vez mais se fazem presentes textos que utilizam várias linguagens, ou seja, os textos multimodais. Segundo Rojo (2014), na vida moderna, escrita e fala se misturam a imagens estáticas, como fotos, e em movimento, como vídeos, estendendo o significado da palavra “texto” a enunciados híbridos.

Assim, cada vez mais se exige dos leitores - no caso, nossos alunos - habilidades para ler imagens, bem como textos que se constituem a partir da relação entre imagens e textos escritos. Portanto, como é vasto o número de gêneros que circulam no dia a dia, vastas são as habilidades de leitura necessárias para lidar com eles.

Considerando a dimensão social do texto, essa dissertação é fruto de uma inquietação particular sobre as metodologias utilizadas por professores da educação básica para o ensino de língua portuguesa e tem como conceito-chave o estudo de gêneros. O trabalho relata uma experiência desenvolvida com alunos do 9º do ensino fundamental de uma escola pública do município de Matipó, interior de Minas Gerais, utilizando o gênero *charge*.

A escolha da *charge* como objeto de estudo e de experimentação em sala de aula estava ligada, inicialmente, a um desejo de utilizar tal gênero como ponto de partida para uma reflexão sobre problemas ambientais como lixo, poluição e crise hídrica. Entretanto, durante o projeto de qualificação, o ambiente escolar em que seriam desenvolvidas as atividades vivenciou diversos episódios de violência, incluindo atos frequentes de *bullying*, o que me levou a tomar um novo caminho na pesquisa. Assim, o gênero escolhido permaneceu, mas o direcionamento foi modificado de forma a contribuir para uma reflexão sobre a violência, por meio de oficinas de leitura e de produção textual.

PROBLEMATIZAÇÃO

As dificuldades dos alunos em ler e compreender diversos gêneros são frequentemente percebidas e relatadas por professores da educação básica. Não são raras as vezes em que mesmo as habilidades essenciais propostas por documentos educacionais, como por exemplo, os Conteúdos Básicos Comuns de Minas Gerais, CBCs (SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS, 2008), deixam de ser alcançadas.

Esta pesquisa faz parte de ações que buscam mudar a realidade desse cenário nas escolas, por meio de um trabalho de leitura voltado para a formação cidadão de uma turma de 9º ano do ensino fundamental. O que move esta pesquisa é a visão de que o ensino de Língua Portuguesa tem a função de preparar o aluno para o domínio dos usos da linguagem nas variadas situações sociais e nos diferentes propósitos comunicativos. Algo fundamental nesse trabalho é, a meu ver, a preocupação constante com a formação de leitores críticos - capazes, por exemplo, de identificar posicionamentos ideológicos nos textos que circulam na sociedade e, acima de tudo, de terem seus próprios posicionamentos sobre o mundo em que vivem.

A escolha do gênero *charge* foi motivada pelo fato de eu sempre observar, em sala de aula, as dificuldades que os alunos apresentavam ao se depararem com ele, seja nas provas, seja no livro didático. Por se tratar de um gênero que, por seu próprio funcionamento, favorece um trabalho de leitura crítica e formação cidadã, vi nessa oportunidade uma chance para que o trabalho com o gênero – previsto, inclusive, nos CBCs dentre os gêneros a serem trabalhados no 9º ano – contribuísse para um maior posicionamento crítico dos alunos em

relação a textos que circulam em seu dia a dia, e, dessa forma, para uma certa transformação na vida daqueles alunos e no espaço da escola

Em resumo, esta pesquisa objetivou contribuir para a formação de cidadãos com participação ativa na sociedade, por meio de um trabalho que amplie suas práticas de letramento, de acordo com os parâmetros dos CBCs, habilitando os alunos a percorrerem diferentes gêneros, despertando neles sua visão crítica do mundo que os cerca.

OBJETIVOS

Uma proposta pedagógica tal como aquela sobre a qual se debruça este trabalho demanda uma crucial flexibilidade em seu planejamento e implementação. Sendo assim, o objetivo geral e os objetivos específicos apresentados a seguir foram definidos *a priori*, correspondendo às expectativas iniciais do projeto e a uma expectativa do que seria necessário para desenvolvê-lo, sem ignorar, no entanto, que poderiam ser estabelecidos novos objetivos – particularmente específicos – conforme o desenvolvimento das atividades.

Objetivos gerais

- Desenvolver habilidades de leitura exigidas para a compreensão do gênero discursivo *charge*;
- Analisar o processo de implementação desse projeto, bem como os resultados, com vistas a contribuir para prática pedagógica e de docentes do Ensino Fundamental;
- Contribuir para o combate a diferentes formas de violência, em particular, do *bullying* no espaço escolar, por meio de oficinas que culminem na realização de exposição sobre o tema para a comunidade escolar.

Objetivos específicos

- Contribuir para que os alunos desenvolvam as habilidades de leitura especificadas a seguir:
 - compreender a função social do gênero charge na sociedade;
 - observar o contexto de produção, circulação e recepção desse gênero;
 - reconhecer as características do gênero;
 - analisar relações entre a linguagem verbal e não verbal;
 - identificar posicionamentos ideológicos.

Ao longo da implementação do projeto, com base em análises das necessidades dos alunos, estabelecemos outras habilidades específicas em Língua Portuguesa a serem atingidas, conforme os CBCs. Essas habilidades serão descritas na seção 1.5.

Além disso, tendo como ponto de partida os temas abordados nas charges, almejo:

- promover reflexões e discussões sobre os temas abordados nas charges
- discutir sobre os tipos de violência e discriminação;
- definir prática de *bullying*, identificar principais episódios vivenciados pelos alunos e discutir caminhos para banir essa prática.

ESTRUTURA DO TRABALHO

Além desta apresentação, este trabalho é composto por dois capítulos e pelas considerações finais.

O primeiro capítulo é dividido em duas seções. Na primeira, apresento as principais discussões teóricas que norteiam essa pesquisa, tecendo algumas considerações sobre as práticas de ensino de Língua Portuguesa. Também traço um panorama referente ao ensino dessa disciplina nas escolas públicas brasileiras e faço algumas considerações teóricas sobre pontos centrais para este estudo, tais como: o conceito de gêneros, leitura e inferências. Também me detenho em uma discussão sobre o gênero *charge*.

Na segunda seção, trato especificamente da metodologia desse trabalho. Nessa parte, descrevo as fases de implementação da proposta de intervenção, incluindo o momento inicial, de contato com o gênero, a caracterização do público participante, a metodologia do trabalho de intervenção, o consentimento dos pais, as conversas iniciais com os alunos e as habilidades a serem avaliadas.

Já no segundo capítulo, apresento detalhadamente as oficinas e a análise dos dados dessa investigação. Nele estão inseridas as charges que utilizei para a discussão sobre leitura, as produções feitas pelos alunos bem como um relato e imagens da exposição, que foi o momento de culminância da proposta na escola.

Na parte referente às considerações finais, retomo as principais discussões feitas ao longo trabalho. Avalio, nesse momento, o percurso realizado, discutindo os resultados obtidos no que diz respeito aos objetivos estabelecidos nesta dissertação.

CAPÍTULO I

1. CONSIDERAÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS

Neste capítulo se encontram as concepções teóricas que nortearam esta pesquisa. Na primeira seção, apresento o conceito de gênero, a partir de Bakhtin (2003) e Rojo (2005). Em seguida, aponto a definição do gênero *charge*, baseando-me nos estudos de Oliveira (2001), Flores (2002), Ferreira (2006), Mouco e Gregório (2007), Teixeira (2010) e Bressanin (2007), dentre outros. Também discuto questões relativas à prática da leitura em sala de aula, com base em trabalhos de Koch & Elias (2014), Cafiero (2005), Kleiman (2013) e Marcuschi (1988), entre outros. Por estarem intrinsecamente ligados ao conceito de leitura e terem um lugar importante nesta pesquisa, apresento, ainda, os conceitos de inferência e seu papel na leitura, seguindo os estudos de Dell’Isola (1988) e Marcuschi (2008). Por fim, descrevo um recorte das habilidades dos CBCs que utilizei no desenvolvimento do trabalho.

A segunda seção deste capítulo contempla os aspectos metodológicos utilizados na proposta de intervenção didática referente a esta pesquisa. Para tanto, apresento todos os procedimentos, a saber: a metodologia do trabalho de intervenção, na qual serão descritas as estratégias para aplicação das atividades nas oficinas, a caracterização do público participante, o consentimento dos pais e as conversas iniciais com os alunos.

1.1 O conceito de gêneros e sua entrada na escola brasileira

A concepção do trabalho com língua portuguesa nas escolas brasileiras tem passado por modificações importantes a partir das valorosas contribuições de estudiosos como Bakhtin (2003), Koch (2002), Marcuschi (2006), entre outros, que apontam para uma concepção de textos como eventos sociais. Nessa mesma linha, os Parâmetros Curriculares Nacionais, PCNs, (BRASIL, 1998) preconizam, também, o trabalho em sala de aula voltado para os gêneros como forma de promover o ensino de leitura e de produção de textos orais e escritos.

Segundo Travaglia (2004), os livros didáticos têm procurado diversificar os gêneros com que lidam, contribuindo para a formação dos alunos por meio da interação com textos de diferentes gêneros, em conformidade com o que propõem os PCNs. Entretanto, a partir da

observação da minha prática docente e da troca de experiências com colegas de profissão, percebo que predomina, nas escolas, um trabalho com o gênero mais direcionado à forma, a uma estrutura engessada, que acaba por relegar para segundo plano o funcionamento do gênero propriamente dito. O que se nota é o que bem descreve Cafiero:

A interpretação que muitos fizeram da teoria dos gêneros [...] foi a de que era necessário fixar-se na estrutura, na forma do texto como antes se fazia com a estrutura da frase. Em vez de propor exercícios sobre sujeitos verbo, objeto, as atividades de ensino passaram a indicar que os alunos fizessem listas com nomes e características dos gêneros, além de insistir na memorização da estrutura dos tipos de textos (os narrativos, descritivos, expositivos, argumentativos) (CAFIERO, s/d, p. 34).

Desse modo, o que se percebe, frequentemente, é a concretização de teorias contemporâneas em velhas práticas que, de fato, pouco acrescentam ao conhecimento sobre linguagem por parte dos alunos. Essa redução do trabalho com gênero a uma simples identificação de características e de formas é, talvez, problemática, limitando, por exemplo, a possibilidade de os alunos desenvolverem uma maior criticidade sobre os discursos que circulam no dia a dia, materializados em textos de distintos gêneros.

O trabalho com a leitura, a compreensão e a produção (oral/escrita) em Língua Portuguesa deve ter como meta primordial o desenvolvimento de habilidades que capacitem o aluno a usar um número sempre maior de recursos da língua para produzir efeitos de sentido, de forma adequada a cada situação específica de interação humana, conforme salienta Cafiero (2005):

[...] 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. Essa é a segunda dimensão do texto a que nos referimos anteriormente; é chamada de gênero (CAFIERO, 2005, p. 24).

Segundo Bakhtin (2003), os campos de utilização da língua elaboram tipos relativamente estáveis de enunciados – orais ou escritos – denominados gêneros discursivos. O filósofo russo considera a língua uma atividade social produzida por meio de uma interação dialógica entre os participantes, na qual o sentido é construído pela interação com o outro. Bakhtin (2003) ainda afirma que todos gêneros nos servem como modelos para serem

seguidos, pois, “se não existissem os gêneros e se não os dominássemos; se tivéssemos de criá-los pela primeira vez a cada ato de fala, a comunicação verbal seria quase impossível” (BAKHTIN, 2003, p. 283). Sendo assim, as nossas interações sócio-comunicativas estão dentro dos padrões de algum ‘molde’ pré-estabelecido que obedecemos inconscientemente, uma vez que a comunicação verbal só é possível por algum gênero que ordena e estabiliza nossas atividades comunicativas do dia-a-dia.

O conceito de gêneros ganhou força no campo da Linguística Aplicada a partir de 1995, conforme destaca Rojo (2005), devido à indicação explícita dos gêneros como objeto de ensino ou como referência para a leitura e produção de textos nos Parâmetros Curriculares Nacionais. A autora estabelece duas vertentes diferentes na teorização sobre gêneros, embasadas em diferentes leituras da herança bakhtiniana: a dos gêneros discursivos e a dos gêneros textuais. Na primeira vertente, à qual se filia o presente trabalho, o estudo dos gêneros centra-se na situação de produção dos enunciados ou textos e seus aspectos sócio-históricos. Já a segunda vertente preocupa-se com a descrição da materialidade textual.

Em conformidade com o que lembra Rojo (2005) ao retomar Bakhtin/Voloshinov (1929), entendo que qualquer aspecto da expressão-enunciação será determinado pelas condições reais de enunciação. Trata-se de uma situação social de que fazem parte o locutor e seu interlocutor, que estabelecem entre si relações sociais que determinarão aspectos temáticos composicionais do texto ou discurso. Segundo a autora, as relações entre os parceiros de enunciação são determinadas pela organização e distribuição dos lugares nas situações sociais de produção do discurso. Assim, nessas esferas comunicativas, os parceiros da enunciação ocupam seus lugares e estabelecem relações interpessoais adotando finalidades ou intenções comunicativas.

A autora afirma, também, que a abordagem do gênero, numa perspectiva discursiva, parte de uma análise de aspectos sócio-históricos da situação enunciativa, buscando nela traços que refletem aspectos da situação de produção do texto - e não uma análise de formas e composições textuais em si. Ter em conta esses aspectos nos remete a outro conceito basilar da teoria bakhtiniana: o de dialogismo, segundo o qual os enunciados estão sempre em permanente diálogo por proceder e se dirigir a outros enunciados. Nas palavras de Rojo (2005, p. 205), os enunciados são “elos na cadeia da comunicação verbal, refletem-se uns aos outros, estão repletos de ecos de outros enunciados, são sempre uma resposta a outros tantos [...]”.

Cafiero (2010) dialogando, também, na esteira bakhtiniana, ressalta que, por serem produtos de uma determinada cultura, as características dos gêneros podem se modificar ao longo do tempo, seja em função do contexto histórico, seja em função de determinados contextos em que estão inseridos, ou ainda em detrimento das relações com outros textos. Nesse sentido, continua a autora, é pelo contato e uso em situações do dia a dia que o indivíduo será capaz de identificar e utilizar os diversos gêneros que circulam na sociedade. Sendo assim, Cafiero (2010) corrobora a importância de uma proposta de ensino que leve em consideração os gêneros por um viés discursivo, em detrimento da forma, uma vez que o trabalho com os gêneros possibilitam “aumentar a competência em interações sociais”, e novas possibilidades de leituras serem exploradas.

Nessa perspectiva, o trabalho com o gênero discursivo *charge* deverá, assim, permitir uma análise dessas condições de produção, bem como o levantamento de pontos como o aspecto sócio-histórico da situação enunciativa, vontade enunciativa do locutor, marcas linguísticas, composição e estilo, entre outros. É importante também sensibilizar o aluno para o funcionamento inexoravelmente dialógico dos textos, permitindo, por exemplo, que sejam capazes de identificar posicionamentos ideológicos e formar seus próprios posicionamentos.

1.1.1 O trabalho com gêneros na escola

Segundo os PCNs do Ensino Fundamental (BRASIL, 1998), o texto deve ser visto como unidade básica de estudo, para que se possa ampliar a competência linguística e discursiva dos alunos, sendo os gêneros do discurso objetos de ensino/aprendizagem. Ainda segundo esse documento, através das práticas da linguagem, o sujeito expande o uso e a reflexão sobre a língua em situações significativas de interlocução. Além disso, as propostas didáticas de ensino de Língua Portuguesa devem tomar como base o texto (oral ou escrito) levando em conta a diversidade de textos que circulam socialmente, além de “constituir-se em fonte efetiva de autonomia para o sujeito, condição para a participação social responsável.” (BRASIL, 1998, p. 58).

Entretanto, muitas vezes o que ocorre nas escolas tende a ser o contrário. Como destaca Rojo (2004), a escolarização atualmente, na sociedade brasileira, pouco contribui para a formação de leitores e produtores de textos. Segundo a autora,

as práticas didáticas de leitura no letramento escolar não desenvolvem senão uma pequena parcela das capacidades envolvidas nas práticas letradas exigidas pela sociedade abrangente: aquelas que interessam à leitura para o estudo na escola, entendido como um processo de repetir, de revozejar falas e textos de autor(idade) – escolar, científica – que devem ser entendidos e memorizados para que o currículo se cumpra. Isto é feito, em geral, em todas as disciplinas, por meio de práticas de leitura lineares e literais, principalmente de localização de informação em textos e de sua repetição ou cópia em respostas de questionários, orais ou escritos (ROJO, 2004, p. 1).

Para a autora, a escola deve realizar um trabalho que permita ao aluno escapar das literalidades do texto; para isso, é necessário colocar diferentes textos em relação, trazer o texto para a vida a avaliar posições ideológicas que os constituem. A autora ainda define a escola da educação básica como lugar social de ensino-aprendizagem e como espaço de construção da formação social do sujeito, processo em que a formação do leitor tem um papel de destaque. Nesse exercício, há uma abordagem persuasiva das palavras do autor dos textos, em que os alunos são capazes de adotá-las, dialogar com elas e criticá-las.

Entendo, assim, a relevância dos gêneros na aprendizagem, uma vez que o que se espera do ensino é que se utilize de uma abordagem contextualizada voltada às reais necessidades de uso da língua, em situações diversas da vida.

1.2 O gênero *charge*

A busca por estratégias didáticas que estimulem a habilidade de leitura e interpretação de textos tem sido frequente na educação básica. De modo geral, os livros didáticos trazem em seu bojo muitas perspectivas para que isso aconteça, uma vez que há, neles, diversos tipos e gêneros textuais para que o aluno possa desenvolver tais habilidades. Acredito que a melhor forma de se trabalhar em língua portuguesa, especificamente, depende muito da estratégia a ser escolhida e, por isso, creio que ainda há muito a ser discutido e pesquisado. A escolha do gênero *charge* para o meu trabalho visa a contribuir para uma práxis educativa que favoreça uma melhor formação do aluno e, conseqüentemente, prepará-lo para lidar com as questões da linguagem.

Esse gênero tem sido recorrente como estratégia de ensino utilizada pelos professores, presente na maioria dos materiais didáticos, por ser um gênero que desperta o interesse dos alunos, tendo em vista que se trata de um texto que apresenta tanto a linguagem verbal quanto a não verbal. Soma-se a isso o fato de lhes permitir um olhar mais crítico em relação

aos eventos presentes em nossa sociedade, tais como aqueles de natureza política, econômica, cultural, dentre outros.

Desde o século passado, muitos são os autores que se aprofundaram nos estudos sobre a *charge*. Podemos citar, por exemplo, Cagnin (1975), que faz um recorte histórico desse gênero; Agostinho (1993), que aborda a função social atribuída à *charge*; Miani (2001), que a vê como instrumento de persuasão, capaz de intervir no processo de definições políticas e ideológicas do receptor, por meio da sedução causada pelo aspecto humorístico. Existem, ainda, outros autores que contemplam o estudo da *charge*, uma vez que esse é um gênero polissêmico que permite análises em diversas áreas de conhecimento. Nesta pesquisa, entretanto, busquei autores que observam a relevância de se desenvolver um trabalho com o gênero *charge* em sala de aula.

Partindo da definição do termo, *charge* é, segundo Oliveira (2001), um texto que representa uma realidade a partir de imagens e palavras em que o chargista, por meio de uma linguagem iconográfica, faz uma leitura crítica do mundo, com o objetivo de levar o leitor à reflexão de momentos históricos da comunidade a que ele e leitor pertencem. Presentes, normalmente, em páginas de opinião, em editoriais ou ainda na primeira página de jornal, os chargistas, segundo Oliveira (2001), partindo de um fato do cotidiano, se posicionam ideologicamente sobre ele, estimulando o leitor a uma reflexão sobre os acontecimentos do dia-a-dia.

Nesta pesquisa, o gênero *charge* foi escolhido com o fim de despertar nos alunos uma leitura e um posicionamento crítico frente a diversas situações do nosso cotidiano, e ainda, para discutir questões relativas ao *bullying*, frequente na escola em que este trabalho foi desenvolvido. Também considerei, na escolha, o fato de esse gênero se configurar em um texto multimodal¹, no qual discurso verbal e ilustrações se integram, uma vez que o desenvolvimento de atividades com o uso de imagens associadas ao texto escrito sempre desperta o interesse dos alunos e é francamente aceito por eles, principalmente quando se trata de alunos daquela faixa etária.

Outro aspecto considerado para o trabalho com *charge* nesta turma do 9º ano do ensino fundamental se relaciona com o aspecto humorístico e, na maioria das vezes, irônico que é tão peculiar desse gênero e que o diferencia de outros gêneros opinativos. O humor, segundo

¹ A esse respeito, são salutar as considerações de Oliveira (2001) e Flores (2002) que afirmam ser os componentes linguístico e gráficos responsáveis pela informatividade e o poder persuasivo da mensagem.

Bressanin (2007) está presente nos recursos verbais e não verbais que são utilizados, muitas vezes, de forma exagerada e não raramente burlescas. Essa estratégia, contudo, contribui para que o leitor compreenda o texto de forma mais clara e objetiva. Além disso, esses recursos reforçam a produção de efeitos de sentido.

No que se refere ao caráter irônico da charge, trata-se de uma herança histórica, pois desde o período imperial do Brasil o objetivo da *charge* é criticar ironicamente o que ninguém conseguiria falar em público (FERREIRA, 2006). Muitos autores, inclusive, se destacaram pela crítica às classes sociais, pessoas e fatos políticos que marcavam a história brasileira. Também escolhi para este trabalho trazer à tona charges que tratassem dessa característica. Os alunos foram estimulados a ler textos políticos e sociais que circulam em nossa sociedade, de forma a compreender como o chargista ilustra, de outro modo, fatos cotidianos contexto sócio-histórico e político.

É fundamental que o professor, no momento em que utiliza a charge como estratégia de ensino, reforce com os alunos que os exageros, as críticas ao sistema administrativo vigente, à política social ou aos governantes são feitas na imprensa de várias formas, como por exemplo, o *cartum*, os quadrinhos, etc., e que são realizadas através de argumentos lógicos ou da sátira, demonstrando claramente a opinião do produtor daquele texto. É necessário explicar aos alunos, também, que existe a possibilidade de a charge tratar de um acontecimento específico e, nesse sentido, ela pode se configurar como uma importante ferramenta de conscientização que diverte, informa, denuncia, critica e, ao mesmo tempo, constitui-se como recurso discursivo e ideológico, contribuindo para a afirmação do exercício da cidadania dos sujeitos.

Dessa forma, a leitura da charge em sala de aula se constitui de uma rica ferramenta para desenvolver o nível de criticidade dos alunos, seja na leitura, seja na vida cotidiana. Isso, certamente, dialoga com as finalidades do ensino de língua portuguesa preconizadas pelos PCNs, ao evidenciarem a necessidade de o aluno ter acesso aos textos que circulam socialmente, bem como ensiná-los a interpretar e produzi-los. Segundo orientações do documento,

Espera-se que os alunos sejam capazes de posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando a língua e o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas [...] questionar a realidade formulando-se problemas e tratando de resolvê-los, utilizando para isso o pensamento lógico, a criatividade, a intuição, a capacidade de análise crítica, selecionando procedimentos e verificando sua adequação (BRASIL, 1998, p.7-8).

Dessa forma, além de ampliar os horizontes de leitura dos alunos, ao fazer uma análise minuciosa da charge, eles poderão perceber sentidos implícitos nos texto bem como se posicionar, de forma crítica, sobre os acontecimentos presentes no mundo em que vivem.

1.3 Educação crítica no ensino de línguas

O termo *letramento* passou a ser utilizado no Brasil em meados dos anos 80 e, ao mesmo tempo, surgiu, também, em países como França, Portugal e Estados Unidos. A abordagem do letramento surgiu a partir da necessidade de reconhecer e identificar práticas sociais de leitura e escritas mais complexas do que ler e escrever (SOARES, 2003). Para Soares (2004, p. 72), letramento “não é pura e simplesmente um conjunto de habilidades individuais; é um conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e a escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social”. A autora apresenta, também, uma distinção entre a dimensão individual e dimensão social do letramento. Na dimensão individual, o letramento é visto como “um atributo pessoal” e está relacionado ao desenvolvimento de “um conjunto de habilidades individuais e capacidades cognitivas e metacognitivas, que constituem a leitura e a escrita”. Na dimensão social, o letramento “é o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social” (SOARES, 2004, p. 72).

Considerando esse viés social do termo *letramento*, Kleiman (2005) o define a como um “conjunto de práticas de uso da escrita que vinham modificando profundamente a sociedade, mais amplos que as práticas escolares de uso da escrita, incluindo-as porém” (KLEIMAN, 2005, p. 21). A autora afirma, ainda, que a escola considera a linguagem como simples objeto de estudo, enfatizando regras e estruturas, além de seguir um currículo de programação rígida e pautado em uma concepção tradicional da escrita, o que dificulta a implementação de uma concepção social de escrita:

em instituições como a escola, em que predomina a concepção da leitura e da escrita como conjunto de competências, concebe-se a atividade de ler e escrever como um conjunto de habilidades progressivamente desenvolvidas, até se chegar a uma competência leitora e escritora ideal, a do usuário proficiente da língua escrita. Os estudos do letramento, por outro lado, partem de uma concepção de leitura e de escrita como práticas discursivas, com múltiplas funções e inseparáveis dos contextos em que se desenvolvem. (KLEIMAN, 2005, p. 4, grifo da autora)

No campo dos estudos do letramento, uma vertente de particular importância para esta pesquisa é a que trabalha com letramento crítico, que, segundo Mattos; Valério (2010), concebe a língua como recurso dinâmico para a criação de significados, enfocando sua dimensão socio-histórico-ideológica com o objetivo de contribuir para o desenvolvimento da consciência crítica dos alunos.

Em outro estudo, Mattos (2014) define o que um texto é produzido observando valores e normas do contexto sócio-histórico da comunidade na qual o autor está inserido. Por outro lado, o leitor também está inserido em outro contexto que define como serão construídos os sentidos do texto. Segundo a autora,

O ato de leitura torna-se crítico no momento em que a “diferença” é percebida e estabelecida entre o autor e o leitor que constroem significados de acordo com os valores de seus próprios contextos e, assim, tornam-se críticos não só do contexto do Outro, mas também de seu próprio contexto de produção. O objetivo final do letramento crítico é, assim, desafiar as relações de poder existentes e provocar mudança social. (MATTOS, 2014, p.174-175)

Este estudo procura assumir essa perspectiva do letramento crítico, propondo atividades para preparar o aluno a se posicionar frente às charges, identificando posicionamentos dos produtores dos textos, considerando as condições de produção dos textos e, também, seus próprios conhecimentos e posicionamentos frente ao texto. Além disso, este trabalho pretende levar o aluno a considerar em que medida aqueles textos podem trazer contribuições para sua vida, refletindo sobre a sociedade em que vive e conscientizando-se sobre questões como violência e discriminação.

[...] letramento crítico se concentra nas questões de poder expressas através da linguagem. Além disso, o letramento crítico também lida com a complexidade, promovendo o pensamento independente, relações éticas e processos decisórios participativos. Segundo Shor (1999), o letramento crítico “conecta o político e o pessoal, o público e o privado, o global e o local, o econômico e o pedagógico”, o que favorece a educação para a cidadania (MATTOS, 2014, p. 176)

A autora defende que, para ser cidadão, é preciso encontrar caminhos para participar eficaz e produtivamente na sociedade, como sujeito ativo, crítico e pró-ativo. Esse é um desafio que nos propomos a enfrentar nesta pesquisa, estruturando uma prática escolar voltada para o desenvolvimento da reflexão crítica da realidade em que os alunos vivem.

1.4 Leitura: concepções e ensino

Nos últimos anos, tem havido grande interesse no estudo das concepções de leitura e das várias possibilidades de produção de sentidos dela decorrentes. Nesta pesquisa, filiei-me, particularmente, a uma concepção embasada nos estudos de Koch e Elias (2014), Porto (2009) e Cafiero (2010).

Para Koch (2002, p. 9) “à concepção de língua como representação do pensamento corresponde à de sujeito psicológico, individual, dono de sua vontade e de suas ações.” Nessa perspectiva, como destacam Koch e Elias (2014), o leitor assumiria um papel passivo, tendo como única tarefa captar as representações do produtor do texto. O sentido estaria centrado no autor, e a leitura seria puramente uma captação das ideias desse último, sem considerar as experiências do leitor. Não haveria, dessa forma, interação autor-texto-leitor, com propósitos sociocognitivo-interacionalmente. Afastando-se dessa visão, as autoras defendem uma concepção interacional (dialógica) da língua, segundo a qual a leitura envolve a mobilização de vários saberes, e os sujeitos (autor e leitor) são construtores sociais e ativos do texto.

Sobre essa interação autor-texto-leitor, Porto (2009) afirma que a leitura é um processo que ocorre a partir da relação dialógica entre o autor do texto e o leitor. A produção de significados - tanto por parte do autor, quanto por parte do leitor - configura-se como uma prática ativa, crítica e transformadora. Muitos fatores envolvem o ato de ler e devem ser considerados: idade, grau intelectual, cultura do leitor, entre outros. O processo de leitura, portanto, abrange tudo aquilo que se relaciona ao “mundo do leitor”. Semelhantemente, Cafiero (2010, p. 85), define a leitura como “um processo cognitivo, histórico, cultural e social de produção de sentidos”. Para a autora, o leitor não apenas age decodificando palavras, frases, mas também estabelecendo relações entre os textos e seus conhecimentos de mundo, refletindo sobre o texto, criticando-o e sendo capaz de utilizá-lo em sua vida. Nas palavras de Marcuschi (1988, p. 93),

Os efeitos de sentido são produzidos pelos leitores ou ouvintes na relação com os textos, de modo que as compreensões daí decorrentes são fruto do trabalho conjunto entre produtores e receptores em situações reais de uso da língua. O sentido não está no leitor, nem no texto, nem no autor, mas ele se dá como um efeito das relações entre eles e das atividades desenvolvidas.

Uma vez apresentada essa concepção interacionista de leitura, que norteia a presente pesquisa, passo à discussão sobre o trabalho com a leitura em sala de aula. A esse respeito, tomo como base o que destaca Cafiero (2010),

Uma boa aula de leitura começa pelo planejamento. É necessário um planejamento macro, em sintonia com documentos oficiais, como os Parâmetros Nacionais e os Programas Estaduais. É também necessário um planejamento micro, que articule as ações da turma no âmbito da escola e considere suportes materiais como livro didático, dicionários, livros de literatura e outros, como jornais, folhetos, revistas, entre tantos (CAFIERO, 2010, p. 88-89).

O planejamento macro, conforme Cafiero, e construído com a participação de todos do corpo da escola, não como um simples cumprimento burocrático, mas sim como um direcionamento para toda a escola que busque uma continuidade do trabalho de um segmento a outro. Em meu projeto, levei esse planejamento macro em consideração na medida em que o gênero focalizado é um dos previstos para o trabalho no 9º ano, conforme orientam os CBCs. Ao realizar o planejamento micro, tive em vista o que seria feito a partir do estabelecimento das habilidades que seriam trabalhadas com os alunos, e as formas como isso seria feito. Além disso, a escolha dos temas tratados pelas charges foi motivada por uma análise do que seria relevante para a turma, ou seja, que tema teria um alcance maior de todos os alunos e que poderia trazer alguma contribuição para suas vidas. Foi por esse motivo que dei prioridade para charges que tratassem de *bullying* e discriminação.

