

# A CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS DE CHARGES SOBRE A PANDEMIA DA COVID-19 NA V ETAPA DA EJA

SHIRLEI MARLY ALVES\*

Universidade Estadual do Piauí

<http://orcid.org/0000-0001-5305-1272>

GARDILENE ARAÚJO SOUSA COSTA\*\*

Rede Pública Estadual do Piauí

<https://orcid.org/0000-0001-8480-9138>

## RESUMO

Situadas no contexto do ensino da leitura, neste artigo objetivamos descrever uma sequência de atividades de leitura desenvolvida em uma turma da V Etapa da Educação de Jovens e Adultos (EJA), a fim de verificar como os alunos constroem sentidos na leitura de charges que circularam na internet tematizando a pandemia da COVID-19. Trata-se de uma pesquisa de natureza interventiva, mais especificamente pesquisa de aplicação (TEIXEIRA, MEGID NETO, 2017), com abordagem quantiquantitativa, partindo da hipótese de que a competência leitora pode ser pedagogicamente aprimorada se a leitura é considerada como atividade interativa situada e quando se trabalha com gêneros textuais que fazem parte do cotidiano e despertam o interesse dos alunos. O apoio teórico-metodológico provém, entre outros, dos trabalhos de Kleiman (2002), Solé (1998), Antunes (2003, 2017), Koch e Elias (2008), Bazerman (2009), Bakhtin (2003), Lopes-Rossi (2011), Marcuschi (2008, 2011), Dionísio (2011, 2014), Possenti (2004, 2008), Kurzawa e Antunes (2005). Os resultados evidenciaram que, no contato inicial com o gênero e sua temática, os alunos manifestaram intensa curiosidade, adesão, interesse e participação nas atividades, ativando conhecimentos prévios, condições favorecedoras para o processo de formação de leitores no âmbito escolar. Entretanto, em sua maioria, demonstraram uma leitura incipiente, convergente com a falta de horizonte e com o horizonte mínimo, com baixo desempenho na elaboração de inferências (horizonte máximo) (MARCUSCHI, 2008), o que torna necessária a adoção de estratégias de ensino focados no desenvolvimento dessa habilidade.

**Palavras-chaves:** Leitura; formação do leitor; gênero charge; Educação de Jovens e Adultos.

---

\* Doutora em Letras/Linguística pela Universidade Federal de Pernambuco. Docente da Universidade Estadual do Piauí (UESPI). Professora do curso de Licenciatura em Letras Português e do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da UESPI. Líder do Grupo de Pesquisa registrado no CNPQ – Núcleo de Estudos da Linguagem, Tecnologia e Educação (NELTE). E-mail: [shirleimarily@ccm.uespi.br](mailto:shirleimarily@ccm.uespi.br)

\*\* Mestranda em Letras (PROFLETRAS/ Universidade Estadual do Piauí. Professora da rede pública estadual do Piauí, atuando como professora na Educação de Jovens e Adultos – CEJA Prof. Cláudio Ferreira. E-mail: [gardilenecosta@aluno.uespi.br](mailto:gardilenecosta@aluno.uespi.br)

## ABSTRACT

### THE CONSTRUCTION OF MEANING OF CARTOONS ABOUT THE COVID-19 PANDEMIC IN THE V STAGE OF EJA

Situated in the context of reading education, in this article we aim to describe a sequence of reading activities developed in a class of the V Stage of Youth and Adult Education (EJA), in order to verify how students construct meaning in the reading of cartoons that circulated on the internet thematizing the pandemic of COVID-19. This is a research of an interventional nature, more specifically application research (TEIXEIRA, MEGID NETO, 2017), with a quantiquitative approach, starting from the hypothesis that reading competence can be pedagogically enhanced if reading is considered as a situated interactive activity and when working with textual genres that are part of everyday life and arouse students' interest. The theoretical and methodological support comes from, among others, the works of Kleiman (2002), Solé (1998), Antunes (2003, 2017), Koch and Elias (2008), Bazerman (2009), Bakhtin (2003), Lopes-Rossi (2011), Marcuschi (2008, 2011), Dionísio (2011, 2014), Possenti (2004, 2008), Kurzawa and Antunes (2005). The results showed that, in the initial contact with the genre and its theme, the students showed intense curiosity, adherence, interest and participation in activities, activating previous knowledge, favorable conditions for the process of formation of readers in the school environment. However, most of them showed an incipient reading, convergent with the lack of horizon and minimum horizon, with low performance in the elaboration of inferences (maximum horizon) (MARCUSCHI, 2008), which makes necessary the adoption of teaching strategies focused on the development of this skill.