Cafiero (2010) orienta, ainda, que ensinar a ler envolve estratégias de leitura que funcionam como ferramentas cognitivas a serem acionadas, visando, assim, a tirar o máximo proveito da leitura. A autora discrimina uma série de habilidades que um sujeito precisa desenvolver de forma que compreenda um texto e consiga se posicionar diante dele seja por meio de crítica ou de reflexão. Dentre as habilidades, propostas por Cafiero (2010), elenco aqui aquelas que forem utilizadas ao longo da minha pesquisa, tendo em vista o gênero escolhido.

A primeira habilidade que utilizei se refere à habilidade de *identificar a finalidade dos textos*, explicada por Cafiero:

Cada texto tem uma finalidade diferente: é importante levar os alunos a perceberem: Para que servem os textos? Onde foram publicados? Quem os escreveu? Observar que a forma e a organização de um texto variam de acordo com sua função social: os aspectos gráficos (imagem, título, entre

outras marcas), a seleção de palavras [...]. A sala de aula é o lugar onde os alunos devem ler pelo menos um texto todos os dias. E depois da leitura, discutir, dramatizar, recontar, comentar, avaliar, criticar (CAFIERO, 2010, p. 102).

Neste trabalho, instiguei os alunos a identificar a finalidade da charge, aproximando-os desse gênero. Sendo assim, a orientação proposta por Cafiero (2010) para que o leitor identifique nos textos o local de publicação, a identificação do autor, as forma e organização do texto, etc., foram postas em funcionamento por meio de discussões acerca dos elementos característicos da charge, os aspectos da linguagem verbal e não-verbal, local em que o texto é encontrado, bem como autores que publicam charges.

Uma segunda habilidade que utilizei nesta pesquisa foi a de *identificar opiniões expressas no texto*. Segundo Cafiero (2010), os alunos conseguirem perceber as diferenças entre o que é fato e o que é opinião em um texto é fundamental para que se tornem críticos. Essa habilidade foi contemplada em meu trabalho por meio da identificação, por parte dos alunos, dos diversos posicionamentos dos chargistas nos textos selecionados para as oficinas. As atividades de leitura de cada charge compreenderam, ainda, questões de debate em que os alunos deveriam também se posicionar criticamente sobre os assuntos abordados no texto.

Outra estratégia defendida pela autora, e que também observei na elaboração das atividades da oficina desta pesquisa, refere-se à questão da leitura das imagens. A autora sublinha a importância do desenvolvimento da habilidade de *relacionar imagem e texto* [verbal], sugerindo que o professor

Estimule a leitura de tirinhas e histórias 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. É importante, também, que, antes de começar a leitura de um texto, o aluno aprenda a explorar imagens. Isto é, antes de ler a parte verbal os alunos devem aprender a contar o que estão vendo [...] Perguntas direcionadas do professor ajudam o aluno a verificar o porquê as imagens foram utilizadas (CAFIERO, 2010, p 102.).

Embora essas recomendações refiram-se, especificamente, aos gêneros *tirinha* e *história em quadrinhos*, elas também são importantes para o gênero *charge*. Nessas orientações da autora, a prática de recontar o que os alunos veem nos textos se aproxima de atividades propostas em oficina desta pesquisa: a escrita de textos analíticos para acompanharem as charges em uma exposição.

Em resumo, considerando que “ampliar o grau de letramento do aluno, contribuindo para sua formação como leitor crítico, pressupõe ações sistemáticas” (CAFIERO, 2010, p.106), proponho, nesta pesquisa, um enfoque no texto em funcionamento, com vistas a possibilitar aos alunos uma aprendizagem interpretativa e reflexiva, contribuindo, assim, para a formação de leitores críticos.

1.5 Inferências

Defendi, anteriormente, a concepção de leitura como um processo de construção de sentidos que depende das relações entre quem lê e o contexto em que vive, conforme Cafiero (2005). Para essa autora, o leitor se utiliza das operações e estratégias para a compreensão e necessita de certos conhecimentos para compreender bem um texto. Ainda segundo Cafiero (2005), o processo da leitura, o leitor vivencia duas etapas: a decodificação e a construção de coerência. A primeira etapa refere-se ao momento inicial da leitura quando reconhecemos as palavras. Já a segunda etapa, a construção da coerência, é quando ocorrem o reconhecimento de palavras e o processamento sintático. Quando as informações recebidas são decodificadas, as unidades de sentido vão sendo construídas por meio das relações e associações que se estabelecem a partir dos conhecimentos prévios do leitor.

Nessa segunda etapa, têm papel de extrema importância as inferências, operação que é de particular interesse desta pesquisa. Segundo Cafiero (2005, p. 34), “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 acrescenta, ainda, que é importante que o professor saiba que elementos fazem parte desses conhecimentos para auxiliar o aluno a construí-los ou acioná-los durante a leitura. Cafiero (2005) afirma que esses conhecimentos podem ser informações obtidas com experiências vividas, conhecimentos enciclopédicos, de mundo, entre outros.

Ainda em relação às ações realizadas pelo leitor para acionar seus conhecimentos, Koch (2014) apresenta a estratégia de processamento textual cognitiva, que tem como objetivo permitir o uso do conhecimento já adquirido pelo leitor, seja em termos de produção seja de compreensão. No momento da compreensão do texto, a reconstrução dos sentidos, realizada pelo leitor e intencionada pelo produtor, dependerá de fatores como a quantidade de conhecimento disponível, suas crenças e opiniões. A autora também destaca o papel das inferências como significativa estratégia de processamento textual. Tratam-se de estratégias

comuns à escrita e à fala e permitem gerar outras informações a partir de uma informação já estabelecida. Sendo assim, são importantes aliadas no estabelecimento de pontes entre a informação explícita e a não explicitada no texto.

Dell’Isola (1988), por sua vez, define inferência como uma operação que ocorre durante e após a leitura do texto. Por meio de um processo cognitivo, o texto desperta o estímulo para o levantamento dessas inferências. Assim, o leitor realiza inferências quando cria novas proposições a partir de outras, presentes nos textos, quando estabelece ligações lexicais no interior do texto, quando busca em seu conhecimento prévio informações que deem conta de auxiliar na construção do sentido do texto. A autora também afirma que a inferência ocorre quando o leitor busca fora do texto, em sua experiência de vida, em seus conhecimentos, informações para preencher “vazios” textuais, trazendo assim o texto para um universo individual.

As inferências realizadas têm relação direta com o contexto. Dell’Isola (1988, p. 83) afirma que “o contexto é muito importante para o entendimento da língua e para a extração de inferências, mas o conceito de contexto não tem uma definição precisa.” A autora distingue cinco tipos de contextos existentes: cultural, situacional, instrumental, verbal e pessoal. Para a discussão que aqui busco fazer, interessa-me, sobretudo, o conceito de contexto pessoal. Para tanto, vejamos o que diz a autora:

O contexto pessoal inclui o conhecimento, atitudes e fatores emocionais do receptor (leitor ou ouvinte). Recentes investigações têm mostrado que o conhecimento do receptor influencia o processo de compreensão. Leitores e ouvintes adquirem o significado de um texto por analisar as palavras, as sentenças e parágrafos em oposição ao “*background*” (experiências, formação, prática, educação) de seus conhecimentos pessoais. Isso inclui conhecimento de mundo, de regras linguísticas e de convenções em geral. Esse conhecimento é, além disso, condicionado pelo sexo, idade, ocupação, etc. (DELL’ISOLA, 1988, p. 89).

Reforçando a importância das inferências na leitura, Fulgêncio e Liberato (2007) afirmam que, quando lemos um texto, não “jogamos” apenas com o que está explícito, mas sim com uma série de informações implícitas que são imprescindíveis para a composição de um significado. Cabe ao leitor “completar” essa parte da informação que não está visível.

A capacidade inferencial é de tal forma inerente à compreensão da linguagem que o leitor, quando memoriza as informações recebidas,

incorpora também a esse elenco a informação inferida, sem nem mesmo perceber que esta informação não estava explícita no texto. Esse dado inferido que na verdade é construído pelo leitor entra na memória como se fizesse parte do texto, do mesmo jeito que as informações literais (FULGÊNCIO; LIBERATO, 2007, p. 34-35).

Marcuschi (2008), por sua vez, acrescenta que a compreensão de um texto não está exclusivamente no leitor, no autor, nem no texto, mas sim numa relação interativa entre esses elementos, resultando numa negociação para se obter o resultado satisfatório. As inferências são produzidas com a contribuição de elementos sociossemânticos, cognitivos situacionais, históricos, linguísticos de vários tipos que operam em conjunto.

Dessa forma, é evidente a necessidade de um trabalho pedagógico voltado para ações que levem ao uso das estratégias de inferências textuais estimulando o aluno a não ficar preso apenas à superfície textual. A esse respeito, é importante considerar que os alunos podem contar com uma bagagem reduzida de conhecimentos a depender do tema em questão, o que dificulta, ou mesmo impede, a compreensão de determinadas charges. Assim, se o aluno não possui conhecimentos suficientes para levantar inferências essenciais para compreensão do texto, o professor precisa encontrar caminhos de fornecer ou aflorar esse conhecimento.

Ao longo desses dez anos atuando na rede estadual, percebi que a leitura de charges pode se revelar algo bastante desafiador para muitos alunos, que, frequentemente, não conseguem identificar a crítica no texto nem perceber humor. Dessa maneira, a função do gênero *charge*, que é mobilizar uma crítica, denunciar uma realidade, satirizar alguém ou algum fato, não é alcançada pelo leitor. Algumas hipóteses podem ser levantadas a esse respeito, tais como a falta de conhecimento prévio sobre o tema da charge ou a dificuldade em estabelecer relação entre linguagem verbal e não-verbal. Nesta pesquisa, almejo contribuir para o desenvolvimento de habilidades de leitura que favoreçam uma leitura mais proficiente do gênero *charge*.

1.6 Os CBCs de Língua Portuguesa

Os Conteúdos Básicos Comuns (CBCs) constituem uma proposta curricular que estabelece conhecimentos básicos a serem seguidos nas séries do Ensino Fundamental e Médio do estado de Minas Gerais, além de elencar as habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos ao longo dessa formação. Segundo o próprio texto da proposta, esse documento não esgota todos os conteúdos a serem abordados, mas apresenta os aspectos

fundamentais que o aluno necessita alcançar e desenvolver (SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO, 2008).

O documento traz uma concepção de linguagem como atividade interativa que nos constitui como sujeitos sociais. Assim, essa concepção se baseia em formar locutores/autores e interlocutores capazes de usar a língua materna para compreender o que ouvem e leem, preparando-os para se expressar em variedades e registros de linguagem pertinentes e adequados a diferentes situações comunicativas. Isso implica o acesso à diversidade de usos da língua, e aos gêneros de discurso do domínio público, permitindo, assim a inserção social do aluno.

Os CBCs de Língua Portuguesa, do 6º ao 9º ano, são constituídos de eixos temáticos, competências, tópicos de conteúdo e suas respectivas habilidades, assim como subtópicos e o detalhamento das habilidades. Neste trabalho, especificamente, fiz um recorte das habilidades presentes nos referidos conteúdos, focalizando aquelas que dialogam com os objetivos da pesquisa e que são coerentes com o que se espera de alunos do 9º ano, conforme indicado no quadro a seguir.

Quadro 1- Recorte das habilidades dos CBCs desenvolvidas no trabalho

I – Competência: Compreender e produzir textos, orais ou escritos, de diferentes gêneros.	
TÓPICOS	DETALHAMENTO DAS HABILIDADES
1. Contexto de produção, circulação e recepção de textos.	<p>1.1. Reconhecer o gênero de um texto a partir de seu contexto de produção, circulação e recepção.</p> <p>1.7. Reconhecer o objetivo comunicativo (finalidade ou função sociocomunicativa) de um texto ou gênero textual.</p> <p>1.10. Relacionar tópicos discursivos, valores e sentidos veiculados por um texto a seu contexto de produção, de circulação e de recepção (objetivo da interação textual, suportes de circulação, o lugar social do produtor, contexto histórico, destinatário</p>

	previsto...).
	1.12. Relacionar os gêneros de texto às práticas sociais que os requerem.
	1.13. Reconhecer, em um texto, marcas da identificação política, religiosa, ideológica ou de interesses econômicos do produtor.
3. Organização temática	3.5. Inferir informações (dados, fatos, argumentos, conclusões...) implícitas em um texto.
	3.10. Comparar textos que falem de um mesmo tema quanto ao tratamento desse tema.
4. Seleção lexical e efeitos de sentido	4.3. Usar, em um texto, recursos lexicais e semânticos adequados aos efeitos de sentido pretendidos.
5. Signos não verbais	5.1. Relacionar sons, imagens, gráficos e tabelas a informações verbais explícitas ou implícitas em um texto.

Fonte: Secretaria do Estado de Educação (2008)

Cabe ressaltar que as habilidades aqui selecionadas são importantes para a leitura não só de charges, mas também de outros gêneros que circulam no dia a dia, seja na escola, seja em outras esferas da sociedade, o que reforça a importância para seu desenvolvimento.

A partir dessas habilidades, propostas nos CBCs, tracei objetivos de ensino, mais específicos para as oficinas, buscando evidenciar de que modo tal estratégia de ensino poderá contribuir para o aprimoramento das habilidades de leitura dos alunos e, no que se refere às charges, uma leitura crítica. Nesse sentido, estabeleci os seguintes objetivos de ensino:

- a) trabalhar a função social e os aspectos formais do gênero *charge*;
- b) levar os alunos a mobilizarem seus conhecimentos prévios para a compreensão das charges;
- c) contribuir para a leitura de elementos não-verbais ;
- d) desenvolver estratégias de leitura para fazer inferências, identificar pressupostos e subentendidos;

- e) retextualizar charge em texto de análise;
- f) discutir a respeito de episódios de violência nas charges;
- g) auxiliar no desenvolvimento de uma reflexão crítica sobre atos de violência na sociedade e na escola;
- h) produzir folder de conscientização sobre atos de *bullying*.

Assim, essa pesquisa visa a contribuir para a formação de leitores críticos, dialogando com as finalidades do ensino de Língua Portuguesa, isto é, criando condições para que os alunos possam desenvolver sua competência discursiva e linguística de forma crítica, considerando as dimensões sociais do texto.

1.7 O perfil dos participantes

O grupo de alunos envolvidos nesta pesquisa é formado por estudantes de uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola estadual da cidade de Matipó (MG). Há, nessa turma, 28 alunos regularmente matriculados e assíduos, com idade aproximada entre 13 e 16 anos, que frequentam as aulas no turno vespertino. Os alunos do 9º ano foram escolhidos como público do projeto de intervenção por quatro motivos.

O primeiro diz respeito ao momento de transição que eles vivem, pois já se preparam para o Ensino Médio, etapa em que se espera uma capacidade cada vez maior de ler criticamente diferentes textos. Um segundo motivo se refere ao fato de o gênero *charge* ser uma das sugestões presentes nos CBCs do nono ano. Um terceiro importante para a escolha desse público diz respeito ao fato de que, na distribuição de aulas ocorridas no início do ano letivo, essa turma ficara sob a minha regência. Entretanto, não cheguei a atuar como professora da classe, pois me licenciei para cursar o Mestrado. Não havia trabalhado com esses alunos em séries anteriores; apenas nos conhecíamos dos corredores da escola. Esta pesquisa, então, representou um primeiro contato com esses alunos – o que se revelou relevante, já que iniciáramos o trabalho sem pré-julgamentos ou preconceitos.

A professora regente de língua portuguesa responsável pela disciplina apoiou a ideia do projeto e sugeriu que eu utilizasse suas aulas para o desenvolvimento da intervenção didática. A direção foi informada e não se opôs a essa colaboração.

Por fim, considerando que a escola vivenciava situações conflituosas de *bullying*, pensei que seria particularmente interessante realizar um trabalho de conscientização com os alunos do 9º ano, inclusive porque eles poderiam ser multiplicadores para os alunos mais novos e, futuramente, também no Ensino Médio.

Em relação ao comportamento em sala de aula, este é condizente com a faixa etária em que os alunos se encontram: há conversa paralela, muitas brincadeiras com os colegas, o que, às vezes, acaba prejudicando a concentração. Além disso, alguns alunos ainda utilizam o celular para atividades não relacionadas às aulas, de forma que, frequentemente, era preciso interromper alguma atividade para pedir que o guardassem. A maioria é reincidente nessa prática.

A constatação de que, como muitos adolescentes, eles estavam sempre ao celular, me trouxe uma ideia: criar um grupo no *WhatsApp* para falarmos sobre *bullying*. Porém, haveria uma condição: somente acessar e conversar no grupo fora dos horários de aulas. Nesses momentos, estaria à disposição dos alunos para falarmos sobre esse assunto, sobre alguma dúvida das oficinas e, principalmente, sobre a montagem de nossa futura exposição.

Ao longo das atividades, percebi que todos os alunos participaram: uns com mais interesse, outros nem tanto. Observei, também, que o simples fato de levar um *data show* para a sala foi motivador para eles. Desde a primeira oficina, eles me receberam bem. Acredito que essa empolgação se deve ao fato de minhas idas à sala de aula representarem quebra da rotina.

1.8 O projeto de intervenção

O projeto foi implementado em uma escola estadual de Matipó, cidade do interior de Minas Gerais, durante todo o mês de junho de 2016, tendo como público-alvo alunos 9º ano do Ensino Fundamental II, com idades entre 13 e 16 anos, regularmente matriculados no turno vespertino. O nome da escola, bem como dos participantes do projeto, foi anonimizado em conformidade com as orientações do COEP. O projeto de pesquisa foi submetido ao Conselho de Ética em Pesquisa (COEP), e aprovado por meio de Parecer consubstanciado nº 1.425.049².

Para a realização do projeto pedagógico, algumas ações foram desenvolvidas. Em um primeiro momento foi feita uma reunião com os pais e os alunos que participariam deste projeto, na qual foram esclarecidos os conteúdos a serem trabalhados durante as aplicações

² Ver anexo 1

das oficinas, além de como seriam feitos os registros, a divulgação dos resultados e a exposição ao final dos trabalhos. Todos concordaram com a participação voluntária, assinando o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE)³ para os alunos, e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)⁴, para os responsáveis. Esses termos esclareciam os procedimentos a serem adotados no decorrer da pesquisa, como fotos, registros, garantindo a participação voluntária e permitindo divulgação dos resultados, resguardando os alunos pelo anonimato.

As oficinas aconteceram em 24 aulas de 50 minutos, cedidas pela professora de língua portuguesa e em horários vagos dos alunos devido à falta de professores, totalizando 20 horas/aula. A escolha por realizar as oficinas no período das aulas teve como objetivo a participação de todos os alunos, uma vez que parte dos estudantes vêm da zona rural e a realização da atividade extra-turno dificultaria sua participação em função do deslocamento.

O projeto de intervenção proposto para a realização desta pesquisa teve como base as constatações, ao longo dos meus dez anos como professora na educação básica, das dificuldades de muitos alunos em lidar com o gênero *charge*. Essa inquietação me motivou a estruturar este projeto de intervenção visando ao desenvolvimento das habilidades de leitura com os alunos. Entretanto, acontecimentos recorrentes na escola e situações muito evidentes de *bullying*⁵ me levaram a perceber que, a depender da maneira como seria conduzido, o trabalho com o gênero *charge* poderia ser, em alguma medida, um instrumento transformador de certas violências vivenciadas por muitos daqueles alunos.

Organizei dois momentos específicos com o trabalho das charges. Em primeiro lugar, para a realização das atividades de leitura, elaborei um caderno com as charges e atividades de leitura propostas⁶. Após a elaboração desse material, providenciei cópias e distribuí um caderno para cada aluno. Além do caderno, levei para a sala as charges salvas em *slides* para que os alunos as visualizassem melhor e para que eu pudesse explorar melhor os diferentes aspectos do texto, como cores, traços, expressões faciais, entre outros.

Durante as oficinas, eu apresentava os slides com as charges e analisava-as com os alunos, acionando conhecimentos prévios importantes para a leitura e levantando

³ Ver anexo 2

⁴ Ver anexo 3

⁵ *Bullying* é uma situação que se caracteriza por **agressões intencionais, verbais ou físicas, feitas de maneira repetitiva, por um ou mais alunos contra um ou mais colegas**. O termo *bullying* tem origem na palavra inglesa *bully*, que significa valentão, brigão. Mesmo sem uma denominação em português, é entendido como ameaça, tirania, opressão, intimidação, humilhação e maltrato.

Disponível em: <http://novaescola.org.br/conteudo/336/bullying-escola>. Acesso em 25/05/16.

⁶ Conforme anexo 6

questionamentos. Esse trabalho procurou levar os alunos a perceberem pontos essenciais para compreensão das charges e, sobretudo, auxiliá-los a identificar as críticas nelas feitas.

Em um segundo momento os alunos fizeram atividades de retextualização com as charges estudadas nas oficinas. O resultado desse trabalho foi exposto para toda a comunidade escolar. Nessa exposição, o objetivo principal era realizar um trabalho de conscientização dos alunos da referida escola sobre a violência e a discriminação na sociedade. Mais especificamente, a exposição tinha como objetivo discutir e conscientizar sobre atos de *bullying* e as suas consequências na vida dos alunos. Ainda durante a exposição, os alunos distribuíram um folder informativo sobre o tema, elaborado por eles, promovendo um momento de reflexão sobre essa forma de violência.

1.9 Reunião com os pais

No dia 25 de maio 2016, foi feita uma reunião na escola, no turno da noite, na qual estiveram presentes, além de mim, a diretora, os pais e alunos da turma participante da pesquisa. Na ocasião, foram lidos os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido e o Termo de Assentimento. Em seguida, houve uma breve explanação a respeito da motivação da pesquisa, além dos objetivos que se pretendia alcançar.

Embora a turma tenha 28 alunos matriculados, apenas 15 pais compareceram à reunião. A diretora considerou esse um número razoável, tendo em vista que os pais geralmente não são muito assíduos às reuniões que ela convoca. De uma forma geral, os pais mostraram-se interessados no projeto. Apenas uma parte, cerca de seis pais, tinha conhecimento a respeito do significado de um curso de Mestrado e de seus objetivos. Após essa constatação, expliquei o objetivo desse tipo de curso e tentei mostrar a eles a importância dessa formação, tanto para mim, quanto para o trabalho que realizaria com aqueles alunos.

Feitos os devidos esclarecimentos e colhidas as assinaturas, passamos às considerações a respeito de como seriam desenvolvidos os trabalhos. Esclareci que um dos objetivos da pesquisa era aprimorar as habilidades de leitura dos alunos, por meio do gênero *charge*. Fiz uma breve apresentação sobre a importância de se desenvolver naquela escola um trabalho voltado para reforçar as habilidades de leitura dos alunos, considerando o que se observa tanto na sala de aula quanto nos últimos resultados das avaliações externas da escola. Reforcei com os pais que esta pesquisa pretende contribuir para alterar um pouco esse cenário, trazendo importantes contribuições para os alunos.

Após esses esclarecimentos, apresentei o outro objetivo da pesquisa, que se refere ao debate com os alunos a respeito da questão da violência, mais especificamente, os casos de *bullying*. Disse aos pais que a motivação para o tema veio da constatação de que alguns alunos da escola vêm sofrendo com esse problema e que faz parte de nossa função tentar mudar esse quadro.

Os pais teceram alguns comentários positivos sobre minha proposta. Uma mãe disse que seria bom, pois sentia a necessidade de haver mais projetos para a turma do filho. Um pai disse que seria muito útil o filho discutir o problema da violência, pois era um tema que muito o preocupava e acreditava que a escola poderia ajudá-lo a tratar desse tema com o filho. Um grupo de pais sinalizou positivamente sobre a proposta e não acrescentou nenhum comentário.

Um caso específico dessa conversa com os pais foi o de uma mãe que relatou que a filha já sofrera *bullying* na escola e que acompanhou de perto seu sofrimento. A diretora questionou à mãe por que não informou à escola, alegando que, quando toma conhecimento dos casos de *bullying*, procura conversar com os agressores e dar apoio a quem sofreu a agressão. A mãe disse que preferiu conversar com a filha em casa e observar se a agressão se repetiria. A diretora, posteriormente, questionou a aluna sobre o porquê de não ter denunciado o fato e ela afirmou haver casos em que os alunos não falam com a direção ou alguém da escola por medo ou vergonha. A partir dessa constatação, reforcei que aquele trabalho que pretendia desenvolver poderia tanto contribuir para coibir a prática quanto para motivar as denúncias.

Concluimos a reunião com os pais e a diretora demonstrando estarem interessados nos desdobramentos da pesquisa. Quanto a mim, fiquei com a sensação de que tinha uma função muito importante e significativa a desempenhar. Aos pais que não compareceram enviei os termos por meio dos próprios alunos, em outra oportunidade. Todos devolveram os documentos devidamente assinados.

1.10 A conversa inicial com os alunos

Antes de iniciar as atividades com as oficinas, foram apresentados os objetivos a serem alcançados durante todo o período que estaríamos desenvolvendo o trabalho. Nesse contato inicial com os alunos, meu objetivo foi me apresentar àqueles que não estavam presentes na reunião, feita anteriormente com pais e alunos, além de estabelecer uma relação de proximidade, considerando que eu não era a professora da turma. Nessa conversa inicial, a

exemplo do que já acontecera na reunião com os responsáveis, percebi que alguns alunos não conheciam muito bem o que era UFMG, nem o que era um curso de mestrado. Deixei que levantassem hipóteses e outros logo se encarregaram de explicar, pois já tinham conhecimento devido ao fato de estarem presentes à reunião com os pais ou pelo simples fato de terem mais acesso a esse tipo de informação.

Falei com os alunos a respeito das atividades que desenvolveríamos nas oficinas e dos objetivos delas. Ressaltei o papel importante que eles exerceriam nesse trabalho como colaboradores no processo de buscar melhorares alternativas para o trabalho com o gênero *charge* na escola. Além de ressaltar essa importante contribuição, disse a eles que acreditava que seriam capazes de desempenhar uma boa campanha contra o *bullying* na exposição que faríamos. Falei um pouco sobre o que seria a exposição, o público-alvo e uma provável data. Foi apenas uma conversa inicial - os detalhes seriam debatidos posteriormente.

CAPÍTULO II

APRESENTAÇÃO DAS OFICINAS E ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo, apresento as oficinas, incluindo o material didático por mim produzido. Também analiso o processo de ensino-aprendizagem que teve lugar ao longo das oficinas, com base em minhas observações e meus registros feitos no diário de campo. Para cada pergunta das atividades de leitura, foi coletada uma resposta por aluno. Considerando que a classe tem 28 matriculados e que esse número variava muito pouco nas oficinas, temos uma vasta quantidade de dados. Transcrever todos ou até mesmo *escanear* tornaria o trabalho muito extenso e algumas vezes repetitivo. Assim, foram selecionadas, nas análises das oficinas, apenas as perguntas e respostas que ofereciam mais elementos para análise. As respostas são aqui reproduzidas tais como formuladas pelos alunos.

2.1 Primeira oficina: A função social da charge

Quadro 2 - Descrição da 1ª oficina

OBJETIVOS:	DETALHAMENTO DAS HABILIDADES
<ul style="list-style-type: none"> • Estabelecer o contato inicial em sala com o gênero <i>charge</i>. • Discutir críticas sociais feitas em charges. • Refletir sobre tipos de violência e de preconceito na sociedade. • Identificar posicionamentos dos alunos em relação ao tema das charges. • Analisar a relação entre a linguagem verbal e não verbal nas charges. 	<p>DO CBCs</p> <p>1.12. Relacionar os gêneros de texto às práticas sociais que os requerem.</p> <p>1.13. Reconhecer, em um texto, marcas da identificação política, religiosa, ideológica ou de interesses econômicos do produtor.</p> <p>3.5 Inferir informações implícitas em um texto</p> <p>5.1 Relacionar sons, imagens, gráficos e tabelas a informações verbais explícitas ou implícitas em um texto.</p>

1ª ATIVIDADE: Começo de conversa

Aplicação: Realizar alguns questionamentos com o objetivo de verificar as impressões dos alunos a respeito das charges e de suas expectativas em relação às oficinas:

- a) Você costuma ler charges fora da escola?
- b) Onde esses textos costumam aparecerem?
- c) Quais são os temas mais comuns que aparecem nas charges que você já leu?

2ª ATIVIDADE: Discussões iniciais sobre o tema preconceito.

Aplicação: Apresentar aos alunos as charges 1 e 2, reproduzidas no corpo deste trabalho, que abordam o tema preconceito. Através de perguntas, promover uma discussão sobre o tema.

Pré-leitura:

- a) O que é preconceito?
- b) Quais são os tipos de preconceito mais comuns na sociedade hoje?
- c) Em sua opinião, o que leva uma pessoa a ser preconceituosa?

3ª ATIVIDADE: A charge e a denúncia

Aplicação: Apresentar quatro charges, (reproduzidas nas figuras 3 e 4 no corpo deste trabalho), que falam sobre discriminação e violência, discutir com os alunos e trabalhar as questões de leitura.

4ª ATIVIDADE: Conversa com o colega

Aplicação: Organizar a sala em círculos e promover uma conversa sobre a questão da discriminação na sociedade. Iniciar a conversa falando sobre casos de preconceito que acontecem no cotidiano das pessoas e perguntar se conhecem casos parecidos com o das charges. As perguntas abaixo são sugestões para o início da discussão:

- a) O que você pensa sobre a atitude do policial?
- b) O que as pessoas devem fazer quando sofrem preconceito?
- c) Imagine que, na charge 1, a mãe e o filho fossem brancos. Ainda assim, haveria uma situação de preconceito? Explique.

<p>d) Qual é sua opinião sobre a maneira como as pessoas reagem quando são vítimas de preconceito nas charges 1, 2 e 3?</p> <p>e) Nas charges 2 e 3, o motorista do carro e as crianças foram julgados por sua aparência. Em sua opinião, por que muitas pessoas fazem isso?</p> <p>f) Em sua opinião, a pobreza está relacionada à criminalidade? Explique.</p>	
DURAÇÃO: 7 aulas	MATERIAL: fotocópias e <i>slides</i> com charges

Um ponto que gostaria de ressaltar, inicialmente, refere-se à maneira como fui recebida pelos alunos. Ao chegar à sala, eles já estavam me esperando na porta, tendo me recebido com muita empolgação. Acredito que esse interesse inicial tem relação com o fato de eu não ser a professora da turma. Aparentemente, o fato de haver outra professora, com uma outra proposta, pode ter representado para eles um distanciamento da rotina das aulas de Língua Portuguesa. Levei para a sala o *data-show* disponibilizado pela direção da escola, e os alunos foram logo se oferecendo para montar e carregar as coisas, mostrando-se muito receptivos e prestativos.

Nessa primeira oficina, como já mencionado anteriormente, fiz um trabalho inicial com a turma, traçando meus objetivos com eles. Nessa primeira conversa, pude perceber que havia um grupo de cinco alunos muito indiferentes ao que estava dizendo. Procurei me dirigir mais diretamente a eles, mas não obtive sucesso. Fiz mais algumas tentativas sem sucesso, mas resolvi dar um tempo para eles para ver se o envolvimento vinha com o tempo, naturalmente.

Já nesse primeiro encontro, entreguei um exemplar para cada aluno das apostilas que eu havia preparado – em que se encontram as charges e as atividades de leitura⁷ – e pedi que cuidassem bem daquele material e que trouxessem em todas as aulas. Os alunos receberam com entusiasmo o material e foram logo folheando. Após esse contato inicial, pedi que eles deixassem as apostilas de lado e que se concentrassem nos *slides* que eu iria apresentar.

Nesse momento, iniciei a primeira atividade em que pretendia identificar as impressões dos alunos a respeito do gênero *charge*. Apresentei um *slide* com a primeira charge e perguntei se eles costumavam ler charges fora da escola. Apenas alguns disseram que encontram charges na *Internet*, mais especificamente, nas redes sociais. Um fato curioso

⁷ Ver anexo 6.

foi que apenas disseram isso. Ninguém mencionou jornais ou revistas, o que pode ser um indício de que esses alunos têm pouco ou nenhum contato com esses suportes.

A partir da observação da charge no *slide*, pedi que eles elencassem as características daquele gênero. As características levantadas por eles foram: *texto sobre um tema, presença de imagens, balões com falas, texto engraçado e texto crítico*. Anotei essas características no quadro e disse a eles que juntos iríamos confirmar ou não as impressões sobre o referido gênero ao longo dos trabalhos.

Iniciamos, então, as análises das charges da primeira atividade. Elas foram reproduzidas em tamanho maior e coloridas nos *slides*. Os alunos também tinham a reprodução delas nas apostilas.

2.1.1 Análise das respostas da charge 1

Figura 1 - Charge 1, 1ª oficina



Disponível em: <<http://observatoriodajuventude.ufmg.br/juviva-conteudo/assets/img/04-01-03.png>>. Acesso em: 09 abr 2016.

Quadro 3 - Questões relativas à charge 1

- a) A expressão facial do menino muda de uma situação para outra. Como ele parece reagir durante a revista feita pelo guarda?
- b) Observe a expressão facial e o gesto do policial. O que isso pode revelar sobre ele?
- c) Por que você acha que o policial revista a bolsa do aluno?
- d) A charge teria o mesmo sentido se a mãe e o menino não fossem negros? Por quê?
- e) Você considera que a charge faz alguma denúncia? Qual?

Em relação à charge número 1 (fig. 1), busquei identificar o posicionamento dos alunos. A maioria disse que ali havia uma cena de preconceito contra o menino negro e pobre. Um aluno fez o seguinte comentário: “Só porque o menino é preto é preconceito, se fosse branco não era”. A partir da fala desse aluno, passamos a discutir a atitude do policial. Nesse momento, a sala se dividiu e uma boa parte passou a considerar que o policial estava fazendo seu trabalho, possivelmente motivados pelo comentário do aluno. Os outros mantiveram o posicionamento de que o policial agiu de maneira preconceituosa.

Nesse momento percebi que a leitura da charge foi uma oportunidade de trazer o debate para a sala de aula de uma situação tão recorrente na sociedade: o preconceito. Durante o debate com os alunos, senti a necessidade de intervir, principalmente, em relação à colocação do aluno ao se referir ao menino da charge como “preto”, num tom depreciativo. Falamos sobre o assunto e relembramos alguns episódios de racismo que foram noticiados pela mídia ou que eles conheciam.

Passamos então para a discussão de que a charge fazia uma crítica ao comportamento do policial, e que poderíamos inferir isso a partir de diferentes elementos da charge: a origem pobre do menino – sinalizada pela favela que se pode ver da janela de sua casa –, a sua cor de pele e a maneira pouco respeitosa como o policial age na revista ao garoto. Nesse momento, chamei a atenção dos alunos para o fato de que há dois tipos de preconceito na charge: o racial e o social. O fato de o menino ser negro e pobre pode ter motivado o policial a revistá-lo. Em seguida, a discussão girou em torno dos porquês desses tipos de preconceito. Segundo os alunos, as pessoas que vivem nos morros geralmente são mais visadas pela polícia pelo fato de muitos jovens das favelas servirem de aviões para traficantes e, até mesmo, pela falta de oportunidades dessas pessoas, o que as levaria para o mundo do crime.

A seguir, apresento algumas respostas para a primeira pergunta, em que indaguei a respeito da expressão facial do menino, que muda de uma imagem para outra.

Quadro 4 - Transcrição de algumas respostas para a questão 1 (a)

A expressão facial do menino muda de uma situação para outra. Como ele parece reagir durante a revista feita pelo guarda?

“O menino parecia assustado”.

“O menino estava com medo.”

“O menino estava com reação de medo”.

“Ele reage com expressão de medo”.

“O menino ficou surpreso e assustado por ter sido abordado pelo guarda”.

Nas respostas dos alunos, acabei percebendo que a expressão na charge revelou outra reação além do medo: a surpresa. Um dos alunos leu a imagem dessa forma, um pouco diferente da maioria dos outros colegas. Certamente, podem-se levantar algumas hipóteses a respeito dessa única resposta diferente: essa leitura pode ter sido motivada por conhecimentos de mundo daquele aluno que vê como algo surpreendente um estudante ser revistado por um policial; ou por enxergar naquela expressão facial da charge uma expressão que poderia ser tanto de medo quanto de surpresa. Fica claro que, como previsto por uma concepção interacional (dialógica) da língua - segundo a qual a leitura envolve a mobilização de vários saberes e os sujeitos são construtores sociais ativos e responsáveis pela construção do texto, como destaca Koch e Elias (2014) -, o aluno-leitor mobilizou seus saberes prévios ao ler a charge.

Quadro 5 - Transcrição de algumas respostas para a questão 1 (b)

Observe a expressão facial e o gesto do policial. O que isso pode revelar sobre ele?

“Revela que ele não está ligando pro que faz com o garoto e que está nervoso”

“Ele está com expressão de raiva e abusa do menino jogando suas coisas no chão”

“Ele está agindo com desprezo e arrogância”

“O policial está revistando o menino com violência”

Na pergunta da letra **b**, também abordei a questão da leitura da imagem. Perguntei o que a expressão facial e o gesto do policial revelam sobre ele. Entre as respostas, a maioria disse apenas que o policial parecia ser preconceituoso. Nesse caso, acredito que as respostas não foram motivadas unicamente pela expressão facial do policial, mas sim pela situação da charge como um todo.

Por meio dos dados, pude perceber que houve algumas respostas mais voltadas para elementos da imagem, como a expressão e os gestos do policial. Por outro lado, em relação à maioria das respostas que apenas apontavam que o policial era preconceituoso, pode-se levantar a hipótese de os alunos terem se baseado apenas nas discussões anteriores sobre a charge sem fazer uma análise própria da imagem para responder.

Quadro 6 - Transcrição de algumas respostas para a questão 1 (d)

A charge teria o mesmo sentido se a mãe e o menino não fossem negros? Por quê?

“Não. Porque com o garoto negro a charge faz uma crítica ao preconceito e ao racismo.”

“Não, porque na charge mostra a discriminação com pessoas negras, se mudasse a cor dos personagens a charge ficaria sem sentido.”

“Não, porque nessa charge a crítica maior é o grande preconceito contra os negros. ”

“Não, porque a abordagem foi feita pelo fato do policial ter sido preconceituoso com a raça do menino.”

“Não porque a charge nos mostra o racismo e se fosse branco não haveria racismo.”

“Sim. Não só porque são negros, mais se fossem brancos e pobres morando na favela poderia acontecer a mesma coisa. ”

“Sim pela pessoa sendo pobre e morar em uma favela seria o mesmo sentido de preconceito. ”

“Sim, a atitude do policial foi não só porque são negros e pobres, mas porque moram na favela e poderia acontecer a mesma coisa.”

Assim, em relação à questão da letra **d**, constata-se que a maioria dos alunos afirmou que o sentido não seria o mesmo caso as personagens da charge fossem brancas, evidenciando a leitura de que a charge denuncia uma forma de manifestação do preconceito racial. Alguns poucos alunos afirmaram que o que estava em jogo na charge era antes um preconceito social do que racial, baseando-se no fato de que também existe preconceito contra pessoas brancas

que moram em favelas. Dessa forma, as respostas acima evidenciam o processo de interação dos alunos com o texto, conforme previsto por Koch & Elias (2014), que concebem a leitura como atividade de produção de sentidos que mobiliza um conjunto de saberes do sujeito, levando em conta suas experiências e seus conhecimentos.

Já no que diz respeito à questão da letra e (“Você considera que a charge faz alguma denúncia? Qual?”), meu objetivo foi identificar se os alunos perceberam a denúncia feita na charge, algo importante considerando a função social desse gênero. Essa pergunta foi elaborada com o objetivo de trabalhar com os alunos a habilidade 1.13 dos CBCs: “reconhecer, em um texto, marcas de identificação política, ideológica ou de interesses econômicos do produtor” (SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, 2008). Esse tipo de atividade de leitura voltada para identificar críticas e posicionamentos nos textos se aproxima de um trabalho voltado para o que já apresentamos anteriormente, por meio dos estudos de Rojo (2004), de escapar das literalidades dos textos, buscando identificar posições ideológicas no texto, relacionando-o à sua vida.

Apenas alguns alunos responderam que não havia nenhuma denúncia na charge. A maioria afirmou haver uma denúncia e disseram que ela se referia ao racismo e ao preconceito, como se percebe em alguns exemplos transcritos a seguir:

Quadro 7 - Transcrição de algumas respostas para a questão 1 (e)

Você considera que a charge faz alguma denúncia? Qual?

“Sim, faz uma denúncia ao preconceito que os negros e os pobres sofrem. ”

“Sim, o preconceito com os negros e mais pobres”

“Sim, sobre o racismo”

“Não, apenas mostra o medo da polícia”

“Não há denuncia”

Houve grande ocorrência de respostas considerando que a denúncia da charge se referia apenas ao racismo. Isso indica, possivelmente, que os alunos não se prenderam a informações não-verbais da charge, como as roupas da mãe e o local onde moram descrevendo o menino e a mãe como pessoas também de baixo poder aquisitivo, o que seria mais um motivo para serem vítimas de preconceito. Poderíamos conjecturar, também, que a leitura de que a charge denuncia apenas racismo, e não outros tipo de preconceito, reflete o

fato de que os alunos estão mais familiarizados com discursos sobre racismo do que aqueles que denunciam preconceito contra classes sociais mais baixas.

2.1.2 Análise das respostas da charge 2

Figura 2 - Charge 2, 1ª oficina



Disponível em: <http://www.juniao.com.br/chargecartum/>> Acesso em 09 abril 2016

Quadro 8 - Questões relativas à charge 2

- | |
|--|
| <p>a) Como você interpreta a expressão do motorista e do guarda?</p> <p>b) O guarda toma uma atitude e parece justificá-la. O que você acha dos argumentos que ele utilizou?</p> <p>c) A charge faz alguma crítica social? Qual?</p> |
|--|

Passamos, em seguida, para a charge número 2 (fig. 2). O procedimento foi o mesmo que na charge anterior: apresentei-a em *slide* e fiz as seguintes perguntas oralmente sobre a charge: *Quem são as pessoas na charge? Que situação do cotidiano é representada na charge?* De uma maneira geral, todos souberam responder. Passei então a perguntas

avaliativas: *Você considera o guarda preconceituoso? O que você acha da atitude do guarda?* Nesse caso, grande parte dos alunos considerou o guarda preconceituoso. Muitos o consideraram desrespeitoso; alguns outros disseram que estava fazendo seu trabalho, mas que não precisava ter dito o que disse. Um aluno afirmou que, se ele tivesse parado o homem e não dissesse nada, não haveria razão para o motorista ficar nervoso. Comparamos a atitude da polícia nas charges 1 e 2. Segundo os alunos, os policiais agiram daquela forma porque eram movidos por preconceito.

Nesse momento, também perguntei aos alunos o que representariam aqueles sinais em cima da cabeça do motorista. Alguns disseram que eram de irritação; outros os ignoraram e se embasaram nos olhos arregalados do motorista como sinal de indignação também. Um aluno disse que o rapaz poderia estar nervoso por ter sido abordado, e que isso talvez fosse rotina em sua vida. Aproveitei o ensejo para mostrar aos alunos que essa diferenciação exagerada das pessoas na *charge* são uma característica desse gênero. Conforme os estudos de Bressanin (2007), os efeitos pretendidos na *charge*, muitas vezes, são alcançados pelos exageros que as compõem.

Nas questões de leitura, mais especificamente na questão **a**, perguntei sobre traços não verbais da *charge* como expressão facial do motorista e do guarda. Nessas questões, meu objetivo foi trabalhar a habilidade 5.1 dos CBCs, que se refere ao tópico *signos não verbais*, que pretende relacionar sons, imagens, gráficos e tabelas a informações verbais explícitas ou implícitas em um texto (SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, 2008). Percebi que muitas respostas coincidiram, principalmente em relação à indignação do motorista. Seguem algumas:

Quadro 9 - Transcrição de algumas respostas para a questão 2 (a)

Como você interpreta a expressão do motorista e do guarda?

<p>“O motorista está assustado com os olhos arregalados. O guarda se mostra nervoso.”</p> <p>“O rapaz parece estar indignado e o policial parece normal.”</p> <p>“O motorista está muito indignado e o guarda está com sorriso amarelo”</p> <p>“O motorista está com medo e o guarda é cínico.”</p>

Percebe-se que a indignação do motorista ficou evidente para os alunos. Entretanto, no decorrer das respostas pude perceber que eles não conseguiram identificar outras

características na personagem da charge. Por exemplo, não foi citada em nenhuma das respostas a perplexidade do motorista ao ser parado por “parecer um ladrão”. Uma resposta que me intrigou foi a que considerava que o motorista estava com medo. O aluno não justificou o porquê dessa resposta. Não há, na imagem, indícios de que o motorista esteja amedrontado. Essa interpretação parece, assim, derivar antes do conhecimento do aluno de que algumas pessoas têm medo da polícia do que de uma leitura atenta aos elementos da imagem. O mesmo aluno disse que o motorista está com medo e que o guarda é cínico. Essa resposta tem uma relação com a imagem, haja vista o sorriso forçado do guarda. Portanto, para responder à pergunta, o aluno foi além da imagem.

A pergunta da letra **b** (“O guarda toma uma atitude e parece justificá-la. O que você acha dos argumentos que ele utilizou?”) pretende identificar a opinião dos alunos a respeito dos argumentos do guarda. As respostas obtidas não foram muito elaboradas; houve grande recorrência de respostas diretas do tipo: “Ruim”, “Fracos” e “Frágeis”. Esperava que os alunos desenvolvessem um pouco mais a resposta; entretanto, não deixei claro na pergunta esse desejo.

Para esse tipo de pergunta – que, a partir de Marcuschi (2008), poderíamos classificar como subjetiva –, não existe uma resposta certa ou errada. Pretendia que os alunos se posicionassem criticamente sobre o tema. Seria também uma maneira de trabalhar a habilidade escrita com eles. A seguir, as respostas dos alunos que se aproximaram mais do esperado.

Quadro 10 - Transcrição de algumas respostas para a questão 2 (b)

O guarda toma uma atitude e parece justificá-la. O que você acha dos argumentos que ele utilizou?

“Preconceituoso, mesmo ele falando que não é racista sua atitude, só pelo fato de ter falado que o condutor do carro tem cara de ladrão já é um abuso de poder e preconceito com o condutor do veículo”

“Os argumentos dele não justificam a ação de parar alguém porque parece ladrão”

“Os argumentos são inválidos. Não há como saber se a pessoa parece ladrão só pela aparência. O guarda achou que o motorista fosse ladrão por ser negro.”

Nas respostas acima, a despeito de alguns problemas textuais, os alunos foram capazes de manifestar sua opinião e sustentá-la. Percebe-se que apresentam, também, posicionamento sobre atitudes racistas, provavelmente reforçado após as discussões em sala sobre o tema, durante a análise das charges.

Na pergunta **c**, (“A charge faz alguma crítica social? Qual?”) o aluno deveria ter a visão geral do texto para mobilizando alguns conhecimentos sociais para identificar a crítica feita. Exemplo desses conhecimentos acionados são atitudes abusivas de policiais na abordagem de pessoas e o fato de os negros serem vistos como criminosos em várias situações, fatos que já foram várias vezes denunciados pela mídia e que, infelizmente, são realidade no país.

Tomando como referência novamente os estudos de Marcuschi (2008) em que ele classifica as perguntas de compreensão manuais didáticos, podemos afirmar que essa questão é do tipo “global”, porque leva o aluno a considerar o texto como um todo e a ter em vista aspectos extratextuais por meio de processo inferenciais.

Em relação à pergunta **c**, três alunos disseram que não. Essas respostas são muito intrigantes, pois, durante a apresentação das charges e nas conversas com os alunos, eu procurava deixar evidente a crítica social ao preconceito presente na charge. Acredito que tenha havido falta de atenção ao responder. A seguir, algumas respostas dos alunos que identificaram a crítica social feita no texto:

Quadro 11 - Transcrição de algumas respostas para a questão 2 (c)

A charge faz alguma crítica social? Qual?

“Sim, sobre o racismo e as injustiças que ele causa”

“Sim faz uma denúncia do preconceito que os negros e pobres enfrentam na sociedade”

“Sim. Na sociedade, algumas pessoas acreditam que só porque a pessoa é negra é bandida ou drogado, entre outros”.

2.1.3 Análise das respostas da charge 3

Figura 3 - Charge 3, 1ª oficina



Disponível em: http://1.bp.blogspot.com/_cpS7FFIC6NU/TOhDgxOntRI/AAAAAAACI/mhwaGYF7-9A/s1600/tenis.jpg. Acesso em 09 abril 2016

Quadro 12 - Questões relativas à charge 3

- Como você descreveria o menino dentro do carro? E sua mãe?
- Qual é a atitude do rapaz dentro do carro em relação aos meninos?
- Em sua opinião, o que leva o rapaz do carro a supor que aqueles meninos passaram pela FEBEM?
- Qual foi a reação da mãe diante da fala do filho?
- Por que você imagina que a mãe se referiu a os garotos como pessoas violentas?
- Segundo o título da charge, cada jovem tem sua pobreza. A pobreza dos jovens que mendigam está evidente. Qual seria a pobreza do rapaz de dentro do carro?

Passamos, então, à análise das respostas para as questões relativas à charge de número 3 (fig. 3), em que um grupo de meninos de rua sofre preconceito quando vai pedir ajuda a um

rapaz. Quando apresentei a charge, um aluno logo se manifestou: “*Se eu fosse um dos meninos, aí é que eu roubava então*”. Essa fala do aluno me preocupou muito e tentei mostrar a eles que, se os meninos agissem assim, passariam a serem violentos, e isso seria um exemplo que poderia reforçar a visão preconceituosa que a sociedade já tem sobre eles.

Na primeira atividade de leitura, na letra **a**, pedi que os alunos descrevessem o menino dentro do carro e sua mãe. O objetivo dessa pergunta foi identificar como eles seriam vistos pelos alunos e, mais ainda, como seria essa descrição: considerando os aspectos físicos ou psicológicos daquelas pessoas. A seguir, algumas respostas:

Quadro 13 - Transcrição de algumas respostas para a questão 3 (a)

Como você descreveria o menino dentro do carro? E sua mãe?

“Como um preconceituoso e como um exibido. Já sua mãe como egoísta e preconceituosa”
 “Esnobes e preconceituosos”
 “Um rico, snob também”
 “O menino no carro tem um tênis e um relógio novo e a mãe exibindo o carro”
 “Que o menino gosta de expor o dinheiro que ele tem para causar inveja nos mais pobres. E sua mãe, ensinado seu filho que só porque os meninos são de rua são violentos”
 “Está dando um lanche para os pobres”
 “O menino está no carro e sua mãe dirigindo”
 “Racismo e falta de educação”

As respostas dadas foram satisfatórias. Chama a atenção o fato de serem muito objetivas, característica de quase a totalidade das respostas coletadas. A quinta resposta é interessante pelo fato de o aluno perceber que a fala da mãe foi vista como um ensinamento. Ou seja, o aluno fez uma leitura baseando-se no fato de a mãe ser responsável por implantar o posicionamento preconceituoso do filho.

Considerarei algumas respostas inadequadas, por se desviarem muito do que a pergunta pedia. Nas três últimas respostas acima, não houve sinais de descrição da mãe e do menino. Na antepenúltima resposta há apenas uma descrição que não condiz com a imagem; na penúltima, o aluno descreve, superficialmente, o que estava acontecendo, e não as pessoas. Já a última resposta incide apenas sobre o tema da charge, sem que haja efetivamente uma descrição.

Quadro 14 - Transcrição de algumas respostas para a questão 3 (c)

Em sua opinião, o que leva o rapaz do carro a supor que aqueles meninos passaram pela FEBEM?

“Pela situação social deles”

“Porque são pobres”

“Porque moram na rua e todo mundo que mora na rua passa pela FEBEM”

“Eles estão com roupas ruins e são crianças e adolescentes que passaram pela FEBEM”

Na pergunta da letra **c**, o objetivo era identificar a opinião do aluno sobre o que levaria o garoto dentro do carro a supor que os meninos de rua tivessem passagem pela FEBEM. Essa questão pode ser classificada, de acordo com os estudos de Marcuschi (2008), como inferencial, mobilizando conhecimentos textuais, contextuais ou enciclopédicos. Vejamos algumas respostas a essa questão.

A primeira e a segunda respostas são mais próximas ao que a maioria dos alunos respondeu. Ou seja, os alunos inferiram que o fato de os garotos serem pobres ou estarem nas ruas foi suficiente para o garoto dentro do carro supor que eles já passaram pela FEBEM. Por outro lado, alguns alunos se identificaram com esse discurso, como observamos nas duas últimas repostas, estabelecendo uma relação direta entre ser menino de rua e ter passagem pela FEBEM. Não posso afirmar se isso é uma concepção que ele já tinha previamente ou se a própria charge o levou a considerar essa informação como válida.

A questão **e**, por sua vez, busca levar os alunos a inferirem a razão pela qual a mulher classificou os meninos como violentos. A seguir, algumas respostas:

Quadro 15 - Transcrição de algumas respostas para a questão 3 (e)

Por que você imagina que a mãe se referiu aos garotos como pessoas violentas?

“Porque são moradores de rua e estão pedindo esmolas”

“Porque eles estavam mal vestidos e pedindo dinheiro”

“Só por serem pobres, pela classe social”

“Por não terem pais para educá-los”

“Porque eles são garoto de rua”

Todas as respostas acima podem ser consideradas adequadas. É curioso, porém, observar que, com exceção da terceira resposta, nenhuma outra faz uma crítica à mãe, que não é descrita como preconceituosa por nenhum estudante.

Na questão de letra **f**, chamei a atenção para o título da charge *Pobreza: cada jovem tem a sua*. Procurei levar os alunos a inferirem qual seria o outro tipo de pobreza sobre o qual a charge fala. O quadro 16 traz algumas repostas:

Quadro 16 - Transcrição de algumas respostas para a questão (f)

Segundo o título da charge, cada jovem tem sua pobreza. A pobreza dos jovens que mendigam está evidente. Qual seria a pobreza do rapaz de dentro do carro?

“A da sua alma”

“Pobreza de espírito”

“Que ele é pobre de coração, de espírito”

“Ele é vítima de uma pobreza espiritual”

Nesse tipo de pergunta, procurei trabalhar o 4º tópico do CBC (seleção lexical e efeitos de sentido) desenvolvendo a habilidade 4.2: “reconhecer recursos lexicais e semânticos usados em um texto e seus efeitos de sentido” (SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, 2008). Nesse caso, a palavra “pobreza”, no título da charge, foi utilizada em dois sentidos (pobreza material dos meninos e pobreza espiritual da mãe e do rapaz dentro do carro) como forma de o autor da charge criticar o posicionamento preconceituoso da mulher que, infelizmente, reflete o comportamento de parte da sociedade brasileira. O objetivo da questão era que o aluno inferisse esse outro sentido da palavra pobreza. Pelo que foi observado nas respostas, os alunos alcançaram esse objetivo.

2.1.4 Análise das respostas da charge 4

Figura 4 - Charge 4, 1ª oficina



Disponível em: <http://chargesdoedra.blogspot.com.br/search/label/Charge20Lei20da20Menor20Idade>. Acesso em 16 maio 2016)

Quadro 17 – Questões relativas à charge 4

- Descreva o menino representado na charge.
- A expressão facial do menino é a mesma de sua sombra? O que a expressão da sombra pode indicar?
- Como você interpreta o título da charge?
- Em sua opinião, o que causaria a metamorfose de que fala o título?
- Você considera que a charge reproduz algum preconceito? Por quê?

Assim como nas outras charges, estabeleci o contato inicial dos alunos com a charge 4 através do *data show*. Iniciei os trabalhos perguntando sobre o menino e sobre quem seria ele. Pretendia verificar se os alunos o identificariam como menino de rua. Falamos um pouco sobre o ambiente onde ele estava. Apontei alguns aspectos como a parte verbal da charge, o fato de o menino ser negro e o que representavam as armas em suas mãos. Com esse trabalho inicial de leitura, procurei mobilizar conhecimentos e perceber se estavam preparados para

identificar a crítica presente na charge e responder às questões de leitura. Essa estratégia de, inicialmente, realizar um trabalho de leitura em conjunto com os alunos em todas as charges teve o objetivo de auxiliar os alunos a construírem os sentidos para a compreensão daqueles textos. Sobre a importância dessa construção de conhecimentos, Cafiero (2005) argumenta:

Vamos entender que leitura é uma atividade ou um processo cognitivo de construção de sentidos realizado por sujeitos sociais inseridos num tempo histórico, numa dada cultura. Entender a leitura como processo de construção de sentidos significa dizer que quando alguém lê um texto não está apenas realizando uma tradução literal daquilo que o autor do texto quer significar, mas que está produzindo sentidos, em um contexto concreto de comunicação, a partir do material escrito que o autor fornece (CAFIERO, 2005, p. 17).

Feitas essas análises em conjunto com os alunos, solicitei que retomassem os cadernos com as charges e as atividades de leitura. Para responder a essas atividades, os alunos deveriam voltar ao texto, além de retomar o que discutimos durante a apresentação da charge. A seguir, apresento as repostas, dadas por escrito, às perguntas **b**, **c** e **d**. As perguntas **a** e **e** foram respondidas oralmente no momento em que discutíamos o texto.

A pergunta inferencial da letra **b** tinha como objetivo levar a uma leitura que identificasse o porquê da mudança da imagem do menino para sua sombra. Segundo Dell’Isola (1988), as perguntas inferenciais procuram mobilizar os conhecimentos e experiências individuais dos alunos. Nesse caso, esperava-se que o aluno respondesse que a sombra do menino era diferente, pois representava em que ele se transformaria caso continuasse morando nas ruas. O aluno deveria inferir que aquela imagem representa a metamorfose de uma criança em um bandido, baseando-se em elementos como as armas nas mãos da sombra e na sua expressão facial. Vejamos as principais repostas:

Quadro 18 - Transcrição de algumas repostas para a questão 4 (b)

A expressão facial do menino é a mesma de sua sombra? O que a expressão da sombra pode indicar?

“Expressão de ódio e raiva”

“Com o passar do tempo ele pode ficar assim, um menino mau, ladrão, mau elemento.”

“O possível futuro do menino.”

“Representa que se ele não for ajudado irá se tornar como o menino da sombra”

“A sombra revela o futuro que o menino venha a chegar”

Pode-se dizer, de maneira geral, que o principal objetivo foi alcançado, já que a maior parte dos alunos inferiu que a sombra representa a mudança na vida futura do menino de rua.

Na questão **c**, perguntei como o aluno interpretou o título da charge. Pretendi, com esse questionamento, levar os alunos a perceberem que, de acordo com a charge, a metamorfose seria a mudança de vida causada pelas ruas. O menino de rua estaria fadado a ser marginal pelas condições em que vive. Através da escolha da palavra metamorfose e da maneira como a charge foi construída, fica claro que o chargista acredita que as ruas são verdadeiras escolas para o crime. Levar o aluno a fazer essa leitura pode ajudá-lo a identificar o posicionamento do chargista e identificar a crítica ou denúncia feita por ele. Como já foi apresentado nas considerações teóricas deste trabalho, o gênero charge se configura como uma ferramenta de conscientização e crítica da sociedade e se o aluno não consegue identificar essa crítica ou denúncia o texto perde sua função.

Quadro 19 - Transcrições de algumas respostas para a questão 4 (c)

Como você interpreta o título da charge?

“Mudança da forma física ou moral.”
 “Pessoa que com o passar do tempo muda”
 “Metamorfose do que ele pode ser no futuro”
 “O menino vai ser um ladrão no futuro”
 “Os meninos de rua podem virar bandidos”
 “Que as pessoas vêem ele de um jeito que ele não é”

Pelas respostas, percebe-se que os alunos compreenderam que o título sugeria que haveria uma mudança daquele menino de rua para um bandido. A última resposta selecionada chama a atenção, porque mostra que o aluno não atribuiu essa metamorfose para o futuro. Entretanto, o enunciado “A sociedade vai esperar pra ver” deixa evidente que essa metamorfose diz respeito a uma transformação futura, por enquanto o menino é apenas um jovem indefeso. O que ele representará no futuro é o perigo. Pode-se concluir, então que esse aluno não considerou o aspecto verbal do texto, o que resultou numa leitura não esperada.

Na questão da letra **d**, a pergunta foi o que causaria essa metamorfose no menino. Essa informação não está explícita no texto, devendo o aluno acionar seus conhecimentos para chegar a essa conclusão. A seguir, algumas respostas:

Quadro 20 - Transcrições de algumas respostas para a questão 4 (d)

Em sua opinião, o que causaria a metamorfose de que fala o título?

“O jeito que ele é tratado”
“Ele ficar na rua sozinho, sem carinho e atenção”
“Continuar morando nas ruas e não ter orientação”
“Se ninguém o ajudar”
“As coisas e pessoas ruins que existem nas ruas”

Nas respostas que coletei, observei que quase a totalidade dos alunos acredita que o meio será o principal responsável pela metamorfose do menino em bandido. Os alunos demonstraram que a criança, como qualquer pessoa, precisa ser protegida e valorizada para que possa ter um bom futuro.

Já em outra aula, fiz uma rápida retomada das charges debatidas na aula anterior, além de verificar com eles as respostas dadas às atividades de leitura. Nesse momento, houve interesse por parte dos alunos em ler suas respostas. Procurei motivar e valorizar a participação. Dessa maneira, retomamos os pontos debatidos nas charges, e os alunos tiveram a oportunidade de verificar se suas respostas foram satisfatórias.

Após essa atividade, passamos a nos concentrar em um dos principais objetivos dessa oficina: falar sobre violência. Pedi que os alunos se reunissem em um círculo, a fim de que pudessem nos comunicar melhor. Perguntei se haviam percebido algum tipo de violência nas quatro charges que foram estudadas nas aulas anteriores. Oito alunos disseram sim. Perguntei então quem não conseguia ver violência nas charges, treze disseram não. Os outros seis alunos alegaram não saberem dizer. Nesse momento, percebi ser importante mostrar para eles que violência não é apenas agressão física. Procurei então mostrar a eles que atitudes preconceituosas são violentas sim, elas podem ferir e até matar. Os alunos demonstraram nunca terem refletido sobre isso.