**Keywords:** Reading; cartoon; Youth and Adult Education.

## RESUMEN

### LA CONSTRUCCIÓN DEL SIGNIFICADO DE LOS DIBUJOS ANIMADOS SOBRE LA PANDEMIA DEL COVID-19 EN LA V ETAPA DEL EJA

Situado en el contexto de la enseñanza de la lectura, en este artículo pretendemos describir una secuencia de actividades de lectura desarrolladas en una clase de la V Etapa de Educación de Jóvenes y Adultos (EJA), con el objetivo de verificar cómo los alumnos construyen significados en la lectura de dibujos animados que circularon por internet tematizando la pandemia de COVID-19. Se trata de una investigación de carácter intervencionista, más concretamente de aplicación (TEIXEIRA, MEGID NETO, 2017), con enfoque cuanti-cualitativo, partiendo de la hipótesis de que la competencia lectora puede mejorarse pedagógicamente si se considera la lectura como actividad interactiva situada y cuando se trabaja con géneros textuales que forman parte de la vida cotidiana y despiertan el interés del alumnado. El apoyo teórico y metodológico proviene, entre otros, de los trabajos de Kleiman (2002), Solé (1998), Antunes (2003, 2017), Koch y Elias (2008), Bazerman (2009), Bakhtin (2003), Lopes-Rossi (2011), Marcuschi (2008, 2011), Dionísio (2011, 2014), Possenti (2004, 2008), Kurzawa y Antunes (2005). Los resultados mostraron que, en el contacto inicial con el género y su tema, los alumnos mostraron intensa curiosidad, adhesión, interés y participación en las

actividades, activando los conocimientos previos, condiciones favorables para el proceso de formación de lectores en el ambiente escolar. Sin embargo, la mayoría de ellos mostró una lectura incipiente, convergente con la falta de horizonte y horizonte mínimo, con bajo desempeño en la elaboración de inferencias (horizonte máximo) (MARCUSCHI, 2008), lo que hace necesaria la adopción de estrategias de enseñanza centradas en el desarrollo de esta habilidad.

**Palabras clave:** Lectura; cargo; educación de jóvenes y adultos.

## 1 INTRODUÇÃO<sup>1</sup>

No contexto do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), desenvolvemos uma pesquisa cuja temática é a formação do leitor na Educação de Jovens e Adultos (EJA), ancoradas na concepção de leitura como processo interativo, em que os sentidos são construídos dialogicamente, considerando-se os contextos social, cultural e histórico em que se situam os leitores. Nessa perspectiva, a partir de experiências didático-pedagógicas com textos multimodais, empreendemos uma investigação sobre o modo como o sujeito leitor da V etapa da EJA, na leitura do gênero charge, constrói sentidos, estabelecendo relações com suas concepções e experiências de vida.

A pesquisa de natureza interventiva foi desenvolvida com um grupo de 12 alunos na faixa entre 16 e 30 anos, junto aos quais já atuamos como professora, ancorando-nos na percepção da sala de aula como espaço de construção de conhecimentos empreendida por sujeitos que dialogam responsivamente (BAKHTIN, 2003). Desse modo, é fundamental que contexto no qual os estudantes se inserem seja o ponto de partida para a seleção dos objetos de conhecimento, daí a escolha do gênero discursivo charge, por abordar fatos corriqueiros, dos quais os estudantes têm conhecimento ou experiências,

facilitando assim as associações entre o texto e o mundo circundante. Outras características que nos levaram a optar pela charge é a curta extensão, a presença da imagem e do humor, condições que favorecem o interesse e motivam os estudantes da EJA, em sua maioria adultos trabalhadores ou com outras demandas do mundo adulto.