Em seguida, debatemos as questões da quarta atividade. Direccionava as perguntas e deixava livre para quem quisesse responder. Percebi que houve pouca participação e muita conversa paralela, mas, mesmo assim, prossegui com a atividade. De uma maneira geral, os alunos que prestaram atenção aos questionamentos responderam. Algumas respostas muito me intrigaram: a primeira foi cerca de oito alunos, aproximadamente, dizerem que não sabem

o que fazer quando sofrem algum tipo de preconceito; outra foi o fato de a maioria associar pessoas pobres de rua à criminalidade.

Outra questão que debatemos foi a respeito da postura adotada por quem sofre preconceito. As respostas variavam um pouco, mas a maioria disse que as pessoas não poderiam fazer nada frente a uma atitude preconceituosa. Entretanto, ficou evidente certa revolta de quatro alunos sobre a atitude dos meninos de rua da charge número 3 (fig. 3). Um aluno afirmou que os meninos de rua deveriam responder à atitude preconceituosa com uma atitude violenta, e três colegas concordaram com esse posicionamento. Perguntei-lhes então por que apenas esses meninos deveriam reagir à atitude preconceituosa. Eles disseram que seria pelo fato de eles já serem meninos de rua. Ou seja, espera-se esse comportamento de quem está na rua.

Após essas discussões, percebi que há, na turma, alguns posicionamentos preconceituosos e também observei pouca consciência de que o preconceito é uma atitude violenta. A partir dessas observações e conversas, comecei a introduzir o tema da exposição que encerraria as oficinas. Disse-lhes que é importante discutir sobre violência e divulgar que ela está mais presente na nossa vida do que pensamos e, mais ainda, que a escola é um local onde realmente se pratica muita violência. Disse que é função de todos trabalharem para que possamos viver em uma sociedade melhor e que eles poderiam ajudar começando pela própria escola.

Encerrei a oficina com a seguinte provocação: *“De que maneira a violência está presente nesta escola?”*. Logo a palavra *bullying* surgiu na sala. Adiantei que falaríamos bastante sobre o assunto e senti que ficaram animados. Pedi a eles, também, que refletissem a respeito de agressões que eles já sofreram na escola ou que, até mesmo, tenham praticado naquele ambiente. Disse que, na próxima oficina, falaríamos sobre isso, e que essa reflexão em casa poderia ajudar muito.

Ao longo dessas sete aulas, houve momentos em que todos participavam e momentos em que um grupo estava mais disperso. O andamento das oficinas se pareceu muito com o que encontramos no dia-a-dia da sala de aula, foi preciso muita sensibilidade para perceber como a turma recebia as atividades, um pouco de bom humor, até mesmo, alguns momentos em que precisei ser mais rígida com eles devido à dispersão. De uma maneira geral, essa primeira oficina foi muito produtiva.

2.2 Segunda oficina: Violência e discriminação: o *bullying*

Quadro 21 - Descrição da 2ª oficina

OBJETIVOS:	DETALHAMENTO DAS HABILIDADES DO
<ul style="list-style-type: none"> • Discutir a prática do <i>bullying</i> como um ato de discriminação e violência. • Promover debate a respeito de casos de <i>bullying</i> na vida dos adolescentes, além de discutir os tipos de violência que envolvem essa prática. • Motivar a reflexão sobre as marcas que o <i>bullying</i> pode deixar na vida das pessoas. • Levantar a ocorrência de casos de <i>bullying</i> na própria turma. • Discutir a respeito do <i>cyberbullying</i>. • Analisar charges que abordem o tema <i>bullying</i>, identificando aspectos relacionados à função do gênero no combate a essa prática violenta. 	<p>CBCs</p> <p>1.1. Reconhecer o gênero de um texto a partir de seu contexto de produção, circulação e recepção.</p> <p>1.7. Reconhecer o objetivo comunicativo (finalidade ou função sociocomunicativa) de um texto ou gênero textual.</p> <p>1.13. Reconhecer, em um texto, marcas da identificação política, religiosa, ideológica ou de interesses econômicos do produtor.</p>
<p>1ª ATIVIDADE: O que é <i>bullying</i>?</p> <p>Aplicação: Introduzir a reflexão sobre o <i>bullying</i> por meio de uma conversa com os alunos, identificando suas opiniões a respeito do tema. Para motivar a discussão, apresentar um vídeo que trata do assunto. Realizar perguntas que busquem identificar a percepção dos alunos sobre seu conteúdo e o tema em questão.</p> <p>a) Você sabe o que é <i>bullying</i>?</p> <p>b) Já passou por isso? Conhece alguém que já viveu essa situação?</p>	

- c) O que motiva o *bullying*?
- d) Quais as consequências dessa prática?
- e) Onde você considera que as situações de *bullying* ocorrem com mais frequência?
- f) Quem são os alvos principais de *bullying*?
- g) Você acha que as pessoas se sentem motivadas a denunciar quando são vítimas de *bullying*? Por quê?

Apresentação de vídeo: Vídeo 1- Curta Metragem produzido por *Curtas Metragens* (Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=dhUUVv2g9yw>. Acesso em 16 maio 2016)

Conversa sobre o vídeo

- a) Como você descreveria o menino mais novo?
- b) E o mais velho?
- c) Onde se passam os acontecimentos do vídeo?
- d) Levante hipóteses: o que leva o rapaz mais velho agir dessa maneira?
- e) O menino agiu da mesma forma durante todo o vídeo?
- f) O último acontecimento do vídeo deixou claro que o menino sofreu muito com os ataques do rapaz mais velho. Em que isso resultou?
- g) Que marcas o *bullying* pode deixar na vida das pessoas?

2ª ATIVIDADE: O baú das ofensas

Aplicação: Levar para a sala uma caixa num formato de baú com os dizeres: Baú das ofensas. Pedir aos alunos que escrevam, sem se identificar, situações de *bullying* pelas quais já passaram, sejam elas verbais ou físicas. Cada um deve colocar seu papel na caixa. Ao final dos registros, selecionar algumas situações descritas na caixa e conversar sobre elas com os colegas.

Após as reflexões motivadas pelo vídeo, sugerir ao aluno:

- a) Escreva em um pedaço de papel alguma situação de *bullying* que você sofreu ou presenciou e relate como se sentiu a respeito disso.

Após a leitura de alguns relatos, vamos discutir:

- b) O que esses relatos despertaram em você?
- c) Que ideias você teria para combater o *bullying*?

3ª ATIVIDADE: Preparando uma exposição

Aplicação: Ao final das oficinas, será montada uma exposição sobre a violência física ou psicológica a que as pessoas estão expostas atualmente. O foco será a prática do *bullying*, mas haverá espaço para abordarem outros tipos de violência presentes na sociedade. Iniciaremos o trabalho pela questão do *bullying*. Em grupos de quatro integrantes, analisar e discutir os atos de *bullying* que recolhemos no *Baú das ofensas*. Os grupos deverão criar imagens para ilustrar casos de *bullying* que coletamos. Devem ser escolhidas imagens que representem a prática do *bullying* e que também levem a uma reflexão sobre a gravidade desse tema. Essas imagens ficarão em lugar de destaque na exposição que faremos ao final das oficinas.

4ª ATIVIDADE: Cyberbullying

Aplicação: Mostrar aos alunos que a prática do *bullying* não se restringe apenas ao ambiente escolar, às casas, aos locais que eles frequentam. São cada vez mais comuns ataques de *bullying* realizados pela internet, através das redes sociais, conhecidos como *cyberbullying*. Para ilustrar, exibir o vídeo com o depoimento de quem sofreu esse tipo de violência.

Apresentação de vídeo: Vídeo 2 - Depoimento da adolescente que sofreu *cyberbullying* Isabela Nicastro ao Programa Altas Horas no dia 26/06/2010.

(Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=pkduLIJgks0>. Acesso em: 16 maio 2016.)

Conversa sobre o vídeo

- a) Qual é o perfil da menina que sofreu *cyberbullying*?
- b) Em sua opinião, por que Isabela se tornou alvo de *cyberbullying* ?
- c) Que consequências o *cyberbullying* trouxe para a vida dela?
- d) Ao final do vídeo, Isabela traz sugestões para combater a prática do *cyberbullying*. Quais? O que você achou dessas sugestões? Teria outras para acrescentar?

5ª ATIVIDADE: O *bullying* em charges

Aplicação: Apresentar quatro charges que abordem o tema *bullying*, estabelecendo uma comparação sobre como o tema foi abordado em cada uma delas. Enfatizar, também, o papel desse gênero de denunciar uma realidade e propor reflexões acerca de temas tão recorrentes na sociedade, como o *bullying*.

6ª ATIVIDADE: Charge animada

Aplicação: Maurício Ricardo é um chargista que faz charges animadas, geralmente humorísticas, que, muitas vezes, também trazem uma crítica a comportamentos das pessoas na sociedade. Seu trabalho é muito divulgado nas redes sociais. O chargista fez uma charge especialmente para uma campanha de combate ao *bullying*.

Apresentação de vídeo: Vídeo 3 – Charge de Maurício Ricardo para a campanha contra o *bullying*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=UVq-W-MRJoM> . Acesso em 16 maio 2016)

<p>DURAÇÃO: 8 aulas</p>	<p>MATERIAL: Vídeos</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Curta metragem: <i>Bully</i>. Curtas Metragens™. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=dhUUVv2g9yw. Acesso em 16 maio 2016. ● Depoimento da adolescente que sofreu <i>cyberbullying</i> Isabela Nicastro ao Programa Altas Horas no dia 26/06/2010. (Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=pkduLIJgks0. Acesso em: 16 maio 2016.) ● Charge de Maurício Ricardo para a campanha contra o Bullying (Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=UVq-W-MRJoM . Acesso em 16 maio 2016) <p>Caixa em forma de baú. Fotocópias.</p>
--------------------------------	---

Figura 5 - Charge 5, 2ª oficina



Disponível em: <http://humortadela.bol.uol.com.br/charges/52833>. Acesso em: 26 abril 2016.

Figura 6 - Charge 6, 2ª oficina



Disponível em: http://bullyingmrkt.blogspot.com.br/2011/05/charge_30.html. Acesso em: 26 abril 2016.

Figura 7 - Charge 7, 2ª oficina



Disponível em: <http://bullying-out.blogspot.com.br/2009/11/charge.html>. Acesso em: 26 abril 2016.

Figura 8 - Charge 8, 2ª oficina



Disponível em: <http://www.shutterstock.com/pic-104313125/stock-vector-cartoon-kid-suffering-from-bullying-vector-illustration-with-simple-gradients-each-character-in-a.html>. Acesso em 26 abril 2016

Quadro 22 - Questões relativas às charges 5 a 8

- a) Nas charges de número 5 a 8, como as pessoas que sofreram *bullying* são representadas?
- b) E as pessoas que praticam *bullying*, como são representadas?
- c) Na charge 3, o que seria o “processo de readaptação escolar”?
- d) Na charge 2, o *bullying* feito com o colega é considerado “bomba de efeito retardado e de consequências imprevisíveis”. Como você interpreta isso?
- e) Você acha que a leitura das charges acima poderia sensibilizar as pessoas para as consequências do *bullying*? Por quê?

2.2.1 Análises da segunda oficina

A escolha dessas charges foi para mostrar que a prática do *bullying* pode trazer consequências muito graves para a escola e que todos devem buscar caminhos para bani-la. Assim, o objetivo principal das aulas da segunda oficina foi trazer para a sala a discussão a respeito do tema. Na primeira atividade, iniciei os trabalhos perguntando se eles consideravam *bullying* como um tipo de violência e percebi que houve dúvidas: uns acharam que sim, outros que não. Então comecei a conversar com eles dizendo que o *bullying* é um tipo de violência, presente, inclusive, muito frequentemente na escola. Chamei a atenção para o fato de que ao se cometer *bullying* através de apelidos maldosos, ofensas e xingamentos acontece um ato de violência. A partir dessa conversa, começamos a refletir sobre as consequências negativas do *bullying* no ambiente escolar.

Para ilustrar as discussões, apresentei o curta-metragem *Bully*⁸. O curta-metragem mostra a história de um menino que está fazendo suas tarefas no quarto e que é atormentado por outro menino mais velho, que, o tempo todo, fica tentando ameaçar, amedrontar o garoto, que permanece tranquilo durante as agressões e procura ignorar. Porém, ao final do curta, o menino menor não resiste mais às agressões e passa a revidar, mudando, inclusive, seu semblante, que passa a ser o de uma pessoa ruim. O filme termina com esse menino menor chutando o garoto para fora do quarto, numa atitude de vencedor.

Após a exibição do vídeo, apresentei as perguntas sobre as atitudes do menino que sofria a agressão e do que agredia. Os alunos se mostraram interessados no vídeo e disseram

⁸ Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=dhUUv2g9yw>. Acesso em 16 maio 2016.

que gostaram. Em relação à análise do comportamento dos personagens da história, percebi que a maioria dos alunos, principalmente os meninos, disseram que o menino menor foi muito fraco e que deveria ter revidado às agressões desde o início. Para eles, a partir da primeira agressão, o natural seria que o menino também partisse para a agressão como forma de se defender. Nesse momento, senti a necessidade de debater com eles essa troca de papéis. Se o menino agisse daquela forma, ele passaria a ser agressor. Esse tipo de atitude não combate o *bullying*, mas faz com que ele se propague ainda mais. A maioria não concordou com esse argumento e continuou defendendo uma postura mais agressiva do menino menor.

Em seguida, levantei alguns questionamentos sobre casos de *bullying* que acontecem na vida deles. Ao perguntar quem já sofrera com esses ataques, a totalidade da turma disse que sim. O fato que me chamou a atenção foi o depoimento de um aluno que afirmou o *bullying* ser mais comum quando eles eram alunos do 6º e 7º anos. Agora, já no 9º ano, sofrem menos com esse problema. Outro estudante disse que agora é a vez de eles praticarem o *bullying*, pois são maiores. O mais grave disso tudo é que se torna um círculo vicioso: o aluno sofre com o *bullying*, mas, quando pode cometer, o faz. Conversei com eles sobre essa atitude e procurei fazê-los entender que não se resolve violência com violência, e que esse trabalho que estávamos realizando pretendia mudar essa situação. Em consonância com nossa proposta de mudança, a direção da escola, neste ano, colocou um número maior de funcionários para acompanhar o recreio e resguardar principalmente os alunos menores. Também há uma proposta, em conjunto com o Grêmio Estudantil, com o objetivo de criar alternativas para conscientizar os alunos e realizar campanhas de combate ao *bullying*.

O objetivo da segunda atividade era recolher depoimentos dos alunos sobre *bullying*. Pretendia que fossem relatos sinceros e que todos participassem. Para tanto, providenciei uma caixa e levei para a sala. Na caixa, estavam os seguintes dizeres: “Baú das ofensas”. Pedi aos alunos que, sem se identificar, relatassem em um pedaço de papel os episódios de *bullying* que já sofreram e como se sentiram em relação a isso. Deixei os alunos livres para escreverem como achassem melhor: pequenas narrativas desses episódios ou, simplesmente, os xingamentos que já receberam.

Os alunos gostaram da dinâmica e todos participaram. Coletei alguns relatos ali mesmo na sala, li para eles e falamos sobre como essas palavras machucam. Nos relatos coletados, havia grande recorrência de xingamentos tais como “macaco”, “negra do cabelo duro”, “bicha”, “baleia”. Havia, também, breves relatos do tipo: “Quando entrei na escola não ia merendar na hora do recreio com medo dos meninos maiores”; “Na minha sala tinha uma

turma de meninas que não gostavam de mim, tinha inveja e inventava mentiras”; “Todos os meus colegas me zovam porque eu tinha voz fininha”.; “Ninguém me chama para fazer trabalho de grupo ou dupla”; “Parece que ninguém gosta de mim, todo mundo me exclui das coisas só tenho um amigo na escola toda”.

Nessa atividade, tomei o cuidado de ler com os alunos apenas aqueles xingamentos que não poderiam ser atribuídos a uma pessoa especificamente. Foi preciso muita sensibilidade para desenvolver a atividade de maneira que ninguém se sentisse representado por aquelas palavras, de forma a evitar qualquer constrangimento. Meu objetivo foi mostrar aos alunos a gravidade dessas ofensas e como elas podem ferir. Desse modo, a atividade também foi um passo inicial para uma dinâmica que faríamos na exposição final.

Após o recolhimento dos depoimentos de *bullying*, passamos à terceira atividade e começamos a idealizar a exposição. Expliquei aos alunos que o objetivo da atividade seria falar sobre tipos de violência, e que o *bullying* teria maior destaque entre esses tipos por se tratar de algo comum na realidade deles.

Iniciei, então, o trabalho com os alunos. Primeiramente, dividi a sala em grupos e pedi que, em casa, eles criassem imagens ou cartazes para ilustrar os casos de *bullying* que havíamos discutido na atividade do baú das ofensas. Deixei claro que essas produções seriam utilizadas na exposição ao final da oficina. Como tarefa para a aula seguinte, pedi que pensassem e trouxessem ideias para montarmos, juntos, a exposição.

Na aula seguinte, passando para a quarta atividade, montei um círculo com os alunos, para favorecer o debate, apresentei um vídeo sobre uma adolescente que sofreu *cyberbullying* na escola. Após a exibição do vídeo, lancei as perguntas propostas pela atividade, discutimos as respostas e debatemos o assunto. Houve boa participação e percebi que o tema foi interessante para os alunos.

Na quinta atividade, retomamos um trabalho mais direto com o gênero *charge*. Previamente selecionei charges que tratavam de *bullying* e as apresentei em *slides*. Os alunos podiam acompanhá-las em suas apostilas, juntamente com as atividades de leitura. Antes de responderem a essas perguntas, apresentei cada charge aos alunos e discutimos. Inicialmente, chamei a atenção sobre a forma como o tema *bullying* foi apresentado em cada charge. Explorei com os alunos a maneira como foram representadas as pessoas que praticam *bullying*, as expressões faciais e as ações, bem como os aspectos verbais. Falamos também sobre o papel que essas charges podem exercer no combate ao *bullying*.

Com a leitura dessas charges, procurei mostrar aos alunos que esse gênero cumpre um papel de criticar determinados comportamentos das pessoas em sociedade. Pedi, então, que eles identificassem a crítica presente em cada charge. Analisando, especificamente, a charge número 7 (fig.7), em que se fala do processo de readaptação escolar pelo qual o aluno tem que passar ao ingressar na escola, procurei relacionar a informação que a charge traz à realidade dos alunos. Conforme observei nos relatos deles é comum esse tipo de “trote” ao aluno que chega à escola, que sofre “brincadeiras” que, na verdade, são agressões. Procurei mostrar-lhes que isso é *bullying*, que pode trazer sérias consequências e que essa prática precisa ser combatida. Eles, como alunos mais maduros do turno da tarde, têm o dever de não provocar essas atitudes. Disseram que concordaram comigo, mas não senti muito compromisso na promessa.

Feitas essas discussões prévias sobre as charges, solicitei que respondessem às questões de leitura propostas. Por meio das respostas obtidas, percebi que os alunos realizaram uma leitura satisfatória das imagens. Tomando como base, novamente, a classificação de perguntas proposta por Marcuschi (2008), as perguntas **a** e **b** podem ser consideradas objetivas. Para o autor, respostas a perguntas como essas são centradas apenas no texto, configurando-se como uma atividade de pura decodificação.

Por meio das questões **a** e **b**, pretendia que eles identificassem como o chargista representou as pessoas que praticam e sofrem *bullying*. O objetivo era que percebessem como ele construiu a imagem cruel de quem pratica o *bullying* e a imagem frágil de quem sofre. O que a questão propõe relaciona-se à habilidade 1.13. dos CBCs: “reconhecer, em um texto, marcas da identificação política, religiosa, ideológica ou de interesses econômicos do produtor” (SECRETARIA DE ESTADAO DA EDUCAÇÃO, 2008). A seguir, algumas respostas coletadas:

Quadro 23 - Transcrição de algumas respostas para as charges 5 a 8 (a)

Nas charges de número 5 a 8, como as pessoas que sofreram bullying são representadas?

“Tristes e sem reação”

“Deprimidos e envergonhados”

“Sofrendo calados”

“Humilhados e sozinhos”

Analisando as respostas da letra **a**, percebe-se que os alunos depreenderam do texto a mensagem da vulnerabilidade dos que sofrem *bullying*. Chamou a minha atenção o fato de em nenhuma resposta haver a indicação de que os meninos estavam com medo. O sentimento mais recorrente em todas as respostas foi vergonha e humilhação.

Quadro 24 - Transcrição de algumas respostas para as charges 5 a 8 (b)

E as pessoas que praticam bullying, como são representadas?

“Pessoas ruins e frias”
 “Contentes com o que estão fazendo”
 “Como delinquentes que gostam de zoar os outros”
 “Pessoas grandes e fortes”
 “Pessoas maiores e que gostam de se exhibir”

Nas respostas da letra **b**, percebemos a imagem negativa dos agressores, além de destacar o prazer que essa violência desperta neles. Outro fato relevante foi a leitura de que os agressores são “fortes e grandes” ou “pessoas maiores”. Retomando as imagens, apenas a charge número 8 passa essa impressão. Possivelmente, os alunos se ativeram apenas a ela para responder, ou utilizaram seu conhecimento sobre o assunto.

As questões inferenciais **c** e **d**, sobre as charges número 6 (fig. 6) e 7 (fig.7) trazem as expressões “bomba de efeito retardado e consequências imprevisíveis” e “processo de adaptação escolar”. Segundo Koch e Elias (2014, p. 11), “a leitura é uma atividade na qual se leva em conta as experiências e conhecimentos do leitor”. Em questões desse tipo, espera-se que o aluno utilize o texto para responder, mas que construa o sentido para essas expressões utilizando o que já sabe sobre ela e o assunto em questão. Vejamos as principais respostas:

Quadro 25 - Transcrição de algumas respostas para as charges 5 a 8 (c)

Na charge 3, o que seria o “processo de readaptação escolar”?

“Sofrer bullying até ser aceito”
 “Acostumar com que a gente sente na escola”
 “Apanhar até ser aceito”
 “O processo seria de que o menino está sendo maltratado para depois eles acostumarem com ele ou às vezes nem acostuma”

Analisando as respostas obtidas na letra **c**, percebi que os alunos foram capazes de inferir que tipo de processo de adaptação seria aquele que a charge menciona. Certamente levaram em conta a charge, mas acima de tudo, suas experiências com esse tipo de atitude. Mesmo que não tenham passado por isso, provavelmente conhecem alguém ou já ouviram fatos relacionados a esse processo violento. É interessante observar a última resposta quando o aluno diz que “às vezes nem acostuma (com ele)”, referindo-se a uma aceitação, a um fazer parte do grupo, que alunos buscam e que nem sempre acontece.

Quadro 26 - Transcrição de algumas respostas para as charges 5 a 8 (d)

Na charge 2, o bullying feito com o colega é considerado “bomba de efeito retardado e de consequências imprevisíveis”. Como você interpreta isso?”

“Um dia essa bomba estoura aí vai ser tarde demais”

“Alguma hora o menino vai explodir com raiva”

“Que quem sofre *bullying* sua paciência é como uma bomba e nunca sabemos o que pode acontecer se a bomba estoura”

“Ao longo desse sofrimento do *bullying*, ele pode ter reações imprevisíveis, como repetir o mesmo ato, procurar suicidar por não aguentar aquilo”

Na letra **d**, o objetivo foi identificar se o aluno estabeleceu a relação entre bomba e o aluno que sofre *bullying*. Pelas respostas obtidas, de maneira geral, os alunos compreenderam essa relação. Nas respostas, destaca-se a que o aluno cita que uma consequência do *bullying* pode ser o suicídio.

Nas oficinas, destaquei também, a função do gênero *charge*. Na questão letra **e**, perguntei aos alunos se aquelas charges poderiam sensibilizar as pessoas sobre a gravidade o *bullying*. Com esse tipo de pergunta, pretendi reforçar a ideia de que os gêneros têm funções na sociedade e que, de acordo com essas funções são idealizados e elaborados. Especificamente, objectivei mostrar aos alunos que, por meio daquelas charges, critica-se o comportamento do *bullying*, mas, sobretudo, conscientiza-se às pessoas dos males que ele pode causar.

Todas as respostas à letra **e** foram afirmativas, conforme exemplos a seguir:

Quadro 27 - Transcrição de algumas respostas para as charges 5 a 8 (e)

Você acha que a leitura das charges acima poderia sensibilizar as pessoas para as consequências do bullying? Por quê?

“Sim, porque podem reconhecer como é ruim se colocando no lugar da pessoa que sofre e para de fazer ou ajudar a quem sofre”

“Sim porque eles assim riram ver como as pessoas sofrem”

“Sim, eles podem perceber o quanto a pessoa que recebe o bullying sofre.”

“Sim, porque pode ajudar a pessoa que pratica o bullying a se dar conta do que causa nos outros”

Na sequência, apresentei à turma uma charge⁹ de Maurício Ricardo, conhecido por suas charges animadas. Nela, um pai é chamado à escola, pois seu filho praticara *bullying* com o colega. O pai disse que o filho fez uma brincadeira de mau gosto e se voltou contra a professora, dizendo que ela cometeu *bullying* com o filho agressor também ao repreendê-lo. Mostrei aos alunos que a charge vem denunciar o comportamento permissivo do pai, que mesmo nessa situação em que o filho está errado, procura caminhos para livrá-lo da culpa. Como tarefa, disponibilizei o link no grupo do *WhatsApp* e sugeri que divulgassem para seus amigos nas redes sociais, como forma de conscientização. Os alunos gostaram da charge e pareceram engajados na tarefa proposta. Procurei acompanhar nas redes sociais de alguns alunos das quais participo. Consegui localizar o compartilhamento no *Facebook* de 4 alunos. Verifiquei que o vídeo foi compartilhado, mas sem nenhum comentário ou texto dos próprios alunos acompanhando. Não tinha acesso aos outros alunos para verificar se realmente compartilharam também.

A partir da análise dessas charges, reforcei com os alunos a função que esses gêneros exercem na sociedade. Mostrei a eles que é importante lidar com esse gênero realizando essa leitura crítica e, acima de tudo, posicionando-se frente a determinadas situações.

⁹ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=UVq-W-MRJoM> . Acesso em 16 maio 2016.

2.3 Terceira oficina: O gênero charge

Quadro 28 - Descrição da 3ª oficina

<p>OBJETIVOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Apresentar características do gênero charge. • Identificar meios de circulação do gênero. • Localizar a seção de publicação de charges em jornal. • Identificar a importância do conhecimento prévio para a leitura das charges. 	<p>DETALHAMENTO DAS HABILIDADES DO CBCs</p> <p>1.1. Reconhecer o gênero de um texto a partir de seu contexto de produção, circulação e recepção.</p> <p>1.12. Relacionar os gêneros de texto às práticas sociais que os requerem.</p> <p>1.13. Reconhecer, em um texto, marcas de identificação política, religiosa, ideológica ou de interesses econômicos do produtor.</p> <p>3.10. Comparar textos que falem de um mesmo tema quanto ao tratamento desse tema.</p>
<p>1ª ATIVIDADE: Seção de publicação das charges</p> <p>Aplicação: Mostrar aos alunos reprodução de uma página de jornal onde circulam as charges. Discutir a respeito da seção onde esses textos são publicados e a relação com os temas abordados por eles. Identificar posicionamentos do jornal em relação ao tema das charges. Apresentar a charge e pedir aos alunos que respondam:</p> <ol style="list-style-type: none"> a) Em que seção do jornal a charge foi publicada? Por que você considera que charges são publicadas nessa seção? b) Você consegue identificar, pelos elementos não-verbais, quem é o homem de preto? E os demais? c) Quantas mulheres há na imagem? Como você interpreta isso? 	
<p>2ª ATIVIDADE: O texto de apoio</p> <p>Aplicação: Apresentar a reportagem da Revista Marie Claire, (<i>quadro no. 5</i>) do dia 12 de maio de 2016, disponível no link: http://revistamarieclaire.globo.com/Noticias/noticia/2016/05/ausencia-de-mulheres-no-ministerio-de-temer-gera-polemica.html. Acesso em 20 maio 2016.</p> <p>Realizar a leitura da reportagem com os alunos, esclarecendo possíveis dúvidas. Após a leitura, explicar sobre a fonte do texto, seu público-alvo e outras informações que possam ajudar os alunos a compreenderem melhor a situação que a charge descreve.</p>	

3ª ATIVIDADE: A charge e o texto

Aplicação: Apresentar as seguintes questões de leitura sobre o texto:

O assunto abordado na reportagem está relacionado ao tema da charge. Agora, volte à charge e responda às mesmas perguntas da atividade anterior. Você compreende melhor a charge agora?

Comparando o texto I ao II, responda:

- O texto II é uma notícia. É comum aparecer explicitamente, nesse gênero, algum posicionamento crítico do jornalista? Justifique.
- Na notícia do texto II, você percebeu alguma crítica ao fato de não haver nenhuma mulher no Ministério do Presidente interino Michel Temer?
- Por que você imagina que o texto II deixa tão clara a insatisfação em não ter mulher no Ministério de Temer?

4ª ATIVIDADE: Conversa com o colega

Reúna-se em dupla e discuta as seguintes questões com seu colega

- A charge traz uma crítica ao papel que está sendo atribuído à mulher no governo Temer. Que papel é esse?
- Você considera que a falta de representantes femininas no governo Temer pode ser considerada discriminação? Por quê?
- Em que outras áreas as mulheres são excluídas?

5ª ATIVIDADE: Construindo o conceito

Aplicação: A partir das análises das charges acima e das discussões sobre esse gênero, indique com um ✓ suas principais características:

<input type="checkbox"/>	Texto com predomínio da linguagem verbal.
<input type="checkbox"/>	Texto com o único objetivo de informar.
<input type="checkbox"/>	Texto que trata geralmente sobre assuntos do cotidiano das pessoas.
<input type="checkbox"/>	Texto em que se pode veicular uma crítica social.
<input type="checkbox"/>	Textos que não refletem opinião de seus autores.
<input type="checkbox"/>	Textos que aparecem numa sequência de quadros.
<input type="checkbox"/>	Textos com um posicionamento crítico
<input type="checkbox"/>	Textos que frequentemente trabalham com a ironia.

DURAÇÃO: 5 aulas

MATERIAL: Fotocópias. *Data show*.

Figura 9 -Charge 9, 3ª oficina



Versão eletrônica do Jornal Folha de São Paulo do dia 13 de maio de 2016. Disponível em:
<http://fotografia.folha.uol.com.br/galerias/43641-charges-maio-de-2016#foto-608866>

Quadro 29 – Questões relativas à charge 9

- Em que seção do jornal a charge foi publicada? Por que você considera que charges são publicadas nessa seção?
- Você consegue identificar, pelos elementos não-verbais, quem é o homem de preto? E os demais?
- Quantas mulheres há na imagem? Como você interpreta isso?

2.3.1 *Análises da terceira oficina*

O trabalho nesta oficina voltou-se para a análise mais específica do gênero charge. O objetivo principal foi identificar as características das charges e mostrar ao aluno a importância do conhecimento prévio para a identificação da crítica feita

Inicialmente, apresentei a charge no. 9 (fig. 9), que trazia uma crítica à formação do grupo de ministros do Presidente interino Michel Temer. Meu objetivo foi identificar se os alunos dispunham dos conhecimentos prévios necessários para a compreensão da charge. Os alunos não souberam responder às primeiras perguntas que fiz após apresentar a charge: *Que situação está sendo representada na charge? E Quem são esses homens na foto?* Nesse momento, percebi que teriam dificuldades para responder às questões de leitura, então passei a auxiliá-los levantando algumas informações.

A partir desse momento, fui realizando algumas perguntas e ativando conhecimentos sobre a charge. Falei que aqueles homens eram ministros, esclareci que, no momento, o país vivia uma situação de governo provisório e que uma nova equipe de governo havia sido formada. Só após essas informações alguns alunos citaram que aquele homem era, à época, o presidente interino Michel Temer. Inferiram, também, que aqueles homens seriam a equipe de governo que mencionei. Nesse momento, não realizei outras intervenções. Apenas confirmei as hipóteses levantadas.

Passei a analisar outro ponto do texto: a seção de jornal em que foi publicada a charge. Mostrei a eles não ser por acaso que se trata da seção opinião. Destaquei que a charge transmite a opinião do chargista e que, muitas vezes, essa também é a opinião do próprio jornal.

Sobre essas orientações após a primeira leitura, Cafiero (2005) afirma que é importante ajudar o aluno no processo de acionar as informações necessárias para a leitura do texto. Isso deve ser feito por meio de questões que levem o aluno a fazer inferências, a perceber marcas que não foram identificadas em uma primeira leitura e a estabelecer relações globais.

Após a orientação e leitura em conjunto da charge, pedi que respondessem às questões propostas no caderno de atividades. Analisando as respostas obtidas, percebi que os alunos conseguiram identificar a quem a charge se refere, mas não identificaram a crítica no texto.

Na pergunta de letra a, o objetivo era que o aluno identificasse a seção de jornal em que a charge foi publicada e o porquê dessa seção. Vejamos algumas respostas:

Quadro 30 - Transcrição de algumas respostas para a charge 9 (a)

Em que seção do jornal a charge foi publicada? Por que você considera que charges são publicadas nessa seção?

“Seção de opinião. Traz a opinião de quem fez a charge”
 “Opinião, pois não é uma notícia e sim o que pensa quem fez a charge”
 “Foto opinião. Porque diz a opinião do jornal”.

Para as respostas acima, o aluno possivelmente utilizou as informações na própria imagem, como o título da seção. Também utilizou a informação dada no início da atividade de que as charges geralmente ficam nessas seções por se tratarem de um texto opinativo diferentemente dos outros textos que compõem um jornal.

Quadro 31 - Transcrição de algumas respostas para a charge 9 (b)

Você consegue identificar, pelos elementos não-verbais, quem é o homem de preto? E os demais?

“Sim. O presidente Michel Temer e os deputados.”
 “Sim, o novo presidente do Brasil e sua equipe”
 “ Sim. O presidente e seus assistentes.”
 “Sim. O novo presidente e seus ministros”

Todos os alunos responderam que conseguiram identificar pelos elementos não verbais quem eram os homens. Entretanto, como já disse antes, foi necessário que fizesse um trabalho junto com eles para ajudá-los. Para a compreensão dessa charge, era necessário que o leitor tivesse alguns conhecimentos de mundo como o fato de o presidente interino estar montando uma equipe, que essa equipe foi formada apenas por homens.

Nas charges estudadas nas outras oficinas, os temas abordados, preconceito e *bullying*, eram mais familiares aos alunos. Eles possuíam uma bagagem maior de conhecimento em comparação a assuntos políticos. Essa insuficiência de informações sobre política fez com que alunos tivessem tanta dificuldade em compreender a charge, visto que, como destaca Kleiman (2013)

A compreensão de um texto é um processo que se caracteriza pela utilização de *conhecimento prévio*: o leitor utiliza na leitura o que ele já sabe, o conhecimento adquirido ao longo de sua vida. 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 texto [...] Pode se dizer com segurança que sem o engajamento do conhecimento prévio não haverá compreensão (KLEIMAN, 2013, p.15. grifo da autora).

Assim, é importante que o professor tenha essa sensibilidade ao selecionar os textos com que trabalhará com seus alunos. Haverá aqueles em que ele deverá realizar um trabalho mais intenso de mobilização de conhecimentos e outros em que os próprios alunos já conseguirão fazer isso de maneira mais autônoma. Nas palavras de Cafiero (2005),

O leitor opera com um conjunto de conhecimentos que nos acostumamos a chamar de *conhecimentos prévios*, mas é importante sabermos exatamente que elementos fazem parte desses conhecimentos, para que possamos ajudar o aluno a construí-los ou mesmo ajudar a acioná-los no momento da leitura, se ele já os tiver (CAFIERO, 2005, p.34 grifo da autora).

Na questão c, pretendi que eles falassem sobre a função daquela mulher na imagem. Como ainda não havia explorado com eles a questão da falta de mulheres no Ministério de Temer, ninguém percebeu a crítica. A seguir algumas respostas.

Quadro 32 - Transcrição de algumas respostas para a charge 9 (c)

Quantas mulheres há na imagem? Como você interpreta isso?

“Apenas uma. Uma mulher para servir a tantas pessoas”
 “Uma. Ela é a funcionária dos ministros”
 “Só uma. A mulher está ali para servi-los”
 “Uma. A mulher servirá a todos e está assustada”

Pelas respostas, percebe-se que os alunos identificaram a situação da mulher apenas como uma pessoa responsável para servir os ministros, não tendo identificado a crítica feita na charge quanto à ausência de mulheres no ministério.

Após essa análise, passamos à leitura do texto de apoio que lhes foi entregue. O texto que escolhi para essa atividade foi uma reportagem da *Revista Marie Claire*, que criticava

explicitamente a falta de mulheres na formação do ministério de Temer. Acreditava que a apresentação dessa reportagem, a qual tinha o mesmo posicionamento da charge, facilitaria seu entendimento. Li o texto com os alunos, esclareci pontos sobre os quais tinham dúvida. Dessa vez, não solicitei que me respondessem por escrito, apenas oralmente, assim já poderíamos discutir juntos as repostas.

Quadro 33 - Texto de apoio Revista Marie Claire

Ausência de mulheres no ministério de Temer gera polêmica

12.05.2016 - 21h27 - ATUALIZADO ÀS 15.05.2016 07h46

REDAÇÃO MARIE CLAIRE

Crítica ao gabinete do presidente interino, formado apenas por homens, causou polêmica dentro e fora das redes sociais.

O governo interino de **Michel Temer** começa com um fato grave contra as mulheres e a equidade de gênero. Em sua equipe de 24 ministros não há nenhuma mulher. A repercussão e críticas inundaram as redes sociais e as manifestações não se restringiram a elas.

A página Quebrando o Tabu, que tem quase 4 milhões de seguidores, comparou a situação a do Canadá: "Brasil, 24 ministérios: 24 homens brancos. 7 investigados na lava jato. Canadá, 30 ministérios: 15 homens, 15 mulheres. Entre eles: negros, 1 indígena, 1 refugiado e 1 estrangeiro". Post comparando a posse de Dilma e de Temer (Foto: Reprodução Instagram)

(...)

O ex-senador petista **Eduardo Suplicy** também lamentou o fato: "O presidente em exercício Michel Temer estava um tanto constrangido ao fazer seu discurso, completamente diferente se tivesse eleito pelo povo em eleições livres e diretas. Expresso minha solidariedade às mulheres e aos negros, ausentes no primeiro escalão do governo".

Já a ONG feminista **Talk Olga** lembrou ainda o fim da secretaria das Mulheres. "Éramos poucas na esplanada, em breve seremos nenhuma. Um homem não apenas ocupará o lugar da primeira presidenta eleita no Brasil, como também exonerará as poucas ministras a liderar pastas no governo. Os novos ministros, chamados "Homens de Temer", definitivamente não representam as mulheres brasileiras.

Para piorar, as Secretarias das Mulheres, Igualdade Racial e Direitos Humanos, já combatidas por terem sido amalgamadas, serão abarcadas por um certo Ministério da Justiça e da Cidadania - perdendo ainda mais espaço e poder."

Fonte: <http://revistamarieclaire.globo.com/Noticias/noticia/2016/05/ausencia-de-mulheres-no-ministerio-de-temer-gera-polemica.html>. Acesso em 20 maio 2016. (Adaptado).

De uma maneira geral, os alunos perceberam o posicionamento crítico do texto. Trabalhei com eles informações como a fonte e o público-alvo da reportagem. Mostrei-lhes o que se espera de uma revista feminina quando se trata de preconceito contra a mulher. Enfim, procurei levá-los a perceber que esse tipo de informação ajuda muito na leitura de um texto.

Feito isso, voltamos à charge que, então, passou a ser lida de outra forma pelos alunos. Passamos então a discutir qual seria a função daquela mulher no texto. Um aluno disse que ela era apenas empregada. Aproveitei a oportunidade para perguntar se a mulher estava desempenhando um papel de destaque na charge. Os alunos disseram que ela está apenas servindo. Após essas constatações, fui auxiliando-os a ler a charge, a perceber a crítica feita nela, construindo com eles o sentido da charge, o se que tornou muito mais claro após a leitura do texto, ou seja, após os alunos reunirem conhecimentos necessários para a compreensão da charge.

Concluí a oficina com algumas questões para serem debatidas em dupla, e que depois seriam compartilhadas com a turma, em relação ao papel exercido pela mulher na sociedade. Na turma, apenas alguns meninos se manifestaram de maneira positiva a respeito do papel da mulher na sociedade; os outros nada disseram. Todas as meninas se manifestaram positivamente. Sobre a falta de participação das mulheres no governo Temer, grande parte dos alunos reprovou essa atitude. Quando perguntei as causas, apontaram o fato de as mulheres serem tão capazes quanto os homens, seria também uma maneira de ser mais democrático ou, até mesmo, seria uma forma de combate ao preconceito contra a mulher. Um aluno disse ser favorável à atitude de Temer. Segundo ele, há que se considerar a competência independentemente de serem homens ou mulheres. Respeitei o argumento do aluno, mas disse ser impossível não haver mulheres competentes para compor um ministério.

Mudamos o foco para as características do gênero *charge*. Apresentei uma série de características sobre o gênero e pedi que indicassem as corretas. Ao final, discutimos cada item e voltamos nas charges trabalhadas para verificarmos se as características indicadas por eles estavam corretas. Foi uma atividade que contou com boa participação de todos e, de uma maneira geral, percebi que os alunos identificaram as características do gênero *charge*. Dos aspectos apresentados, os que mais foram indicados pelos alunos foram os que relacionam as charges a textos do cotidiano e textos com posicionamento crítico. Acredito que essa escolha seja devido ao fato de que discutimos muito sobre esses aspectos nas oficinas. Nenhum aluno marcou a característica de as charges trabalharem frequentemente com ironia. Atribuí isso ao fato de não ter trabalhado o recurso da ironia nas oficinas. Então, falei com eles um pouco

sobre o que era ironia e dei alguns exemplos. Eles concluíram, portanto, que poderia sim haver ironia nas charges. A partir dessa constatação, conclui-se que é necessário explorar essa figura de linguagem nos trabalhos com charges para que os alunos possam identificar mais facilmente esse recurso no texto.

2.4 Quarta oficina: Discutindo a discriminação e a violência através das charges

Quadro 34 - Descrição da 4ª oficina

<p>OBJETIVOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Apresentar tipos de violências através de charges. • Motivar a reflexões após a leitura desses textos. • Debater sobre a função social das charges. • Elaborar textos analíticos para a exposição. 	<p>DETALHAMENTO DAS HABILIDADES DO CBCs</p> <p>1.1. Reconhecer o gênero de um texto a partir de seu contexto de produção, circulação e recepção.</p> <p>1.3. Situar um texto no momento histórico de sua produção a partir de escolhas linguísticas (lexicais ou morfosintáticas) e/ou de referências (sociais, culturais políticas ou econômicas) ao contexto histórico.</p> <p>1.7. Reconhecer o objetivo comunicativo (finalidade ou função sociocomunicativa) de um texto ou gênero textual.</p> <p>1.10. Relacionar tópicos discursivos, valores e sentidos veiculados por um texto a seu contexto de produção, de circulação e de recepção (objetivo da interação textual, suportes de circulação, o lugar social do produtor, contexto histórico, destinatário previsto...).</p>
--	--

1ª ATIVIDADE: Charges como exemplo de violência, intolerância e discriminação

Aplicação: Apresentar charges que tragam exemplos de alguns tipos de violência e motivar a reflexão, além de destacar o papel da charge de denúncia daquela realidade.

2ª ATIVIDADE: Conversa com o colega

Aplicação: As três charges dessa oficina trataram de temas que infelizmente são comuns na sociedade: a intolerância, a violência e a discriminação. A partir da análise das charges, discuta com seu colega e responda:

- a) Quem são os responsáveis por esses comportamentos na sociedade?
- b) Você considera que charges como essas podem contribuir para mudar as situações descritas nelas? Por quê?
- c) O que as charges lidas despertaram em você?

3ª ATIVIDADE: Os textos explicativos das charges

Aplicação: Lembrar aos alunos que já se aproxima a hora da exposição dos trabalhos. O objetivo dessa exposição é conscientizar as pessoas sobre atos de violência e discriminação que acontecem a todo tempo na sociedade, focalizando, especificamente, situações de *bullying* que infelizmente são tão comuns na escola. Essa exposição pretende mostrar o trabalho desenvolvido em sala, mas principalmente, sensibilizar as pessoas sobre as marcas profundas que a violência e a discriminação podem causar nas pessoas.

É uma prática comum, nas exposições, as imagens virem acompanhadas de um texto explicativo. As charges que estudamos serão expostas em cavaletes como se fossem quadros, e, para tanto, vamos elaborar pequenos textos com informações que poderão fornecer elementos que contribuam para a leitura dos visitantes.

Dividir a sala em duplas e cada dupla ficará responsável por uma charge das 12 que analisamos durante as oficinas.

Os textos serão lidos na sala e serão feitas outras versões caso seja necessário.

Apresentar um exemplo para a turma, *charge 13 (fig. 13)*

4ª ATIVIDADE: Conhecendo e elaborando um folder

Aplicação: Distribuir exemplos de *folders* em sala e levantar as seguintes questões:

- e) O que é um *folder* de conscientização?

- f) Qual é o objetivo desses *folders*?
- g) A quem se destinam?
- h) Que recursos foram mobilizados para a construção do folder (exemplos: imagens, recursos linguísticos)?
- i) As cores são um elemento importante para a elaboração do *folder* informativo? Exemplifique.
- j) A quem se destina cada *folder*?

Após a análise e conhecimento do gênero *folder* de conscientização, propor a elaboração de um *folder* com o objetivo de alertar à comunidade sobre o problema do *bullying*. Definir junto à turma quais são as informações mais importantes que devem aparecer nesse *folder*.

Dividir a sala em 5 grupos. Cada grupo será responsável por uma parte do folder de conscientização, que será construído coletivamente. As partes são:

Grupo 1: Eleger um título e formato para o folder de conscientização.

Grupo 2: Selecionar as imagens.

Grupo 3: Discutir e analisar as atitudes que são consideradas *bullying*.

Grupo 4: Escrever as atitudes a serem tomadas por quem sofre *bullying*

Grupo 5: Montar o folder de conscientização.

DURAÇÃO: 4 aulas

MATERIAL: Fotocópias. *Data show*.
Folders de conscientização

2.4.1 Análises da quarta oficina

Nessa oficina, meu objetivo foi trazer charges que denunciasses tipos de violência na sociedade e ressaltar a crítica e a denúncia feita nessas charges. Na oficina, apresentei as charges em slides e os alunos acompanharam também através das apostilas.

Figura 10 - Charge 10, 4ª oficina



Disponível em: <http://www.nanihumor.com/2016/03/as-ruas.html>. Acesso em 02 maio 2016.

Quadro 35 – Questões relativas à charge 10

- As pessoas representadas na charge têm ideias semelhantes ou diferentes? Por quê?
- Que conhecimentos de mundo o (a) ajudaram na leitura dessa charge?
- A charge representa um sentimento comum entre muitas pessoas atualmente. Qual?
- Em sua opinião, o momento político atual favoreceu essa divisão? Por quê?

Questões para debate:

- Por que muitas pessoas estão cada vez mais intolerantes?
- Para você, o comportamento expresso na charge revela, de fato, uma preocupação com o Brasil?
- Por que muitas pessoas, atualmente, querem impor sua opinião através da violência?

Iniciamos o trabalho com a charge nº 10 (fig. 10), que trata da intolerância que gera violência. Houve uma dificuldade dos alunos em identificar a que se referiam as cores amarelas e vermelhas da roupa dos homens da charge. Nesse momento, retomei o momento político que o país vivia. Entre 2013 e 2016, uma série de manifestações aconteceu no país, reivindicando o fim da corrupção e o *impeachment* da presidenta eleita Dilma Rousseff.

Nessas manifestações, as pessoas se vestiam de verde e amarelo e iam para as ruas. Entretanto, também havia manifestantes pró-governo, que se vestiam da cor do partido da presidenta, vermelho, e iam para as ruas protestar contra o *impeachment* da presidenta eleita Dilma Rousseff. Nessa ocasião eram frequentes os ataques entre os grupos pró e contra *impeachment*. Na maioria das vezes esses ataques eram verbais, mas, em casos mais extremos, houve relatos de agressões físicas. Essas manifestações foram muito comentadas nos noticiários do país e do mundo.

Meu objetivo principal, com essa charge, foi mostrar a violência motivada pela intolerância e, mais ainda, a absurda justificativa para esse ato de violência. Assim, para responder às questões de leitura, tive que fazer um trabalho acionando conhecimentos prévios e trazendo novas informações de que eles não dispunham. Solicitei, então, que eles respondessem às questões de leitura.

Quadro 36 - Transcrição de algumas respostas para a charge 10 (a)

As pessoas representadas na charge têm ideias semelhantes ou diferentes? Por quê?

“Sim. Estão brigando”

“Sim. São de lados opostos

“Sim. Têm ideias diferentes”

Analisando todas as respostas obtidas, percebi que os alunos identificaram que há, na charge, um desentendimento devido ao fato de cada um ter um ponto de vista diferente. Certamente responderam assim baseando-se nos aspectos não verbais da charge, como a agressão e também pela questão das cores das camisas, indicadoras dessa oposição, conforme esclareci com eles na leitura inicial da charge.

Quadro 37 - Transcrição de algumas respostas para a charge 10 (b)

Que conhecimentos de mundo o(a) ajudaram na leitura dessa charge?

“Um grupo quer a saída da presidente e outro não”

“Tem dois lados querendo coisas diferentes”

“As pessoas estão se manifestando pelo bem do Brasil”

“Um luta contra a corrupção o outro não concorda que há corrupção”

Nessas questões, os alunos retomaram aqueles conhecimentos obtidos através de minha conversa inicial sobre a charge. Pelas respostas dadas, percebe-se que não há uma segurança sobre o tema. Seria necessário um maior conhecimento prévio desses alunos sobre o tema para que pudessem elaborar melhor suas respostas.

Na questão da letra c, que pretendia identificar o sentimento mais comum entre as pessoas, as respostas foram condizentes com nossas expectativas:

Quadro 38 - Transcrição de algumas respostas para a charge 10 (c)

A charge representa um sentimento comum entre muitas pessoas atualmente. Qual?

“Raiva”
“Intolerância”
“Desrespeito”
“Ódio”

Já na questão da letra d, quase a totalidade da turma apenas disse sim, poucos não e não explicaram o porquê das respostas. Apenas 4 alunos tentaram explicar suas respostas:

Quadro 39 - Transcrição de algumas respostas para a charge 10 (d)

Você considera que o momento político atual favoreceu essa divisão? Por quê?”

“Sim. As manifestações fazem as pessoas quererem brigar com as outras”
“Sim. Os dois lados querem se impor”
“Sim, um lado quer mostrar ao outro que está certo.”
“Sim. As manifestações fazem as pessoas quererem brigar e não se manifestar”

As respostas acima refletem que esse grupo de alunos entendeu que há uma divisão entre as pessoas. Mesmo sem compreender a charge muito bem ou sem ter conhecimentos prévios suficientes, a leitura da charge atingiu em parte seus objetivos de mostrar que há uma disputa entre dois lados com posicionamentos diferentes.

Nesse estudo, utilizei essa charge sem um texto base para acionar ou agregar informações essenciais para a leitura. Pelas análises das respostas, percebi que os alunos tiveram certa dificuldade em respondê-las. Meu objetivo foi mostrar que os textos de apoio são importantes no trabalho com charges que tratam de temas que se afastam um pouco da

vivência dos alunos, como política, por exemplo. Apenas as minhas explicações não foram suficientes para que eles respondessem às questões de leitura e identificassem a crítica feita na charge.

Após as questões de leitura, passamos para as questões de debate. Motivei-os a discutirem as questões propostas em duplas. Houve participação de todos, um pouco de conversa, mas nada que prejudicasse a atividade. Em seguida, para toda a turma, trouxe para a discussão sobre os ataques nas redes sociais tão comuns ultimamente. Falamos, também, um pouco sobre a intolerância que existe em nossa cidade em relação ao posicionamento político, principalmente nesse ano em que há eleições municipais. Em nosso município, há muita rivalidade entre os dois partidos tradicionais, e, sempre que há eleição, acontecem episódios de violência e intolerância. Trazer essa discussão à tona foi muito produtivo para o entendimento da charge. Fizemos uma comparação com a situação do país vivida naquele momento, em que era evidente essa polarização. Acredito que essas discussões proporcionaram um bom debate, conscientizando-os sobre a gravidade desses ataques, principalmente sendo eles uma nova geração, que pode vir a mudar essa realidade no município. Percebi que deveria ter levantado essas discussões sobre o município antes da apresentação da charge. Dessa maneira, dei-me conta de que, passando de uma realidade específica para uma geral, poderia ter havido uma melhor compreensão da charge e reflexão sobre intolerância política.

Nas duas charges seguintes, os alunos responderam às questões oralmente. Procedi assim, pois percebi que a turma estava participando bem das discussões, estavam bem atentos. Dessa forma, conduzi o restante das atividades de leitura de maneira que todos participassem e discutissem suas respostas.

Figura 11 - Charge 11, 4ª oficina



Disponível em: <https://latuffcartoons.wordpress.com/2014/03/08/dia-internacional-da-mulher-combater-a-naturalizacao-do-machismo-charge-sinasefe/>. Acesso em 02 maio 2016.

Quadro 40 – Questões relativas à charge 11

- Descreva as duas mulheres da charge. Quem elas representam?
- Qual é a postura que a mulher de preto adota em relação à mulher de verde?
- O que a charge denuncia?

A charge seguinte, de nº 11 (fig. 11), trouxe, especificamente, o tema da violência contra a mulher. Durante a apresentação, conversamos sobre os casos conhecidos por eles de violência contra a mulher. Infelizmente, muitos alunos, principalmente as meninas, relataram casos de violência envolvendo mulheres que circulam na mídia, com adolescentes próximas e, até mesmo, em suas próprias casas. Durante a conversa, foi mencionado o caso de uma adolescente estuprada por cerca de 30 homens, divulgado na mídia à época da aplicação das oficinas. Enquanto falávamos sobre o absurdo desse episódio, um aluno disse que essa violência foi causada por culpa da própria adolescente. Segundo ele, a menina foi culpada, pois já era mãe e tinha um comportamento inadequado. Outro disse que algumas meninas procuram esse tipo de situação, pois usam roupas provocantes e andam em má companhia. Cerca de quatro alunos expressaram suas opiniões, mas a grande maioria dos meninos, mesmo

sem dizer nada, dava sinais de concordar com esse posicionamento. As meninas, a minoria da sala, se mostraram chocadas com a visão machista daqueles alunos. Como professora e como mulher, vi-me na obrigação de procurar mudar o pensamento daqueles jovens. Falei sobre a importância do respeito a todos, e que eles tinham o compromisso de mudar esse tipo de mentalidade preconceituosa e atrasada. Tivemos uma conversa produtiva – ainda que, evidentemente, o combate ao machismo e outras formas de violência dependa de um conjunto de ações, e não apenas de uma aula ou projeto.

Figura 12 - Charge 12, 4ª oficina



Disponível em: <http://conceicaoverdade.com/porta/direitos-da-crianca/>. Acesso em 15 maio de 2016

Quadro 41 – Questões relativas à charge 12

- Como a charge caracteriza os dois meninos?
- Qual dos dois meninos é mais protegido? Por quê?
- Qual é a crítica feita pela charge?
- Qual é a sua opinião sobre a redução da maioridade penal?

A última charge, de nº 12 (fig. 12), tratava do tema do preconceito e da maioridade penal. Pedi que os estudantes identificassem a crítica da charge e eles disseram que se trata do preconceito sofrido pelos jovens negros. A redução da maioridade é pensada apenas para punir os meninos negros e pobres. Quando um menor branco comete um erro, ele quer ser protegido por ser menor.

Concluimos as atividades com mais questões para debate. Dessa vez, o foco foi discutir se aquelas charges poderiam contribuir para mudar uma sociedade, despertando algum tipo de reação nos leitores. Alguns alunos disseram que essas charges trazem uma reflexão sobre esses problemas, outros disseram que são textos para criticar uma sociedade e outros que são textos para fazer uma denúncia sobre a realidade. Quando perguntei sobre o que esses textos despertaram neles, muitos falaram de revolta, pena e raiva.

Como última atividade, pedi aos alunos que escrevessem um texto descrevendo cada uma das charges que estudamos nas oficinas. Disse a eles que faríamos uma exposição e expliquei que é costume, nas exposições, aparecerem pequenos textos ao lado das telas ou esculturas. No nosso caso, faríamos o mesmo com as charges. Assim, os visitantes da exposição poderiam compreender melhor cada charge, e os alunos teriam a oportunidade de produzir outro gênero a partir delas. Esse trabalho consistiria, portanto, em uma retextualização de algumas charges que estudamos em um texto analítico que as acompanharia.

Dell'Isola (2007) define o processo de retextualização como a transformação de uma modalidade textual em outra. Trata-se de valioso trabalho com gêneros que permite destacar o funcionamento social da linguagem. Essa proposta relaciona-se ao que preconizam os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCNLP) que sugerem o contato dos alunos com diferentes gêneros. Marcuschi (2010), por sua vez, afirma que não se trata de um simples processo de reescrita, mas de uma mudança de modalidade e que não deve haver relação de superioridade ou inferioridade entre elas. O autor considera, ainda, que a proposta de uma retextualização fará com que o texto original sofra ajustes, mas deverá manter a coerência e, para isso, devem-se considerar algumas variáveis como o objetivo, a relação entre os dois textos e o processo de elaboração de cada modalidade.

Na pesquisa em tela, a atividade de retextualização do gênero contribuiu para desenvolver habilidade de escrita dos alunos, uma vez que as atividades principais se referiam às habilidades de leitura. A culminância das oficinas foi através de uma exposição montada pelos próprios alunos. Nesse caso, apresentaram as charges sobre violência que foram analisadas em sala, como se fossem quadros numa exposição. Dessa maneira, a produção textual foi contemplada nesta pesquisa, porém voltada para a retextualização da charge em um texto analítico para acompanhá-la.

Para isso, no material dos alunos, havia um exemplo de charge acompanhada de um texto, produzido por mim mesma, em que foi feita a retextualização da charge. Trata-se de

uma charge sobre o então presidente da câmara dos deputados Eduardo Cunha. A charge faz uma crítica ao deputado, à época investigado por uso do dinheiro público em viagens internacionais e compras. Em seu depoimento ao Conselho de Ética no dia 19 de maio de 2016, para justificar as despesas, ele afirmou que utilizou o cartão da mulher.

Figura 13 - Charge modelo



Disponível em: <http://www.gazetadopovo.com.br/opiniaio/charges/paixao/2016-05-20-3iv4wwxjc6532tg81c08lo93>. Acesso em 20 maio 2016.

Analisamos juntos o texto descritivo que utilizei como exemplo, (disponível no caderno do aluno) retomamos as charges que eles iriam retextualizar para que pudessem lembrar e fazer o trabalho com mais segurança. Ao final dos trabalhos, recolhi os textos e fiz uma análise. A partir das minhas observações, grande parte dos textos se dedicou a reproduzir exatamente a atuação descrita nas charges. Em alguns casos, os alunos deixavam alguns comentários sobre as charges ou tiveram algumas interpretações diferentes do que a charge mostra, como nos exemplos a seguir¹⁰:

Quadro 42 - Texto produzido por um aluno sobre a charge número 1

Nos dias atuais a impaciência de discriminação tornou-se comum nas mais variadas partes do mundo. É visível que, independente da classe social ou origem, qualquer pessoa negra sofre preconceito em seu cotidiano.

Na charge descrita, um jovem de boa índole ao ir para a escola é barrado por um policial,

¹⁰ Os textos originais estão dispostos no anexo 4.

que vem sem evidências e o revista. Através da figura é possível perceber a arrogância do policial no exercício de sua função. Infelizmente é uma situação comum nas cidades grandes ou no interior.

Quadro 43 - Texto produzido por um aluno sobre a charge número 2

Na charge mostra um simples motorista “negro” passa e o policial para ele e diz que ele parece um ladrão, mas que isso não é racismo, preconceito. Porque isso é da cabeça do motorista. Agora, para e pensa quem diz preconceito e racismo é coisa da sua cabeça?? Até preconceito existe e sim. Isso porque as pessoas criam ele, se as pessoas tratassem igualmente todos o racismo não existiria.

O policial não pensa assim e o motorista ficou muito assustado. Não sabia o que aconteceria, pois ele só estava dirigindo tranquilamente. Mas o mal caráter do policial não pensou duas vezes antes de cometer o bullying.

Quadro 44 - Texto produzido por um aluno sobre a charge número 5

O bullying está presente no ambiente escolar como algo muito comum entre os estudantes. Algumas escolas instalaram câmeras para evitar brincadeiras maldosas e ofensas entre os alunos, é o que a charge demonstra.

Os indivíduos tem de pensar numa forma mais humana de ver seus semelhantes e a escola tem papel fundamental nesta educação.

Quadro 45 - Texto produzido por um aluno sobre a charge número 6

Algumas crianças rindo de aluno que tem a cabeça grande. Esses meninos que estão rindo fica colocando apelido nele de bomba por causa da cabeça que se parece uma bomba.

No primeiro texto, o aluno, antes de descrever a charge, apresenta seu posicionamento sobre preconceito.

No segundo texto, o aluno usa aspas na palavra negro – talvez como recurso (equivocado) para destacar essa característica, considerando sua importância para o entendimento da charge. Em seguida, faz um questionamento como se estivesse se dirigindo

ao leitor: “Agora, para e pensa quem diz preconceito e racismo é coisa da sua cabeça??”. Depois passa a tecer comentários sobre a questão do preconceito e a descrever a charge.

No texto sobre a charge número 5, a aluno não fala sobre a questão das câmeras na escola para coibir os casos de *bullying*, mas, em seguida, já faz uma reflexão sobre a falta de humanidade das pessoas. O estudante não chega, porém, a descrever a charge, como eu havia solicitado.

Por fim, a análise da charge 6 me surpreendeu muito devido a leitura que o aluno fez. Na charge em questão, há uma bomba na cabeça do menino e há os dizeres “bomba de efeito retardado e consequências imprevisíveis”. O aluno fez uma leitura que não havia sido feita por nenhum aluno, nem nas atividades de leitura do dia que trabalhamos nessa charge. Na ocasião, havia ficado claro que a bomba na cabeça do menino indicava que ele estava a ponto de explodir devido a tanto sofrimento pelos atos de *bullying* que sofria.

Devolvi os textos aos alunos. Selecionei os que iriam para a exposição, considerando os que poderiam contribuir mais para a leitura das charges. Os textos então foram reescritos, digitados e anexados às charges. Para essa atividade, contei com a ajuda de um grupo de três alunos que realizaram essa atividade no laboratório de informática da escola. A impressão foi em papel A3 para que as charges e o texto ficassem em um tamanho maior como um quadro. Essa tarefa foi de responsabilidade de um aluno. A versão final também está disponível nos anexos da maneira como foi apresentada na exposição.

2.5A criação do folder

Ao longo das oficinas e das discussões sobre violência e *bullying*, fui deixando claro que o projeto culminaria com uma exposição das atividades que fizemos ao longo das oficinas. Disse-lhes que havia pensado em criar um material para ser entregue aos visitantes da exposição: um folder seria uma opção. A ideia foi aprovada por todos. Dessa maneira, poderíamos entregá-lo durante a exposição como uma forma de informar as pessoas mais diretamente a respeito do *bullying*.

A turma foi dividida em grupos, cada qual ficou responsável pela elaboração de uma parte do folder: um grupo criou um título para o folder; outro procurou imagens; um terceiro grupo pesquisou informações sobre *bullying* para montar o texto do folder. Ficou acordado que os alunos deveriam levar à escola o que fizessem em casa, para que pudéssemos analisar juntos.

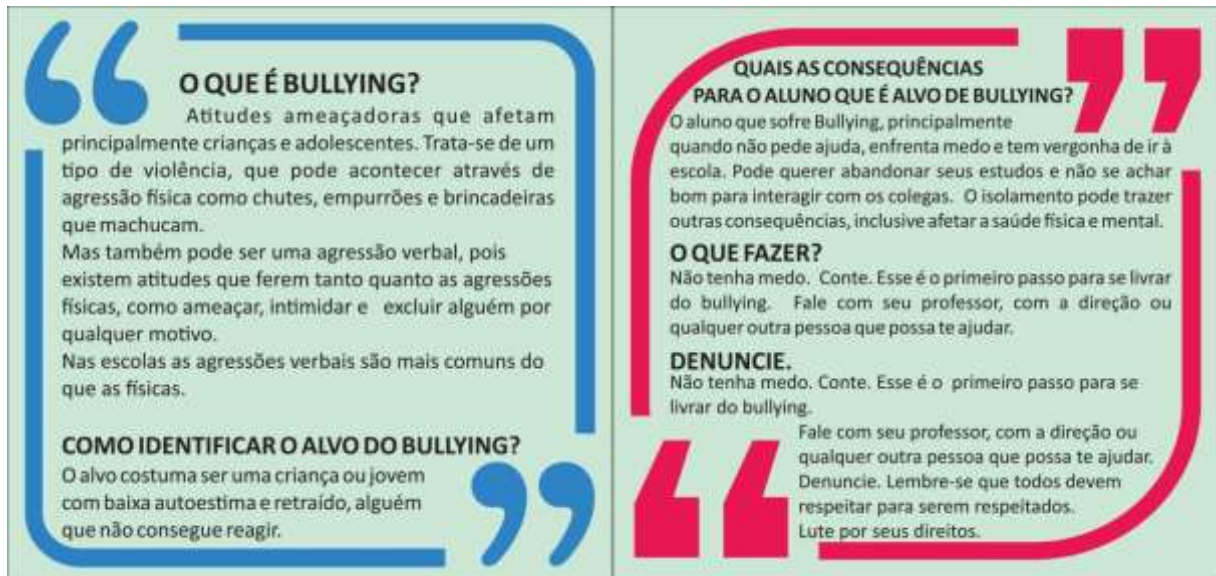
Os grupos apresentaram suas partes, fizemos algumas observações e, a partir das contribuições de cada grupo, montamos o folder final e enviamos para a gráfica. A atividade mostrou-se um pouco polêmica, pois os alunos não se entendiam muito bem e não chegavam a um acordo. Tive que intervir e ajudá-los a definir como ficaria o *folder*. Havia discordância entre o texto que colocaríamos e as imagens. Cada um queria que a sua parte fosse utilizada. A única parte do folder que era consenso foi a foto da turma, da qual ninguém queria abrir mão. Depois de muita discussão, chegamos ao modelo final e enviamos para a gráfica.

Na gráfica, tivemos o auxílio do diagramador que fez a arte e chegamos ao seguinte material:

Figura 14 - Folder de conscientização elaborado pelos alunos (Parte I)



Figura 15 - Folder de conscientização elaborado pelos alunos (Parte II)



Os alunos participaram ativamente e com interesse dessa tarefa. Observei que trouxeram imagens textos e frases bem interessantes. Por tudo isso, resolvi, então, pedir que cada aluno fizesse seu próprio folder para a exposição, assim, produziram mais um material para a exposição.

2.6 A preparação para a exposição

A proposta deste estudo foi trabalhar o gênero charge destacando sua função social e também proporcionar discussões sobre casos de violência, mais especificamente, o *bullying* com ajuda desse gênero. A proposta tinha como objetivo desenvolver esse trabalho em oficinas, mas faltava pensar em uma ação que surtisse algum efeito na vida dos alunos. Assim, passamos a considerar a ideia de realizar uma exposição. Dessa forma, poderíamos mostrar a todos os trabalhos que os alunos realizaram, e, acima de tudo, realizar uma pequena campanha de conscientização de outros alunos sobre o problema do *bullying*.

A exposição aconteceu na própria escola, no dia 7 de julho de 2016. Para a realização desse evento, a direção disponibilizou a quadra, remanejando as atividades daquele espaço. Conteí, assim, com a colaboração dos professores de Educação Física em ceder o espaço para a exposição. A turma que participa desta pesquisa, o 9º ano, tem suas aulas no turno vespertino. Assim, os visitantes da exposição seriam apenas os alunos desse turno, as turmas

do 6º ao 9º anos. Em conversa com a diretora, optamos por organizar a exposição levando uma turma por vez; assim, todos poderiam apreciá-la com calma e sem tumultos. Fizemos um cronograma de visitas com duração de dez a quinze minutos para cada uma das 16 turmas do vespertino. Após a última turma, combinei com a direção que me ajudasse a levar à quadra todos os alunos para assistirem a uma dinâmica que faríamos. A direção se colocou à disposição para qualquer outro tipo de ajuda, assim como durante a execução das oficinas.

Na exposição, foram mostradas charges que os alunos estudaram nas oficinas seguidas dos textos analíticos escritos por eles. Os outros itens que compuseram a exposição foram cartazes com imagens sobre *bullying* feitos pelos próprios alunos (fig. 16); um mural sobre a violência contra a mulher, confeccionado pelas alunas que sugeriram o tema, a partir de discussões nas oficinas (fig.17); e um outro grupo de alunos fez também um mural sobre preconceito, tema que debatemos muito nas oficinas (fig. 18). Foi proposta também uma dinâmica que envolvia as ofensas nos casos de *bullying*, sofridos pelos alunos ao longo da vida estudantil, relatados em uma atividade da oficina.

Figura 16 - cartazes produzidos pelos alunos com imagens sobre bullying .



Figura 17 - Mural sobre violência contra a mulher, elaborado por grupo de alunas.

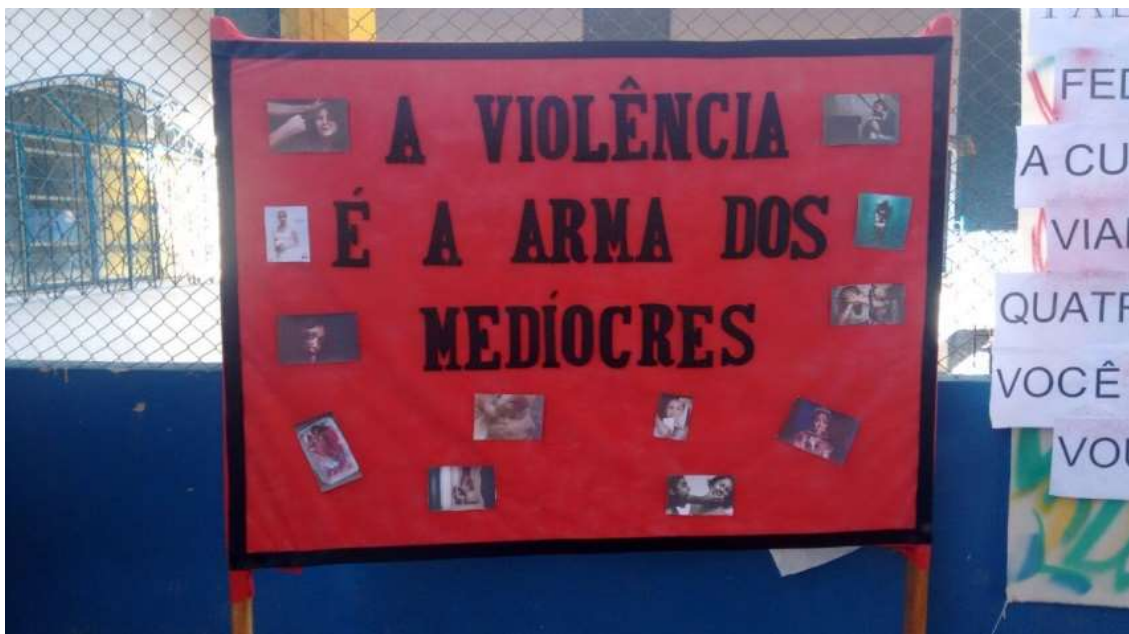


Figura 18- Mural sobre preconceito, elaborado por alunos



No espaço da exposição, além desses cartazes e murais, o visitante podia avistar, logo na entrada, um *banner* com a definição do gênero charge e alguns exemplos, para que todos os visitantes pudessem conhecer melhor o gênero. Fizemos também um *banner* explicando o projeto e sua finalidade, conforme imagens abaixo:

Figura 19 - Banners com textos explicativos sobre charges e os objetivos da pesquisa

Para as charges, selecionei alguns textos entre aqueles que os alunos escreveram ao longo das oficinas. Selecionei aqueles textos que tinham uma descrição mais clara das charges¹¹ e que mais poderiam ajudar as pessoas a entenderem-nas. Os textos foram corrigidos por mim e devolvidos para os alunos fazerem os ajustes. Após esses ajustes, selecionei um grupo de alunos que têm mais facilidade e acesso ao computador para imprimirem as charges e os textos em forma de quadro, uma vez que faríamos uma exposição. Outro grupo ficou responsável por conseguir os cavaletes para apoiarem esses quadros. Durante a exposição, foi tarefa dos alunos do 9º ano acompanharem os alunos visitantes apresentando os textos, como podemos observar a seguir:

¹¹ Ver anexo 5.

Figura 20 - As charges e os textos escritos pelos alunos.



Figura 21 - Apresentação das charges pelos alunos aos visitantes.



Como já mencionado anteriormente, reservamos uma parte da exposição para os alunos mostrarem os folders de conscientização que construíram. Um grupo ficou responsável por apresentar esses *folders* aos visitantes e falar sobre eles. Para minha surpresa, os alunos se mostraram muito entusiasmados em falar, mostrar o trabalho.

Figura 22- Folders montados pelos alunos.



Contei, nessa exposição, com a participação especial de um aluno do Ensino Médio, que me procurou no dia em que estávamos montando a exposição, para me agradecer por estarmos fazendo esse trabalho. Ele é vítima de *bullying*, por sua orientação sexual, e sofre ataques constantes. Segundo ele, precisamos falar mais sobre isso. Convidei-o então para participar da exposição. Ele acompanhava alguns alunos, em um determinado momento, vi que ele dava seu depoimento aos visitantes, tudo de maneira espontânea.

Durante toda a tarde, contamos com uma boa participação das outras turmas visitando a exposição. Todos os professores aceitaram o convite e cuidaram de levar seus alunos. Alguns não esgotaram o assunto ali. Quando voltaram para a sala, relataram continuarem a

falar sobre o bullying, inclusive retomando o *folder* que foi distribuído e lendo com eles. Considerei essa atitude muito válida, pois assim o debate se amplia.

Figura 23- Panorama da oficina.



O ponto alto da oficina e mais intrigante foi um mural grande que montamos com uma série de xingamentos que coletei com os alunos do 9º ano durante as oficinas na atividade do Baú das Ofensas. Na ocasião, pedi que eles relatassem episódios de *bullying* que já sofreram e colocassem naquele baú. Foi uma espécie de dinâmica que promovi para manter o anonimato nos relatos deles e para deixar claro que o *bullying* é uma ofensa e que machuca muito. Em outro momento, selecionei os xingamentos mais recorrentes naqueles relatos, digitei e pedi ajuda dos alunos para montar um painel bem grande com esses xingamentos. Nosso objetivo era, de alguma forma, chocar as pessoas quando elas passassem pela exposição. Realmente foi isso que aconteceu: alunos e professores ficaram intrigados ao ver expressões tão desagradáveis estampadas. Por outro lado, alguns alunos, principalmente os menores, acharam engraçado.

Já prevendo isso, deixei um grupo de alunos com a responsabilidade de esclarecer o porquê daquele painel. Seu objetivo foi mostrar como essas palavras são feias e como chocam quando as vemos escritas. O título do painel foi *Palavras que já passaram por aqui*. Sugeri aos alunos que a frase fosse acompanhada de um *emoticon* de rosto triste, numa referência a esse recurso tão comum na linguagem das redes sociais.

Figura 24 - Painel de ofensas mais comuns na escola.



Quando todas as turmas já tinham visitado a exposição, pedi à direção que reunisse todos na quadra novamente. Quando todos os alunos estavam reunidos, chamei os alunos do 9º ano à frente do painel. Relembrei aos presentes que aquelas ofensas ali escritas foram relatadas por eles, e que infelizmente elas já devem ter sido ouvidas por todos ali presentes. Chamei a atenção para o fato de que essas palavras ferem e que, acima de tudo, demonstram desrespeito ao colega. Disse a eles que devemos respeitar a todos, e que aquela exposição foi feita para que todos pensassem nas situações de *bullying*, de violência, situações que, infelizmente estão muito próximas de nós. Terminei a fala convidando os alunos do 9º. ano para, numa atitude de protesto, rasgar todos aqueles xingamentos como forma de acabar com essas ocorrências na escola e na vida deles.

Figura 25 - reflexão sobre as ofensas.

Figura 26 - Rasgando as ofensas

Esse momento foi muito libertador para os alunos. O gesto de rasgar essas palavras é uma maneira de se posicionar contra isso, de dizer não a essas ofensas. Os alunos gostaram muito da dinâmica e quem estava assistindo também aprovou.

Figura 27 - Mensagem final da exposição

Quando os alunos retiraram as palavras, apareceu a seguinte mensagem “*Colocar-se no lugar do outro faz da escola um lugar de todos*”¹². Essa frase, de autoria desconhecida, resume bem o que pretendíamos com a exposição: nosso objetivo era mostrar aos alunos que somente através do respeito todos se sentirão inseridos na escola e que é muito importante, sempre, colocar-se no lugar das pessoas. Assim, a convivência na escola, a relação entre os colegas, será melhor e mais produtiva.

Em resumo, destacaria que a exposição foi o ponto alto de um trabalho que, a partir da leitura de charges, contribuiu para o desenvolvimento da leitura crítica dos alunos e para uma reflexão sobre diferentes tipos de violência no dia a dia, incluindo o *bullying*. Atualmente, na mídia, nas redes sociais são comuns episódios de ataques às pessoas motivados por preconceito que causa danos irreparáveis. Talvez se ainda lá na escola fosse feito um trabalho

¹² Essa frase foi adaptada por mim, a partir de uma campanha na TV sobre violência contra a mulher. A frase original era: *Colocar-se no lugar do outro faz do mundo um lugar de todos*”. Fiz a adaptação que condizia com a realidade da escola e a sugestão foi aceita pelos alunos.

de conscientização dessas pessoas, de trabalhar o respeito e a tolerância, os relatos dessas violências não fossem tão recorrentes e tão graves. Portanto, é na escola que devemos buscar caminhos para trabalhar com os alunos a noção de respeito, de tolerância. Um trabalho desse tipo refletirá numa sociedade melhor, mais fraterna, em que o respeito pautará todas as relações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desde os primeiros anos de vida escolar, os alunos têm contato com diversas práticas educativas que visam ao desenvolvimento da escrita e da leitura. Por serem os dois requisitos básicos para a sua evolução no processo educativo, muitos são os desafios que compõem essa tarefa, às vezes, árdua para os professores. As habilidades adquiridas através da prática da leitura são fundamentais e se estendem às diversas áreas do processo educacional e não apenas ao estudo da língua portuguesa, mas pode, inclusive, contribuir para a interpretação de operações matemáticas, fórmulas químicas, etc.

No entanto, ao analisar a alarmante quantidade de analfabetos funcionais no Brasil, cerca de 70% da população economicamente ativa, percebo que essa parcela da sociedade não teve o contato adequado com atividades que promovessem incentivo à leitura. Talvez porque não havia, no ambiente de aprendizagem, a criação de projetos que os instigassem a ler, ou mesmo bibliotecas bem equipadas e em um ambiente agradável. Soma-se a isso a ausência de atividades que trabalhem com inteligência, pensamento lógico e capacidade de relacionar temas diferentes.

Esses fatores acarretam sérios problemas na vida profissional, já que o analfabeto funcional possui um déficit que o impede de desenvolver a aptidão em interpretar textos e realizar operações matemáticas. Conhecer e dominar a leitura e a escrita é, portanto, imprescindível para a formação do homem, pois disso dependerá sua comunicação, seu acesso às informações, seu conhecimento. E um dos papéis da escola é o de garantir que o aluno possua saberes linguísticos, de modo a exercer sua cidadania.

Nesse sentido, foi salutar o trabalho desenvolvido com os alunos do 9º ano do ensino fundamental de uma escola estadual em Matipó (MG), objeto dessa pesquisa. O objetivo principal foi desenvolver habilidades de leitura do gênero *charge*, por meio de uma abordagem que favorecesse a leitura crítica. Esperava, assim, que a *charge* deixasse de ser vista apenas como um mero gênero que eventualmente aparece no livro didático ou em avaliações, para focar seu papel de mecanismo de (transform)ação social por denunciar e criticar determinadas realidades.

Rojo (2002) destaca a importância de um trabalho que busque levar o aluno a escapar das literalidades do texto, estabelecer relações entre o texto lido e outros textos e avaliar as

posições ideológicas nos textos. Assumindo essa perspectiva, procurei motivar o pensamento crítico do aluno, acionar os conhecimentos sobre o assunto e, principalmente, relacionar o texto à sua vida. Com esse trabalho, pretendi preparar o aluno a ter esse olhar crítico também em outros textos, fazendo seus próprios questionamentos.

Para tanto, foi fundamental o desenvolvimento de atividades de leitura que não reproduzissem as atividades criticadas por Marcuschi (2008, p. 267): “Aspecto importante, e que persiste ainda hoje, é o fato de que a maioria absoluta dos exercícios de compreensão dos manuais escolares resumir-se a perguntas e respostas. Poucas são as atividades de reflexão”. Para isso, propus, nas atividades de leitura, diferentes tipos de questões, que buscaram trabalhar diferentes habilidades além da mera decodificação. Também elaborei questões subjetivas, com o objetivo de identificar os posicionamentos dos alunos a respeito dos temas abordados nas charges. Houve diferentes momentos para discussão em pares e grupos. Esse tipo de atividade pode gerar certa desorganização da sala de aula quando os alunos passam a se reunir em duplas ou fazem um círculo para discussão. Também há aumento da conversa paralela. Ainda assim, considero importante motivar esse tipo de atividade para que o aluno se habitue a fazer uma leitura e análise crítica do texto, que saiba falar sobre ele, e defender seu ponto de vista.

Acredito que o trabalho sistematizado, por meio das oficinas, contribuiu para os alunos lerem melhor textos do gênero *charge*, compreendendo sua função na sociedade. No contato inicial com os estudantes, tive a impressão que, para eles, esse gênero era apenas uma imagem que circulava em redes sociais, algumas engraçadas, outras sem muito sentido. Um dos indícios desse contato superficial com as charges foi o fato de ninguém mencionar que elas circulam em jornais ou revistas. Podemos levantar a hipótese de que esses alunos não têm, em geral, acesso a jornais ou revistas.

Creio, também, que as atividades de leitura propostas resultaram num bom trabalho de levantar inferências, relacionar o texto a conhecimentos prévios, ler imagens, identificar a função do gênero, identificar posicionamento crítico do produtor do texto e analisar as condições de produção do texto. Por meio das atividades de leitura propostas, busquei levar os alunos a interagirem de maneira mais efetiva com os textos de modo a garantir um maior envolvimento com a leitura. Dessa forma, promovi a leitura na sala de aula associada à leitura que se faz fora da escola, dos gêneros que circulam na sociedade, em nosso caso as charges. Ao trabalhar, especificamente, com este gênero, procurei criar situações que levassem os

alunos a refletirem sobre o texto e sua função social, relacionando os efeitos de sentido produzidos às condições de produção.

Pode-se afirmar, ainda, que essa pesquisa procurou estabelecer um trabalho com o gênero que preconiza o que foi proposto nos CBCs de Língua Portuguesa para o ensino de gênero:

[...] conhecer que gêneros circulam, como e por que são produzidos, a quem se dirigem e com qual intenção, é condição fundamental para o desenvolvimento e participação social do aluno e para sua vivência pessoal. Aprender a analisar as condições e os processos que regulam a circulação de textos em uma sociedade letrada possibilita saber identificar interlocutores, as funções do gênero e suas estruturas, usos lingüísticos, dentre outros. É a partir desses elementos que o aluno poderá compreender os processos de organização lingüística-textual e de funcionamento sócio-discursivo da linguagem humana como atividades mediadoras da formação de sujeitos. Relacionando circulação, produção e recepção, o aluno desenvolve a capacidade de discutir o caráter contratual das interações e as regras que o regem (SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, 2008).

O trabalho com o gênero *charge* motivou reflexões e posicionamentos críticos sobre os temas tratados naqueles textos, colaborando para que o aluno identificasse a função do gênero. Em todas as oficinas, tive a oportunidade de conversar muito com os alunos. Ao longo dessas conversas, percebi que, infelizmente, há muito preconceito em pessoas bem jovens. Para mim, o mais chocante foi a maneira como alguns alunos veem a mulher. Essa constatação rendeu muita conversa com esses alunos. Ainda que as discussões, em si, não sejam suficientes para mudar essa cultura machista, possivelmente, levaram os alunos a refletirem.

Além desse trabalho com o gênero nas oficinas, é importante destacar a exposição que montamos ao final dos trabalhos, cujo objetivo foi fazer com que o trabalho com o gênero trouxesse alguma mudança para a vida dos alunos. Então, propusemos um trabalho de conscientização sobre tipos de violência discutidos em algumas charges das oficinas - principalmente, sobre o *bullying*, uma violência mais comum entre os alunos e muito frequente na escola. Assim, estaríamos contribuindo para coibir essa prática tão séria e recorrente nas escolas. As oficinas foram mais direcionadas a uma análise de quem sofre o *bullying* e as consequências desse ato. Entretanto, considero que, em projetos futuros nessa direção, também seria relevante uma análise sobre o que move quem pratica esse ato violento.

Terminei os trabalhos com o saldo positivo de ter motivado um trabalho com o gênero e que trouxe algum resultado concreto para a vida daqueles alunos e para toda a escola.

Evidentemente, não tenho a pretensão de que esse trabalho extinguirá a prática de *bullying* e da violência na escola, mas acredito que ele tenha levado os alunos pelo menos a refletir, e isso já é um começo.

Enfim, por meio deste trabalho, espero contribuir para o desenvolvimento de novas perspectivas relacionadas à prática pedagógica para o ensino da leitura voltada para as ações em que o trabalho com o gênero pode promover. O trabalho proposto permite ampliar as práticas letradas, levando o aluno ao trabalho com o gênero *charge* aliado à percepção do sentido social desse gênero na escola e na vida. Essa concepção de ensino possibilita uma formação cidadã do aluno e torna o trabalho com língua portuguesa mais significativo e produtivo.

REFERÊNCIAS

- AGOSTINHO, Aucione Torres. **A charge**. 1993. 330 f. Tese (Doutorado) - Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1993.
- BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BRASIL, SEF/MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais: 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental – Língua Portuguesa**. Brasília, DF: SEF/MEC, 1998.
- BRESSANIN, Alessandra. Gênero charge na sala de aula: o sabor do texto. **4º Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais**, 2007. Disponível em: <<http://linguagem.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/eventos/cd/Port/8.pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2015.
- 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.
- CAFIERO, Delaine. Boas perguntas mobilizam capacidades de leitura. **Guia da Alfabetização**. São Paulo, Editora Segmento, v. 1, n. 1, p. 28-43, s/d.
- CAFIERO, Delaine. **Leitura como processo: caderno do professor**. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFGM, 2005. 68 p. - (Coleção Alfabetização e Letramento)
- CAGNIN, Antonio Luiz. **Os quadrinhos**. São Paulo: Ática, 1975
- DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret. **Leitura: inferências e contexto sócio-cultural**. 1988, Belo Horizonte. FALE, UFGM, 1988.
- DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret **Retextualização de gêneros escritos**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.
- DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: **Gêneros orais e escritos na escola**, p. 95-128, Campinas. Mercado de Letras. 2004.
- FERREIRA, Edilaine Gonçalves. **Charge: uma abordagem parodística da Realidade**. 2006. 78f. Dissertação (Mestrado em Linguagem, Cultura e Discurso, ênfase a Textualidades Contemporâneas) – Universidade Vale do Rio Verde – UNINCOR, Três Corações, Minas Gerais.
- FLORES, Onici Claro. **A leitura da charge**. Editora da ULBRA, 2002.

FULGÊNCIO, Lúcia; LIBERATO, Yara. A utilização do conhecimento prévio. In: **É possível facilitar a leitura: um guia prático para escrever claro**. São Paulo: Contexto, 2007 (31-49).

KLEIMAN, Ângela. **Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e escrever?** Campinas: Cefiel – Unicamp; MEC, 2005.

KLEIMAN, Ângela. Letramento e suas implicações para o ensino de Língua Materna. **Signo**. Santa Cruz do Sul, v. 32 n 53, p.1-25, dez, 2007.

KLEIMAN, Ângela. Os estudos de letramento e a formação do professor de língua materna. **Linguagem em (Dis)curso_ LemBD**. v.8 n.3 p. 487-517, set/dez. 2008.

KLEIMAN, Ângela. **Texto e leitor: Aspectos cognitivos da leitura**. 15ª. ed. Campinas, Pontes Editores, 2013.

KOCH, Ingedore Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2002.

KOCH, Ingedore Villaça. **O texto e a construção de sentidos**. 10ª. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 3ª. ed. 10ª. reimpressão. São Paulo: Contexto, 2014.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. p. 146 – 225.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Leitura e compreensão de texto falado e escrito como ato individual de uma prática social. In: ZILBERMANN, R.; SILVA, E. T. (Org.) **Leitura: Perspectivas interdisciplinares**. São Paulo: Ática, 1988.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, S. (orgs.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. Rio de Janeiro, Lucerna, 2006.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In BEZERRA, Maria Auxiliadora (org). **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010. 19-38 p.

MATTOS, Andréa Machado de Almeida; VALÉRIO, Kátia Modesto. **Letramento crítico e ensino comunicativo: lacunas e interseções**. RBLA, Belo Horizonte, v. 10, n. 1, p. 135-158, 2010. Disponível em: www.scielo.br/pdf/rbla/v10n1/08.pdf. Acesso: em 16 nov. 2016.

MATTOS, Andréa Machado de Almeida. Construindo a cidadania nas aulas de inglês: uma proposta para o letramento crítico. In: TAKAKI, Nara Hiroko, and Ruberval Franco MACIEL. **Letramentos em terra de Paulo Freire**. Campinas: Pontes Editores, 2014.

MENDONÇA, Márcia Rodrigues de Souza. Um gênero quadro a quadro: história em quadrinho. In BEZERRA, Maria Auxiliadora (org). **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010. 209-224 p.

MIANI, Rozinaldo Antonio. (2012). **Charge**: uma prática discursiva e ideológica. 9ª Arte. São Paulo, v.1, n.1, 1º semestre/2012, pp. 37-48. Disponível em: . Acesso em: 8 out. 2016.

MOUCO, M. A.T; GREGÓRIO, M. R. **Leitura, análise e interpretação de charges com fundamentos na teoria semiótica**. Disponível em:
<http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/producoes_pde/artigo_maria_aparecida_tavares.pdf>. Acesso em 01/12/2014.

OLIVEIRA, Maria Teresa Gonçalves Pereira. Charge: imagem e palavra: uma leitura burlesca do mundo. In: AZEVEDO, José Carlos de. **Letras e comunicação: uma parceria no ensino de Língua Portuguesa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

PORTO, Márcia. **Mundo das ideias: um diálogo entre os gêneros textuais**. Curitiba, Aymarâ: 2009

POSSENTI, S. Existe a leitura errada. **Presença pedagógica**, v. 7 n. 40, p. 5-18, 2001., jul./ago. 2001. Disponível em:
<http://download14.docslicde.com.br/uploads/check_up14/312015/55721025497959fc0b8cb2c5.pdf>. Acesso em 25 ago. 2015.

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

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. **CBC de Língua Portuguesa: ensinos fundamental e médio, 2008**. Conteúdo Básico Curricular (CBC): Disponível em: <<http://crv.educacao.mg.gov.br/>>. Acesso em: 20 jun. 2016

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

TEIXEIRA, Maria Cláudia. **O gênero jornalístico charge no letramento escolar**. Universidade Estadual do Centro-Oeste - Unicentro. v. 12. n. 19. p. 89-107, 2010.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. Tipologia textual, ensino de gramática e o livro didático. In. HENRIQUES, Cláudio Cezar e SIMÕES, Darcília (orgs.) **Língua e cidadania: novas perspectivas para o ensino**. Rio de Janeiro: Ed. Europa, 2004, p. 114 – 138.

ANEXOS

ANEXO 1 - PARECER CONSUBSTANCIADO DO COEP Nº 1.425.049



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA - COEP

Projeto: CAAE – 52532515.3.0000.5149


Interessado(a): Prof. Leandro Rodrigues Alves Diniz
Câmara de Pesquisa
Faculdade de Letras- UFMG

DECISÃO

O Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG – COEP aprovou, no dia 24 de fevereiro de 2016, o projeto de pesquisa intitulado "O gênero charge nas aulas de língua portuguesa no 9º ano do ensino fundamental " bem como:

- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.
- Termo de Assentimento Livre e Esclarecido.

O relatório final ou parcial deverá ser encaminhado ao COEP um ano após o início do projeto através da Plataforma Brasil.


Prof. Dra. Telma Campos Medeiros Lorentz
Coordenadora do COEP-UFMG

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
MINAS GERAIS



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O GÊNERO CHARGE NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA NO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Pesquisador: Leandro Rodrigues Alves Diniz

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 52532515.3.0000.5149

Instituição PropONENTE: PRO REITORIA DE PESQUISA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.425.049

Apresentação do Projeto:

A pesquisa propõe um projeto de intervenção com alunos do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola estadual no interior de Minas Gerais e tem como objetivo propor e analisar um projeto didático de estratégias para a leitura de charges. Espera-se que esse projeto forneça aos alunos melhores condições para compreender o gênero charge e aos professores novos caminhos para o trabalho com esse gênero. O trabalho culminará com a realização de uma exposição na escola, durante a qual os alunos compartilharão suas produções.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Propor um projeto didático por meio do qual os alunos desenvolvam estratégias para a leitura de charges. Analisar o processo de implementação desse projeto, bem como os resultados.

Objetivo Secundário:

Discutir junto aos alunos o papel do gênero charge na sociedade;

Reconhecer características do gênero charge a partir de seu contexto de produção, circulação e recepção;

Levar os alunos a melhor analisarem relações entre a linguagem verbal e não verbal em textos multimodais;

Endereço: Av. Presidente Antônio Carlos, 6627 2º Ad S1 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: 1.425.049

Identificar pontos semelhantes e divergentes no tratamento dado a um mesmo tema em charges veiculadas por suportes diferentes; Identificar posicionamentos ideológicos do produtor das charges.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Serão tomadas todas as providências para que se assegure a confiabilidade, a proteção da imagem e a não estigmatização dos participantes da pesquisa, conforme prevê a resolução 466/12.

Benefícios:

Construção e aplicação de um projeto com o objetivo de aprimorar o trabalho com o gênero discursivo charge tornando-o mais próximo dos alunos. O trabalho com esse gênero poderá contribuir para despertar do lado crítico do aluno sobre o mundo que o cerca além de desenvolver nele habilidades que são úteis em outros gêneros como realizar inferências, estabelecer relações entre o texto e a vida, acionar conhecimentos prévios, entre outros.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A partir do que do que for constatado na avaliação diagnóstica, será elaborado um conjunto de atividades escolares sistemáticas em torno do gênero charge. A partir das dificuldades constatadas na avaliação diagnóstica inicial, serão elaborados módulos específicos de leitura relacionados a esse tema – por exemplo, para trabalhar implícitos, inferências, pressupostos, entre outros aspectos que forem identificados como necessários pela avaliação diagnóstica inicial. Após a conclusão das oficinas, será aplicada uma segunda avaliação, idêntica à primeira, de forma a possibilitar a mensuração dos avanços ao longo do processo.

Nas oficinas finais do projeto, será planejada uma exposição na escola, durante a qual os alunos poderão expor charges que lhes chamaram a atenção, acompanhadas de textos em que eles compartilhem suas interpretações, bem como charges que eles próprios tiverem criado.

A pesquisa aqui proposta resultará num trabalho final de mestrado, do qual fará parte um guia para o professor, com a descrição das oficinas e sugestões de encaminhamento para o trabalho com o gênero discursivo charge.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Foram apresentados os seguintes documentos:

- 1) Projeto aprovado pela Câmara de Pesquisa da FALE
- 2) Folha de rosto com aprovação da FALE
- 3) TCLE

Endereço: Av. Presidente Antônio Carlos, 6627 2º Ad. Sl 2005

Bairro: Unidade Administrativa II **CEP:** 31.270-901

UF: MG **Município:** BELO HORIZONTE

Telefone: (31)3409-4592

E-mail: coep@prpq.ufmg.br

Página 02 de 04

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
MINAS GERAIS



Continuação do Parecer: 1.425.049

- 4) TALE
- 5) Termo de compromisso
- 6) Carta da anuência da escola onde será desenvolvida a pesquisa

Recomendações:

No TCLE, informar que os participantes da pesquisa não receberão qualquer tipo de incentivo financeiro ou terão ônus.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Sem pendências aparentes.

Considerações Finais a critério do CEP:

Tendo em vista a legislação vigente (Resolução CNS 466/12), o COEP-UFMG recomenda aos Pesquisadores: comunicar toda e qualquer alteração do projeto e do termo de consentimento via emenda na Plataforma Brasil, informar imediatamente qualquer evento adverso ocorrido durante o desenvolvimento da pesquisa (via documental encaminhada em papel), apresentar na forma de notificação relatórios parciais do andamento do mesmo a cada 06 (seis) meses e ao término da pesquisa encaminhar a este Comitê um sumário dos resultados do projeto (relatório final).

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_635997.pdf	09/12/2015 18:01:48		Aceito
Folha de Rosto	Folhaderosto.pdf	09/12/2015 18:00:27	Leandro Rodrigues Alves Diniz	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	BROCHURA.pdf	09/12/2015 18:00:07	Leandro Rodrigues Alves Diniz	Aceito
Outros	Parecer_Coep_Renata_Abreu2.pdf	09/12/2015 17:58:15	Leandro Rodrigues Alves Diniz	Aceito
Outros	ParecercoepRenataAbreu.pdf	09/12/2015 17:56:38	Leandro Rodrigues Alves Diniz	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termodeconsentimento.pdf	05/12/2015 16:32:17	Leandro Rodrigues Alves Diniz	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de	TERMODEASSENTIMENTO.pdf	05/12/2015 16:31:17	Leandro Rodrigues Alves Diniz	Aceito

Endereço: Av. Presidente Antônio Carlos, 6627 2º Ad S1 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: 1.425.049

Ausência:	TERMODEASSENTIMENTO.pdf	05/12/2015 16:31:17	Leandro Rodrigues Alves Diniz	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Termo_de_compromisso.pdf	05/12/2015 16:29:23	Leandro Rodrigues Alves Diniz	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	CARTADEANUENCIA.pdf	05/12/2015 16:27:23	Leandro Rodrigues Alves Diniz	Aceito

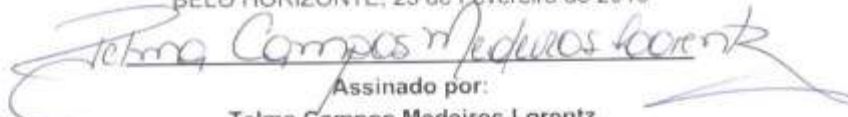
Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

BELO HORIZONTE, 25 de Fevereiro de 2016


Assinado por:
Telma Campos Medeiros Lorentz
(Coordenador)

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

ANEXO 2 - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Caro(a) aluno(a):

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada "A LEITURA DO GÊNERO *CHARGE* E O COMBATE AO *BULLYING* EM UMA TURMA DE 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL", desenvolvida pela Profa. Renata Abreu, mestranda no Programa de Mestrado Profissional (PROFLETRAS/UFMG), sob orientação do Prof. Dr. Leandro Rodrigues Alves Diniz, da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais.

A pesquisa pretende colocar em prática um conjunto de ações para auxiliar aos alunos do 9º ano da Escola Estadual Waldomiro Mendes de Almeida, em Matipó (MG), a compreenderem melhor o gênero *charge*. Para tanto, será realizado um Projeto de Ensino em que serão analisadas ações facilitadoras do trabalho com esse tipo de texto. As atividades serão desenvolvidas pela professora Renata Abreu, no turno em que você estuda.

Você participará de oficinas de leitura com o gênero *charge*, além de discussões sobre os temas abordados nelas. Em seguida, serão produzidos textos, folder de conscientização e cartazes. O material produzido será exposto ao final do projeto para toda comunidade escolar. Pretendemos, também, fotografar algumas aulas em que o projeto esteja sendo desenvolvido, tomando todos os cuidados possíveis para evitar o constrangimento.

Você não é obrigado(a) a participar da pesquisa, e as diferentes atividades realizadas no Projeto não têm relação alguma com a avaliação da disciplina de Português. Você é livre, também, para desistir de participar da pesquisa em qualquer momento considerado oportuno, sem nenhum prejuízo. Ao divulgarmos algum dado da pesquisa bem como imagens, garantiremos o anonimato dos participantes do projeto.

Caso surja qualquer dúvida ou problema, você poderá contatar o pesquisador responsável na Faculdade de Letras da UFMG, na Av. Antônio Carlos, 6627, sala 4111, no telefone: (31) 3409-6041, ou pelo e-mail leandroradiniz@gmail.com.

Uma via deste documento 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,....., confirmo estar
esclarecido(a) sobre a pesquisa e concordo dela participar.

.....
Assinatura do aluno

.....
Prof. Dr. Leandro Rodrigues Alves Diniz

Pesquisador Responsável

Faculdade de Letras – Universidade Federal de Minas Gerais

Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) da UFMG- Endereço: Avenida Antônio Carlos, 6627, Unidade Administrativa II, 2. andar, sala 2005, CEP: 31270-901, BH-MG, fone (31) 3409-4592, e-mail: prpq@coep.ufmg.br.

ANEXO 3 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Caro(a) pai/mãe ou responsável:

Seu(sua) filho(a) está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada “A LEITURA DO GÊNERO *CHARGE* E O COMBATE AO *BULLYING* EM UMA TURMA DE 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL”, desenvolvida pela Profa. Renata Abreu, mestranda no Programa de Mestrado Profissional (PROFLETRAS/UFMG), sob orientação do Prof. Dr. Leandro Rodrigues Alves Diniz, da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais.

A pesquisa pretende colocar em prática um conjunto de ações para auxiliar os alunos da turma de seu(sua) filho(a), 9º ano da Escola Estadual Waldomiro Mendes de Almeida, em Matipó (MG), a compreenderem melhor o gênero *charge*. Para tanto, propomos um Projeto de Ensino em que analisaremos ações que devem ser desenvolvidas por eles no intuito de trabalharem melhor esse gênero, facilitando seu entendimento nas leituras realizadas na escola, nas avaliações externas e, até mesmo, no seu dia-a-dia. As atividades serão desenvolvidas pela professora Renata Abreu, durante as aulas de Língua portuguesa, em uma sala da própria escola.

Seu filho, inicialmente, fará oficinas com atividades voltadas para a análise de charges, com o objetivo de aprofundar seus conhecimentos acerca desse gênero. Paralelamente, serão discutidos temas abordados pelas charges como violência, preconceito e *bullying*. Em seguida, nas oficinas, haverá elaboração de textos, *folders* e cartazes sobre o tema. O material produzido será utilizado em uma exposição final do projeto para toda comunidade escolar. Pretendemos, também, fotografar algumas aulas em que o projeto esteja sendo desenvolvido, tomando todos os cuidados possíveis para evitar o constrangimento.

Seu filho não é obrigado(a) a participar da pesquisa, e as diferentes atividades realizadas no Projeto não têm relação alguma com a avaliação da disciplina de Português. Ele (a) é livre, também, 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, você poderá contatar o pesquisador responsável na Faculdade de Letras da UFMG, na Av. Antônio Carlos, 6627, sala 4111, no telefone: (31) 3409-6041, ou pelo e-mail leandroradiniz@gmail.com.

Uma via deste documento ficará com o participante 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,, confirmo estar esclarecido sobre a pesquisa e concordo que meu (minha) filho(a) dela participe.

.....
Assinatura pai/mãe ou responsável

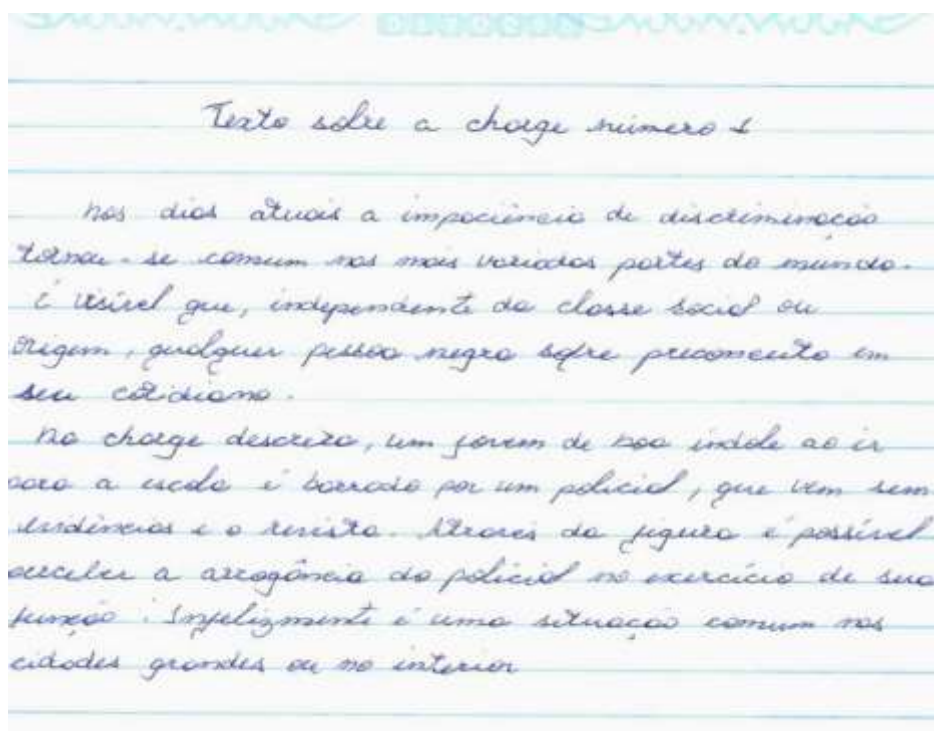
.....
Prof. Dr. Leandro Rodrigues Alves Diniz
Pesquisador Responsável

Faculdade de Letras – Universidade Federal de Minas Gerais

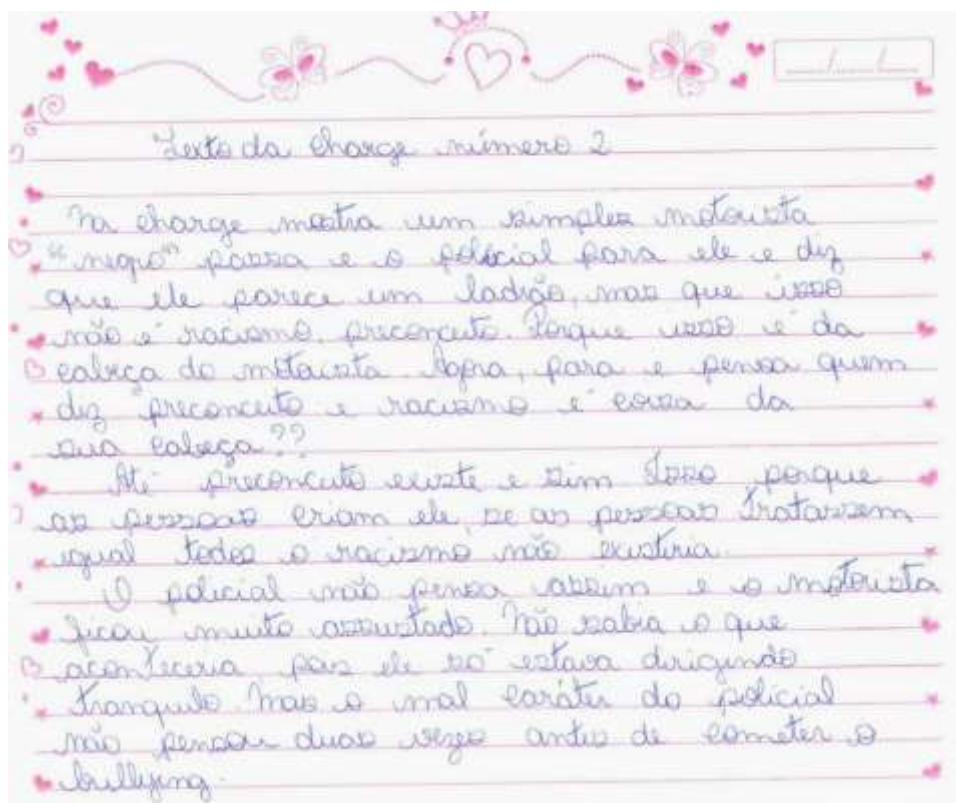
Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) da UFMG- Endereço: Avenida Antônio Carlos, 6627, Unidade Administrativa II, 2.º andar, sala 2005, CEP: 31270-901, BH-MG, fone (31) 3409-4592, e-mail: prpq@coep.ufmg.br

ANEXO 4 – TEXTOS EXPLICATIVOS DAS CHARGES VERSÃO ORIGINAL

Charge 1 (Quadro 42)



Charge 2 (Quadro 43)



Charge 5 (quadro 44)

Texto sobre a Charge n.º 5

O bullying está presente no ambiente escolar, como algo muito comum entre os estudantes. Algumas escolas intoleram com os para evitar brincadeiras maldosas e ofensas entre os alunos, é o que a charge demonstra.

Os indivíduos tem de pensar numa pyana mais humana, de ver suas semelhantes e a escola tem papel fundamental nesta educação.

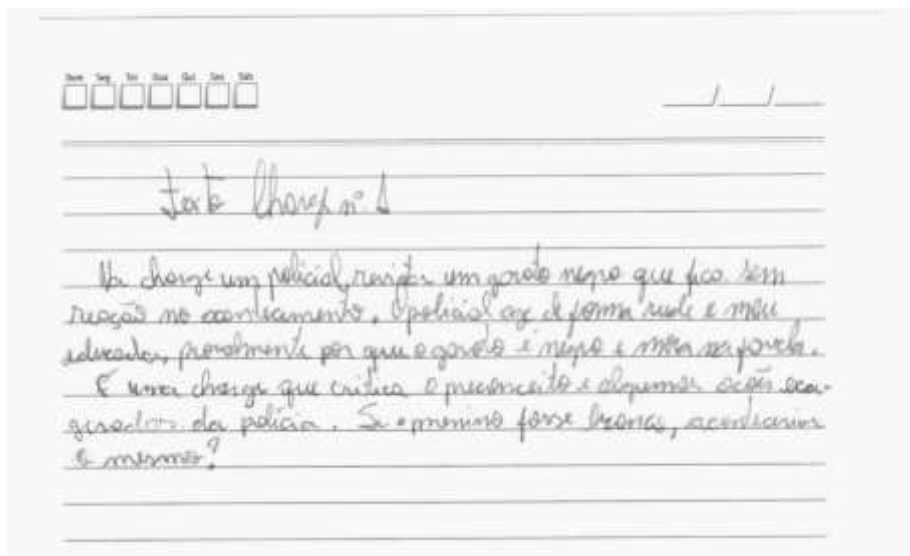
Charge 6 (quadro 45)

Texto sobre a charge número 6:

Algumas crianças rindo de alunos que tem a calça grande. Esses meninos que estão rindo fica colocando apelido nele de bomba por causa da calça que se parece com uma bomba.

ANEXO 5 – VERSÕES ORIGINAL E FINAL DOS TEXTOS SELECIONADOS PARA A EXPOSIÇÃO

Charge 1 (Original)



Charge 1 (Final)

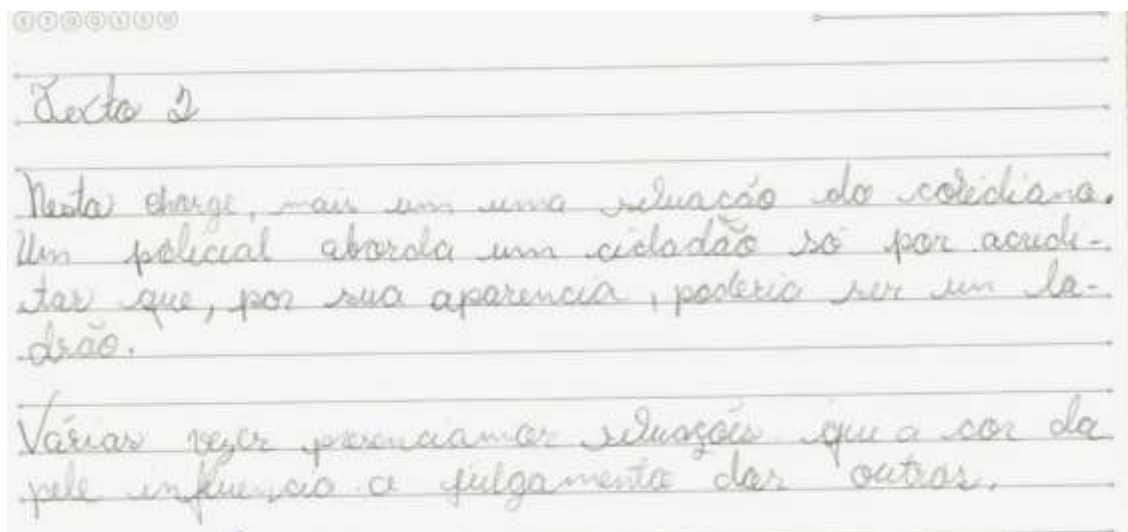


Na charge acima, um policial revista um garoto negro que não mostra nenhuma reação ao acontecimento. O policial age de forma rude e mal educada, provavelmente porque o garoto é negro e mora na favela.

Trata-se de uma charge que critica o preconceito e algumas ações exageradas da polícia. Se o menino fosse branco, aconteceria o mesmo?

(Texto aluno da turma 9º. D)

Charge 2 (Original)



Charge 2 (Final)

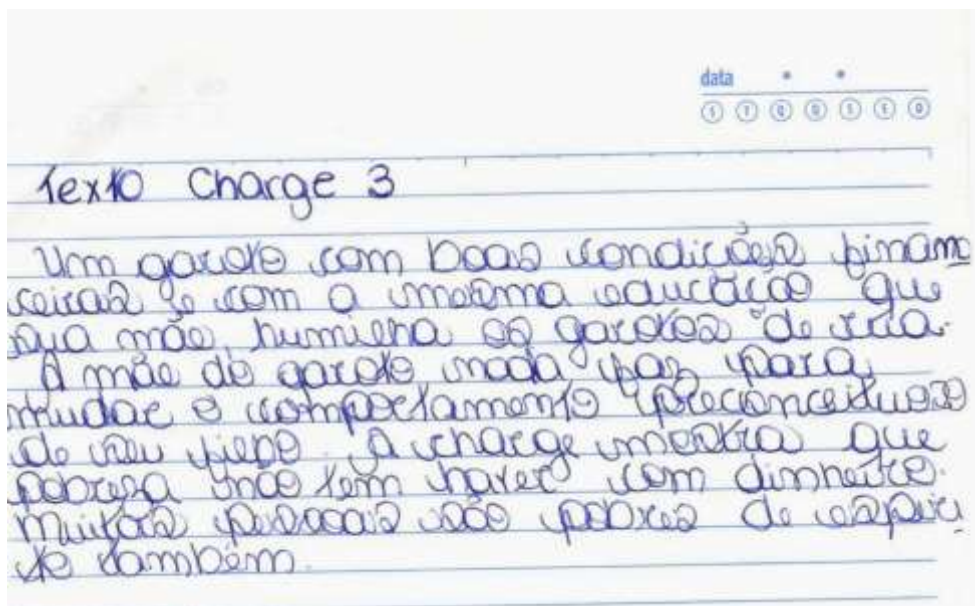


Nesta charge, mais uma situação do cotidiano. Um policial aborda um cidadão apenas por acreditar que, por sua aparência, poderia ser um ladrão.

Várias vezes presenciamos situações em que a cor da pele influencia o julgamento dos outros.

(Texto aluno da turma 9º. D)

Charge 3 (Original)



Charge 3 (Final)

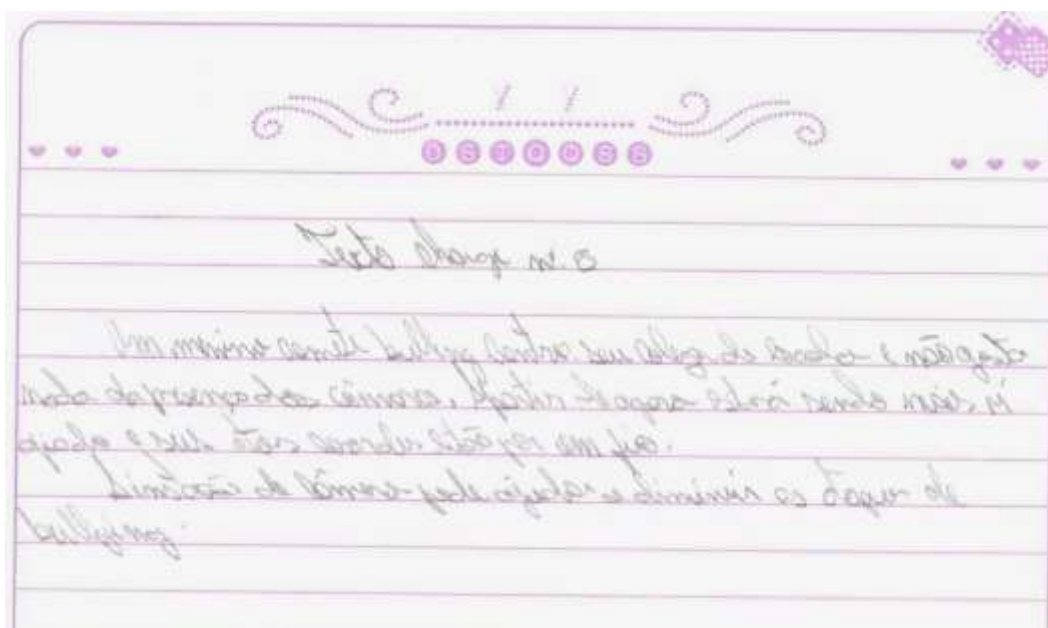


Um garoto, provavelmente com boas condições financeiras e com a mesma educação que sua mãe, humilha os garotos de rua.

A mãe do garoto nada faz para mudar o comportamento preconceituoso de seu filho. A charge mostra que pobreza não tem a ver com dinheiro. Muitas pessoas são pobres em espírito também.

(Texto aluno da turma 9º. D)

Charge 5 (Original)



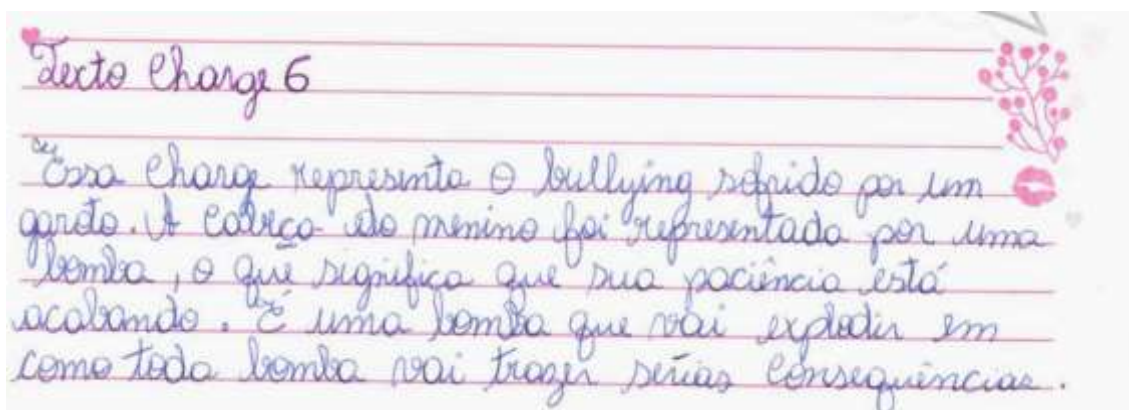
Charge 5 (Final)



Um menino comete *bullying* contra seu colega de escola e não gosta nada da presença das câmeras. A partir de agora estará sendo mais vigiado e seus atos covardes estão por um fio.

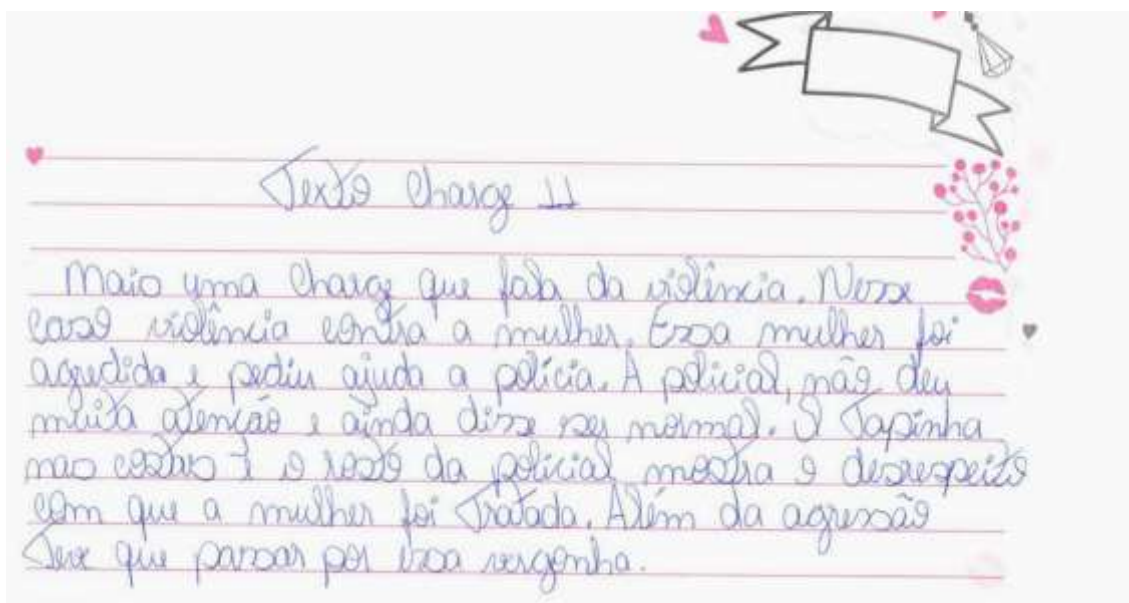
A instalação de câmeras pode ajudar a diminuir os ataques de *bullying*.

(Texto aluno da turma 9º. D)

Charge 6 (Original)**Charge 6 (Final)**

Essa charge representa o *bullying* sofrido por um garoto. A cabeça do menino foi representada por uma bomba, o que significa que sua paciência está acabando. É uma bomba que vai explodir em breve e, como toda bomba, vai trazer sérias consequências.

(Texto aluno da turma 9º. D)

Charge 11 (Original)**Charge 11 (Final)**

Mais uma charge que fala da violência. Nesse caso violência contra a mulher. Essa mulher foi agredida e pediu ajuda à polícia. A policial, nesse caso, não deu muita atenção e ainda disse ser normal. O tapinha nas costas e as expressões faciais da policial mostram o desrespeito com que a mulher agredida foi tratada. Além da agressão, teve que passar por esse constrangimento.

(Texto aluno da turma 9º. D)

ANEXO 6 - CADERNO DE ATIVIDADES DOS ALUNOS



PROFLETRAS

MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS
FACULDADE DE LETRAS
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

**LENDO CHARGES, DISCUTINDO TIPOS DE VIOLÊNCIA E COMBATENDO O
BULLYING EM NOSSA ESCOLA**

Mestranda: Renata de Abreu e Silva Oliveira
Orientador: Prof. Dr. Leandro Rodrigues Alves Diniz

Junho-2016

Prezado(a) aluno(a),

O trabalho com a leitura, a compreensão e a produção (oral/escrita) em Língua Portuguesa deve ter como meta primordial o desenvolvimento de habilidades que capacitem o aluno a usar um número sempre maior de recursos da língua para produzir efeitos de sentido, de forma adequada a cada situação específica de interação humana.

Com o objetivo de me qualificar e poder realizar um trabalho voltado para o desenvolvimento dessa habilidade, iniciei, há dois anos, o curso de Mestrado. Finalizo este período com um trabalho cujo objetivo é melhorar as habilidades de leitura, mais especificamente em relação à *charge*, destacando a função que esse gênero exerce na vida das pessoas.

Portanto, convido você a colaborar comigo no desenvolvimento das oficinas que aqui proponho, com o intuito de, juntos, fazermos com que este estudo se concretize e, principalmente, que novas ideias surjam a partir das discussões que fizemos e, ainda, que cada vez mais possamos promover um trabalho efetivo com o gênero *charge*.

Peço que você participe ativamente das atividades e que me ajude a montar nossa exposição final. Dessa forma você estará colaborando para que o trabalho em sala de aula com o gênero *charge* seja mais efetivo e você mesmo poderá compreender melhor esse gênero tão comum na sociedade e até mesmo nas avaliações.

Você deverá trazer, em todas as nossas oficinas, este caderno de atividades. Utilize-as também para responder às questões propostas. Terei muito prazer em receber suas colaborações.

Conto com a sua participação!

SUMÁRIO

I. PRIMEIRA OFICINA: A FUNÇÃO SOCIAL DA CHARGE	3
A. OBJETIVOS	3
B. HABILIDADES DO CBCS	3
C. MATERIAL	3
1. Introduzindo o tema	3
2. Pré-leitura:	3
3. Charges	4
4. Conversa sobre os textos	8
II. SEGUNDA OFICINA: VIOLÊNCIA E DISCRIMINAÇÃO: O BULLYING	9
A. OBJETIVOS	9
B. DETALHAMENTO DAS HABILIDADES DO CBCS	9
C. MATERIAL	9
1. Pré-leitura:	9
2. Vídeo motivador	10
3. O baú das ofensas	10
4. Iniciando a exposição	11
5. Cyberbullying	11
6. Charges	12
7. Charge animada e conversa sobre o texto	14
III. TERCEIRA OFICINA: O GÊNERO CHARGE	15
A. OBJETIVOS	15
B. HABILIDADES DO CBC	15
C. MATERIAL	15
1. Apresentando a charge	15
2. O texto e a charge	17
3. Converse com seu colega:	18
4. Construindo o conceito	19
IV. QUARTA OFICINA: DISCUTINDO A DISCRIMINAÇÃO E A VIOLÊNCIA ATRAVÉS DAS CHARGES	20
A. OBJETIVOS	20
B. HABILIDADES DO CBC	20
C. MATERIAL	20
1. Charges como exemplo de violência, intolerância e discriminação	20
2. Converse com seu colega	24
3. Idealizando a exposição	24
4. Elaborando o <i>folder</i> de conscientização	25
5. Fim dos trabalhos	26

I. PRIMEIRA OFICINA: A FUNÇÃO SOCIAL DA CHARGE

A. Objetivos

- Estabelecer o contato inicial em sala com o gênero *charge*.
- Discutir críticas sociais feitas em charges.
- Refletir sobre tipos de violência e de preconceito na sociedade.
- Identificar posicionamentos dos alunos em relação ao tema das charges.
- Analisar a relação entre a linguagem verbal e não verbal nas charges

B. Habilidades do CBCs

- 1.12. Relacionar os gêneros de texto às práticas sociais que os requerem.
- 1.13. Reconhecer, em um texto, marcas da identificação política, religiosa, ideológica ou de interesses econômicos do produtor.
- 3.5 Inferir informações implícitas em um texto
- 5.1 Relacionar sons, imagens, gráficos e tabelas a informações verbais explícitas ou implícitas em um texto.

C. Material

Fotocópias

1. Introduzindo o tema

Vamos conversar um pouco sobre charges. .

- a) Você costuma ler charges fora da escola?*
- b) Onde esses textos costumam aparecerem?*
- c) Quais são os temas mais comuns que aparecem nas charges que você já leu?*

2. Pré-leitura:

- a) O que é preconceito?*
- b) Quais são os tipos de preconceito mais comuns na sociedade hoje?*
- c) Em sua opinião, o que leva uma pessoa a ser preconceituosa?*

Professor, as questões de introdução ao tema e de pré-leitura leitura são sugestões e devem ser respondidas oralmente. Outras questões podem surgir a partir do que foi discutido.

3. Charges

Vamos agora, ler charges que tratam de preconceito. Leia-as atentamente e responda às questões:

Charge 1



Disponível em: <<http://observatoriodajuventude.ufmg.br/juvida-conteudo/assets/img/04-01-03.png>>. Acesso em: 09 abril 2016.

- a) A expressão do menino muda de uma situação para outra. Como ele parece reagir durante a revista feita pelo guarda?

O menino parece se estar assustado com a atitude do policial.

- b) Observe a expressão facial e o gesto do policial. O que isso revela sobre ele?

Trata-se de um profissional frio e que demonstra desrespeito em sua abordagem ao menino.

- c) Por que você acha que o policial revista a bolsa do aluno?

Porque o policial pensou que aquele menino, possivelmente por ser negro e morador da favela, poderia estar carregando drogas ou armas.

- d) A charge teria o mesmo sentido se a mãe e o menino não fossem negros? Por quê?

Não. A charge passaria a fazer apenas uma crítica a um tipo de preconceito: o de classe social.

- e) Você considera que a charge faz alguma denúncia? Qual?

Sim. A charge denuncia o preconceito sofrido por pessoas negras e pobres, além de denunciar a abordagem agressiva do policial.

Charge 2



Disponível em: <http://www.juniao.com.br/chargecartum/>>Acesso em 09 abril 2016

- a) Como você interpreta a expressão do motorista e do guarda?

O motorista aparentemente está indignado com a abordagem do policial. O policial está com sorriso irônico.

- b) O guarda toma uma atitude e parece justificá-la. O que você acha dos argumentos que ele utilizou?

São argumentos muito frágeis para justificar a atitude que tomou. Na verdade, o policial parou o motorista apenas pelo fato de esse último ser negro, mas tentou justificar sua atitude abusiva apresentando um argumento falso.

- c) A charge faz uma crítica social? Qual?

Sim, a atitude preconceituosa do policial em julgar o motorista como sendo criminoso por ser negro. Além do ato preconceituoso, revela o despreparo do policial.

Charge 3

Na charge abaixo, um rapaz se dirige a meninos de rua como se eles fossem ou já tivessem passado pela Fundação Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente (Casa), antigamente conhecida como Fundação Estadual para o Bem Estar do Menor (FEBEM). Leia e responda



Disponível em: http://1.bp.blogspot.com/_cpS7FFIC6NU/TOhDgxQntRI/AAAAAAACI/mhwaGYF7-9A/s1600/tenis.jpg. Acesso em 09 abril 2016

- a) Como você descreveria o menino dentro do carro? E sua mãe?
O menino é um típico adolescente de classe média, o que pode ser comprovado por suas roupas, relógios e fone de ouvido. A mulher aparentemente está bem vestida e penteada.
- b) Qual é a atitude do rapaz dentro do carro em relação aos meninos?
O rapaz dentro do carro se dirige de maneira preconceituosa, humilhando e ofendendo os meninos de rua.
- c) Em sua opinião, o que leva o rapaz do carro a supor que aqueles meninos passaram pela FEBEM?
O fato de serem meninos de rua. Para o rapaz todos os meninos de rua passam pela FEBEM, o que é uma visão totalmente preconceituosa.
- d) Qual foi a reação da mãe diante da fala do filho?
Pedi que o rapaz se afastasse dos meninos, confirmando a visão preconceituosa do filho.
- e) Por que a mãe você imagina que a mãe se referiu a os garotos como pessoas violentas?
Porque, assim como o filho, ela faz parte de um grupo de pessoas preconceituosas que consideram todos os moradores de rua violentos.
- f) Segundo o título da charge, cada jovem tem sua pobreza. A pobreza dos jovens que mendigam está evidente. Qual seria a pobreza do rapaz de dentro do carro?
A pobreza do rapaz de dentro do carro seria a pobreza de espírito, pois lhe faltam muitos valores como respeito e fraternidade.

Charge 4



Professor trabalhe o verbete abaixo como um recurso para o entendimento da charge. Mostre também que a linguagem não verbal revela a posição ideológica do chargista.

metamorfose

me.ta.mor.fo.se

sf (*gr metamórhosis*) 1 Mudança de forma física ou moral. 2 Qualquer das transformações dos seres sujeitos ao metamorfismo. 3 Transformação de substâncias, operada por causas naturais. 4 Mudança, transformação.

Disponível em: <http://chargesdoedra.blogspot.com.br/search/label/Charge20Lei20da20Menor20Idade>. Acesso em 16 maio 2016)

Sobre a charge 4, responda:

- a) Descreva o menino representado na charge.

Trata-se de um menino de rua, se roupas nem calçados, vivendo em total abandono.

- b) A expressão facial do menino é a mesma de sua sombra? O que a expressão da sombra pode indicar?

Não. A expressão da sombra indica alguém que não possui bons sentimentos, representa perigo.

- c) Como você interpreta o título da charge?

O título se refere à mudança causada na vida dos meninos de rua. Ele não será mais o mesmo no futuro.

- d) Em sua opinião, o que causaria a metamorfose de que fala o título?

Resposta pessoal.

- e) Você considera que a charge reproduz algum preconceito? Por quê?

Sim, a charge traz a ideia de que todo menino de rua inevitavelmente se transformará em bandido.

4. Conversa sobre os textos

Professor, motive os alunos a participarem das discussões. É importante que os alunos se sintam à vontade para falarem e que também aprendam a ouvir seus colegas.

Organizar a sala em círculos e promover uma conversa sobre a questão da discriminação na sociedade. Iniciar a conversa falando sobre casos de preconceito que acontecem no cotidiano das pessoas e perguntar se conhecem casos parecidos com o das charges. As perguntas abaixo são sugestões para o início da discussão:

- a) O que você pensa sobre a atitude do policial?
- b) O que as pessoas devem fazer quando sofrem preconceito?
- c) Imagine que, na charge 1, a mãe e o filho fossem brancos. Ainda assim, haveria uma situação de preconceito? Explique.
- d) Qual é sua opinião sobre a maneira como as pessoas reagem quando são vítimas de preconceito nas charges 1, 2 e 3?
- e) Nas charges 2 e 3, o motorista do carro e as crianças foram julgados por sua aparência. Em sua opinião, por que muitas pessoas fazem isso?
- f) Em sua opinião, a pobreza está relacionada à criminalidade? Explique.

II. SEGUNDA OFICINA: VIOLÊNCIA E DISCRIMINAÇÃO: O BULLYING

A. Objetivos

- Discutir a prática do *bullying* como um ato de discriminação e violência.
- Promover debate a respeito de casos de *bullying* na vida dos adolescentes, além de discutir os tipos de violência que envolvem essa prática.
- Motivar a reflexão sobre as marcas que o *bullying* pode deixar na vida das pessoas.
- Levantar a ocorrência de casos de *bullying* na própria turma.
- Discutir a respeito do *cyberbullying*.

B. Detalhamento das habilidades do CBCs

- 1.1. Reconhecer o gênero de um texto a partir de seu contexto de produção, circulação e recepção.
- 1.7. Reconhecer o objetivo comunicativo (finalidade ou função sociocomunicativa) de um texto ou gênero textual.
- 1.13. Reconhecer, em um texto, marcas da identificação política, religiosa, ideológica ou de interesses econômicos do produtor.

C. Material

Vídeo: Curta metragem: *Bully*. Curtas Metragens™. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=dhUUVv2g9yw>. Acesso em 16 maio 2016.

Caixa em forma de baú.

Fotocópias.

1. Pré-leitura:

Introduzir a reflexão sobre o *bullying* por meio de uma conversa com os alunos, identificando suas opiniões a respeito do tema. Para motivar a discussão, apresentar um vídeo que trata do assunto. Realizar perguntas que busquem identificar a percepção dos alunos sobre seu conteúdo e o tema em questão.

Você sabe o que é bullying?

Já passou por isso? Conhece alguém que já viveu essa situação?

O que motiva o bullying?

Quais as consequências dessa prática?

Onde você considera que as situações de bullying ocorrem com mais frequência?

Quem são os alvos principais de bullying?

Você acha que as pessoas se sentem motivadas a denunciar quando são vítimas de bullying?

Por quê?

2. Vídeo motivador

Vamos assistir a um Curta-metragem sobre bullying:

Vídeo 1: Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=dhUUVv2g9yw>. Acesso em 16 maio 2016.

Após a exibição do vídeo, vamos falar sobre ele:

- a) Como você descreveria o menino mais novo?
- b) E o mais velho?
- c) Onde se passam os acontecimentos do vídeo?
- d) Levante hipóteses: o que leva o rapaz mais velho agir dessa maneira?
- e) O menino agiu da mesma forma durante todo o vídeo?
- f) O último acontecimento do vídeo deixou claro que o menino sofreu muito com os ataques do rapaz mais velho. Em que isso resultou?
- g) Que marcas o *bullying* pode deixar na vida das pessoas?

3. O baú das ofensas

Vamos fazer agora uma atividade diferente. Vamos utilizar o Baú das ofensas:

- a) Escreva em um pedaço de papel alguma situação de *bullying* que você sofreu ou presenciou e relate como se sentiu a respeito disso.

Após a leitura de alguns relatos, vamos discutir:

O que esses relatos despertaram em você?

Que ideias você teria para combater o *bullying*?

Levar para a sala uma caixa num formato de baú com os dizeres: Baú das ofensas. Pedir aos alunos que escrevam, sem se identificar, situações de *bullying* pelas quais já passaram, sejam elas verbais ou físicas. Cada um deve colocar seu papel na caixa. Ao final dos registros, selecionar algumas situações descritas na caixa e conversar sobre elas com os colegas.

4. Iniciando a exposição

Ao final das oficinas, montaremos uma exposição sobre a violência física ou psicológica a que as pessoas estão expostas atualmente. O foco será a prática do *bullying*, mas haverá espaço para abordarmos outros tipos de violência que chocam a sociedade.

Iniciaremos o trabalho pela questão do *bullying*. Em grupos de quatro integrantes, analise e discuta os atos de *bullying* que recolhemos no *Baú das ofensas*. Os grupos deverão criar imagens para ilustrar casos de *bullying* que coletamos. Devem ser escolhidas imagens que representem a prática do *bullying* e que também levem a uma reflexão sobre a gravidade desse tema. Essas imagens ficarão em lugar de destaque na exposição que faremos ao final das oficinas.

5. Cyberbullying

A prática do *bullying* não se restringe apenas ao ambiente escolar, às casas, aos locais em que eles frequentam. São cada vez mais comuns ataques de *bullying* realizados pela internet, através das redes sociais, conhecidos como *cyberbullying*. Vamos assistir a um vídeo com o depoimento de quem sofreu esse tipo de violência:

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=pkduLIJgks0>. Acesso em: 16 maio 2016.

Professor, promova uma discussão sobre o vídeo. As questões propostas podem ajudar a iniciar essa conversa.

- a) Qual é o perfil da menina que sofreu *cyberbullying*?
- b) Na sua opinião, por que Isabela se tornou alvo de *cyberbullying* ?
- c) Que consequências o *cyberbullying* trouxe para a vida dela?
- d) Ao final do vídeo, Isabela traz sugestões para combater a prática do *cyberbullying*. Quais? O que você achou dessas sugestões? Teria outras para acrescentar?

6. Charges

As charges a seguir abordam o tema *bullying*, estabeleça a comparação sobre como o tema foi abordado em cada uma delas. Enfatize, também, o papel desse gênero de denunciar uma realidade e propor reflexões acerca de temas tão recorrentes na sociedade, como o *bullying*, por exemplo.

Veja agora, como o tema *bullying* foi representado em algumas charges:

Charge 05



Disponível em: <http://humortadela.bol.uol.com.br/charges/52833>. Acesso em: 26 abril 2016.

Charge 06



Disponível em: http://bullyingmrkt.blogspot.com.br/2011/05/charge_30.html. Acesso em: 26 abril 2016.

Charge 07



Disponível em: <http://bullying-out.blogspot.com.br/2009/11/charge.html>. Acesso em: 26 abril 2016.

Charge 08



Disponível em: <http://www.shutterstock.com/pic-104313125/stock-vector-cartoon-kid-suffering-from-bullying-vector-illustration-with-simple-gradients-each-character-in-a.html>. Acesso em 26 abril 2016

a) Nas charges acima, como as pessoas que sofreram *bullying* são representadas?

As pessoas são representadas como pessoas frágeis e que sofrem muito com os ataques de bullying.

b) E as pessoas que praticam *bullying*, como elas são representadas?

As pessoas que praticam o bullying são mais fortes e tem uma postura mais agressiva.

c) Na charge 03, o que seria o “processo de readaptação escolar”?

Processo de readaptação escolar, na charge, são as agressões pelas quais os alunos têm que passar quando chegam a uma escola.

d) Na charge 02, o *bullying* feito com o colega é considerado “bomba de efeito retardado e de consequências imprevisíveis”. Como você interpreta isso?

De acordo com a charge, bomba de efeito retardado refere-se às possíveis consequências geradas por aqueles que passam por episódios frequentes de bullying.

- e) Você acha que a leitura das charges acima poderia sensibilizar as pessoas para as consequências do *bullying*? Por quê?

Sim. A leitura das charges pode mostrar às pessoas que os atos de bullying podem ferir e trazer consequências que podem afetar a vida de todos.

7. Charge animada e conversa sobre o texto

Maurício Ricardo é um chargista que faz charges animadas, geralmente humorísticas, que, muitas vezes, também trazem uma crítica a comportamentos das pessoas na sociedade. O chargista fez uma charge especialmente para uma campanha de combate ao *bullying*. Assista: <https://www.youtube.com/watch?v=UVq-W-MRJoM> . Acesso em 16 maio 2016.

Professor, apresente a charge animada mostrando aos alunos que trata-se de uma nova roupagem do gênero muito comum nas redes sociais. O tema deve motivar a discussão sobre a papel dos pais na educação dos filhos. Outras perguntas podem surgir para ampliar o debate.

Sobre o vídeo, responda:

- a) Na sua opinião, os argumentos da professora contribuíram para conscientizar o menino que cometeu *bullying*?
- b) Comente a atitude do pai do menino.
- c) Na sua opinião, chamar o pai do menino resolveu o problema do *bullying* cometido por seu filho? Justifique.
- d) As charges lidas estão denunciando um comportamento lamentável que infelizmente é comum nos dias de hoje. Na sua opinião, em que medida esses tipos de texto podem contribuir para mudar essa realidade?

III. TERCEIRA OFICINA: O GÊNERO CHARGE

A. Objetivos

- Apresentar características do gênero charge.
- Identificar meios de circulação do gênero.
- Localizar a seção de publicação de charges em jornal.
- Identificar a importância do conhecimento prévio para a leitura das charges.

B. Habilidades do CBC

- 1.1. Reconhecer o gênero de um texto a partir de seu contexto de produção, circulação e recepção.
- 1.12. Relacionar os gêneros de texto às práticas sociais que os requerem.
- 1.13. Reconhecer, em um texto, marcas da identificação política, religiosa, ideológica ou de interesses econômicos do produtor.
- 3.10. Comparar textos que falem de um mesmo tema quanto ao tratamento desse tema.

C. Material

Fotocópias

Professor chame a atenção dos alunos para a seção onde a charge é publicada e o porquê dessa seção. Estabeleça relação entre charge e opinião.

1. Apresentando a charge

Na versão eletrônica do Jornal Folha de São Paulo do dia 13 de maio de 2016, foi publicada a charge abaixo. Leia e responda:



- a) Em que seção do jornal a charge foi publicada? Por que você considera que charges são publicadas nessa seção?

Esta charge foi publicada na seção opinião. As charges são publicadas nessa seção, pois refletem a opinião do chargista ou do próprio jornal sobre determinado fato da sociedade.

- b) Você consegue identificar, pelos elementos não-verbais, quem é o homem de preto? E os demais?

Sim. O homem de terno preto é o presidente interino Michel Temer. Os outros homens são os membros do ministério do presidente.

- c) Quantas mulheres há na imagem? Como você interpreta isso?

Apenas uma. O governo Temer não conta com a participação de mulheres.

2. O texto e a charge

Leia o texto publicado na revista feminina Marie Claire, leia-o atentamente e responda às questões que o acompanham:

Professor, faça uma leitura do texto com os alunos esclarecendo possíveis dúvidas e destacando pontos importantes que possam ajudar os alunos a compreenderem melhor a situação que a charge descreve, como fonte do texto e público-alvo. Mostre também que embora seja uma reportagem, há traços evidentes da opinião do autor do texto.

Ausência de mulheres no ministério de Temer gera polêmica

12.05.2016 - 21h27 - ATUALIZADO ÀS 15.05.2016 07h46
REDAÇÃO MARIE CLAIRE

Crítica ao gabinete do presidente interino, formado apenas por homens, causou polêmica dentro e fora das redes sociais.

O governo interino de **Michel Temer** começa com um fato grave contra as mulheres e a equidade de gênero. Em sua equipe de 24 ministros não há nenhuma mulher. A repercussão e críticas inundaram as redes sociais e as manifestações não se restringiram a elas.

A página Quebrando o Tabu, que tem quase 4 milhões de seguidores, comparou a situação a do Canadá: "Brasil, 24 ministérios: 24 homens brancos. 7 investigados na lava jato. Canadá, 30 ministérios: 15 homens, 15 mulheres. Entre eles: negros, 1 indígena, 1 refugiado e 1 estrangeiro". Post comparando a posse de Dilma e de Temer (Foto: Reprodução Instagram)

(...)

O ex-senador petista **Eduardo Suplicy** também lamentou o fato: "O presidente em exercício Michel Temer estava um tanto constrangido ao fazer seu discurso, completamente diferente se tivesse eleito pelo povo em eleições livres e diretas. Expresso minha solidariedade às mulheres e aos negros, ausentes no primeiro escalão do governo".

Já a ONG feminista **Talk Olga** lembrou ainda o fim da secretaria das Mulheres. "Éramos poucas na esplanada, em breve seremos nenhuma. Um homem não apenas ocupará o lugar da primeira presidenta eleita no Brasil, como também exonerará as poucas ministras a liderar pastas no governo. Os novos ministros, chamados "Homens de Temer", definitivamente não representam as mulheres brasileiras.

Para piorar, as Secretarias das Mulheres, Igualdade Racial e Direitos Humanos, já combatidas por terem sido amalgamadas, serão abarcadas por um certo Ministério da Justiça e da Cidadania - perdendo ainda mais espaço e poder."

Disponível em: <http://revistamarieclaire.globo.com/Noticias/noticia/2016/05/ausencia-de-mulheres-no-ministerio-de-temer-gera-polemica.html>. Acesso em 20 maio 2016. Adaptado.

O assunto abordado na reportagem está relacionado ao tema da charge. Agora, volte à charge e responda às mesmas perguntas da atividade anterior. Você compreende melhor a charge agora?

Comparando o texto I ao II, responda:

- a) O texto II é uma notícia. É comum aparecer explicitamente, neste gênero, algum posicionamento crítico do jornalista? Justifique.

Não. Geralmente as notícias trazem apenas os fatos sem explicitar o posicionamento do jornalista.

- b) Na notícia do texto II, você percebeu alguma crítica ao fato de não haver nenhuma mulher no Ministério do Presidente interino Michel Temer?

Sim.

- c) Por que o texto II deixa tão claro a insatisfação em não ter mulher no Ministério de Temer?

Porque se trata de uma matéria publicada em uma revista feminina. Certamente o objetivo do jornalista foi deixar clara sua indignação pela atitude machista do presidente. Portanto, escreveu uma matéria noticiando um fato mas deixando marcadas de sua opinião.

3. Converse com seu colega:

Após a leitura da charge e do texto, converse com seu colega e respondam:

A charge traz uma crítica ao papel que está sendo atribuído à mulher no governo Temer. Que papel é esse?

Você considera que a falta de representantes femininas no governo Temer pode ser considerada discriminação? Por quê?

Em que outras áreas as mulheres são excluídas?

4. Construindo o conceito

A partir das análises das charges acima e das discussões sobre esse gênero, indique com um

suas principais características:

	Texto com predomínio da linguagem verbal.
	Texto com o único objetivo de informar.
<input checked="" type="checkbox"/>	Texto que trata geralmente sobre assuntos do cotidiano das pessoas.
<input checked="" type="checkbox"/>	Texto em que se pode veicular uma crítica social.
	Textos que não refletem opinião de seus autores.
	Textos que aparecem numa sequência de quadros.
<input checked="" type="checkbox"/>	Textos com um posicionamento crítico
<input checked="" type="checkbox"/>	Textos que frequentemente trabalham com a ironia.

IV. QUARTA OFICINA: DISCUTINDO A DISCRIMINAÇÃO E A VIOLÊNCIA ATRAVÉS DAS CHARGES

A. Objetivos

- Apresentar tipos de violências através de charges.
- Motivar a reflexões após a leitura desses textos.
- Debater sobre a função social das charges.
- Elaborar textos analíticos para a exposição.

B. Habilidades do CBC

1.1. Reconhecer o gênero de um texto a partir de seu contexto de produção, circulação e recepção.

1.3. Situar um texto no momento histórico de sua produção a partir de escolhas linguísticas (lexicais ou morfosintáticas) e/ou de referências (sociais, culturais políticas ou econômicas) ao contexto histórico.

1.7. Reconhecer o objetivo comunicativo (finalidade ou função sociocomunicativa) de um texto ou gênero textual.

1.10. Relacionar tópicos discursivos, valores e sentidos veiculados por um texto a seu contexto de produção, de circulação e de recepção (objetivo da interação textual, suportes de circulação, o lugar social do produtor, contexto histórico, destinatário previsto...).

C. Material

Fotocópias

Folders de divulgação

1. Charges como exemplo de violência, intolerância e discriminação

Professor, as charges desta oficina trazem exemplos de alguns tipos de violência. A leitura desses textos deve motivar a reflexão. É importante, também, destacar o papel da charge de denúncia daquela realidade.

Observe a charge abaixo e responda:

Charge 10 Intolerância e violência



Disponível em: <http://www.nanihumor.com/2016/03/as-ruas.html>. Acesso em 02 maio 2016.

- As pessoas representadas na charge têm ideias semelhantes ou diferentes? Por quê?
As pessoas têm opiniões diferentes, pois além de estarem se agredindo, cada uma defende um ponto de vista diferente sobre o país.
- Que conhecimentos de mundo o (a) ajudaram na leitura dessa charge?
No país há uma divisão entre os que apoiam a Presidenta Dilma Rousseff, manifestantes que usam a cor do Partido dos trabalhadores, e os que querem seu impeachment, os manifestantes que usam a camisa verde e amarela.
- A charge representa um sentimento comum entre muitas pessoas atualmente. Qual?
Intolerância.
- Na sua opinião, o momento político atual favoreceu essa divisão? Por quê?
Resposta pessoal.

Questão para debate:

- Por que muitas pessoas estão cada vez mais intolerantes?
- Para você, o comportamento expresso na charge revela, de fato, uma preocupação com o Brasil?
- Por que muitas pessoas, atualmente, querem impor sua opinião através da violência?

Charge 11

Violência e preconceito contra a mulher



Disponível em: <https://latuffcartoons.wordpress.com/2014/03/08/dia-internacional-da-mulher-combater-a-naturalizacao-do-machismo-charge-sinasefe/>. Acesso em 02 maio 2016.

Após a leitura da charge, responda:

- a) Descreva as duas mulheres da charge. Quem elas representam?

A mulher negra representa uma mulher simples e que sofreu uma agressão física. A mulher branca representa aquela que deveria ajudar a mulher agredida, mas se mostra insensível.

- b) Qual é a postura que a mulher de preto adota em relação à mulher de verde?

A mulher de preto, policial, tem uma atitude de desrespeito em relação à mulher agredida.

- c) O que a charge denuncia?

A charge denuncia o descaso com que a mulher agredida é tratada quando pede ajuda. Em muitos casos, ela é até vista como culpada. A charge também denuncia a insensibilidade da policial que deveria acolher e não humilhar a agredida.

Charge 12

Violência e maioridade penal

Observe a charge a seguir e responda:



Disponível em: <http://conceicaoverdade.com/portal/direitos-da-crianca/>. Acesso em 15 maio de 2016

a) Como a charge caracteriza os dois meninos?

O menino branco está com as cores da bandeira, possivelmente representando a elite privilegiada. O menino negro está mal vestido e muito assustado.

b) Qual dos dois meninos é mais protegido? Por quê?

O menino branco é mais protegido. Os seus atos são justificados por sua pouca idade. Já para o negro o julgamento é mais forte, ele é visto como bandido. Para ele a redução da maioridade penal deve valer.

c) Qual é a crítica feita pela charge?

A crítica dessa charge refere-se ao fato de que a lei no Brasil deve ser aplicada apenas para os pobres.

d) Qual é a sua opinião sobre a redução da maioridade penal?

Resposta pessoal.

2. Converse com seu colega

As três charges dessa oficina trataram de temas que infelizmente são comuns na sociedade: a intolerância, a violência e a discriminação. A partir da análise das charges, discuta com seu colega e responda:

- a) Quem são os responsáveis por esses comportamentos na sociedade?
- b) Você considera que charges como essas podem contribuir para mudar as situações descritas nelas? Por quê?
- c) O que as charges lidas despertaram em você?

3. Idealizando a exposição

Já se aproxima a hora de nossa exposição. Nosso objetivo será conscientizar as pessoas sobre atos de violência e discriminação que acontecem a todo tempo na sociedade. Dentro desse tema de violência e discriminação, daremos enfoque às situações de *bullying* que infelizmente são tão comuns na nossa escola. Pretendemos com essa exposição, mostrar o trabalho que realizamos em sala, mas principalmente, sensibilizar as pessoas sobre as marcas profundas que a violência e a discriminação podem causar nas pessoas.

É uma prática comum, nas exposições, as imagens ou esculturas virem acompanhadas de um texto explicativo. As charges que estudamos serão expostas em *banners*, e, para tanto, vamos elaborar pequenos textos com informações que poderão dar elementos que contribuam para a leitura dos visitantes.

Dividiremos a sala em duplas e cada dupla ficará responsável por uma charge dentre as 12 que analisamos durante as oficinas.

Os textos serão lidos na sala e serão feitas outras versões, caso seja necessário.

Vamos, então, ver um modelo de análise que faremos.

Exemplo I



Disponível em: <http://www.gazetadopovo.com.br/opinioao/charges/paixao/2016-05-20-3iv4wwnxjc6532tg81c08lo93>. Acesso em 20 maio 2016.

A charge acima faz uma crítica ao Deputado Eduardo Cunha que é investigado por uso do dinheiro público em viagens internacionais e compras. Em seu depoimento ao Conselho de Ética no dia 19/05/2016, para justificar as despesas, ele afirmou que utilizou o cartão da mulher.

Mãos à obra!

4. Elaborando o *folder* de conscientização

Distribuir exemplos de *folders* em sala e levantar as seguintes questões:

- O que é um *folder* de conscientização?
- Qual é o objetivo destes *folders*?
- A quem se destinam?
- Que recursos foram mobilizados para a construção do *folder* (exemplos: imagens, recursos linguísticos)?
- As cores são um elemento importante para a elaboração do *folder* informativo? Exemplifique.
- A quem se destina cada *folder*?

Após a análise e conhecimento do gênero *folder* de conscientização, propor a elaboração de um *folder* com o objetivo de alertar à comunidade sobre o problema do *bullying*, além de divulgar a exposição. Definir junto à turma quais são as informações mais importantes que devem aparecer nesse *folder*.

Dividir a sala em 6 grupos. Cada grupo será responsável por uma parte do *folder* de conscientização, que será construído coletivamente. As partes são:

Grupo 1: Eleger um título e formato para o *folder* de conscientização.

Grupo 2: Selecionar as imagens.

Grupo 3: Discutir e analisar as atitudes que são consideradas *bullying*.

Grupo 4: Selecionar outras charges sobre *bullying*.

Grupo 5: Escrever as atitudes a serem tomadas por quem sofre *bullying*.

Grupo 6: Montar o *folder* de conscientização.

5. Fim dos trabalhos

Chegamos ao final de nossas oficinas. Vamos agora reunir todos os trabalhos que desenvolvemos e preparar nossa exposição. Agradeço sua participação e espero que este trabalho tenha colaborado para a sua aprendizagem.