Tratando-se de gênero efêmero, que deve estar relacionado ao contexto atual em particular, em nosso estudo, selecionamos, para este estudo, charges que abordam a temática da pandemia da COVID-19, por ser um tema que nos afetou/afeta diretamente e de diversas formas. Recolhemos esses textos de sites da internet, em busca no Google, com os termos “charge” e “COVID-19”, dando preferência às que traziam situações da vida familiar ou escolar.

Ao nos propormos investigar a leitura no contexto da EJA, situamo-nos na perspectiva de professoras da Educação Básica cientes das contradições que, historicamente, marcam o percurso da Educação de Jovens e Adultos no Brasil (SOEK, 2010), sendo o desenvolvimento da competência leitora ponto fulcral desse processo (TIEPOLO, 2009). Alinhamo-nos, pois, com professores e professoras pesquisadore(a) s que buscam, a partir de conhecimentos sistematizados na atividade de pesquisa, contribuir para a superação desses entraves, de modo a garantir a esse segmento do alunado o direito basilar à educação de qualidade, para a qual é imprescindível interagir de modo proveitoso com os textos.

Neste artigo, compartilhamos os resultados de nossa pesquisa, com base em concepções

1 O projeto de pesquisa foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (Parecer nº 5.392.553), uma vez que se utilizaram dados colhidos diretamente dos participantes, seguindo toda a regulamentação instituída, incluindo os Termos de Assentimento e de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme a Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016, através dos quais os participantes obtiveram esclarecimentos sobre a pesquisa e ciência dos riscos, decidindo pela sua participação.

teóricas atinentes ao processo de leitura, ao gênero charge enquanto texto multissemiótico e à Educação de Jovens de Adultos como lócus de formação de leitores.

## 2 LEITURA NO MUNDO, LEITURA NA ESCOLA

São diversas as situações nas quais, cotidianamente, agimos mediados por práticas de leitura, atividade intensamente presente na vida mais íntima e também nas interações sociais públicas, possibilitando aquisição de conhecimento, partilha de saberes, participação nos acontecimentos do mundo, entre outros benefícios. Quem lê uma bula de remédio, por exemplo, atinge um propósito que diz respeito a obter conhecimentos sobre a composição, indicação e contraindicações do medicamento, bem como a usá-lo de forma correta e segura; ao ler um livro de receitas, intenta-se conseguir preparar determinados alimentos; ao ler uma notícia, adquire-se informação sobre acontecimentos do dia, de interesse público. Assim, a partir dos saberes adquiridos, os sujeitos leitores tornam-se integrantes de um mundo simbólico e expressivo, ampliando sua visão e compreensão da realidade e, conseqüentemente, podendo moldá-la a suas necessidades ou transformá-la.

Em contrapartida, observamos que a leitura como competência a ser sistematicamente ensinada/desenvolvida, conforme os propósitos da instituição escolar, ainda é realizada, em alguns desses ambientes, de modo desvinculado da realidade, tornando-se uma atividade mecânica, distanciada do dia a dia dos estudantes e, portanto, desprovida de significado relevante para eles. Estamos, nesse caso, diante de um leitor que não se percebe como participante ativo na construção dos sentidos da atividade que realiza enquanto lê. Muitas vezes o exercício de leitura praticado na escola é superficial, visto que a leitura se destina somente a verificar se o aluno decodifica, o que geralmente se traduz por identificar informações explícitas, fazer

sínteses, ou seja, objetivos que não se ampliam para além de tarefas escolares.

Antunes (2003, p. 27, 28) corrobora essa visão, ao afirmar que as atividades de leitura realizadas na escola, muitas vezes, são direcionadas a exercícios vagos, ou seja, quando há espaço para ela, aparece distanciada das práticas sociais diversas que ocorrem fora do ambiente escolar, tornando-se desinteressante, além de se voltar apenas para a decodificação e avaliação, o que anula o prazer da leitura e a sua característica interativa. Tem-se investido em um processo de leitura sem direcionamento, fazendo com os alunos leiam por mera obrigação, sem se dar conta do seu papel enquanto produtores de sentidos. É, assim, visível que a escola muitas vezes tem falhado no ensino da leitura, pois não tem possibilitado aos estudantes compreender e valorizar esse processo, atentando para os diversos objetivos que a atividade leitora permite alcançar nas diferentes práticas sociais.

Rojo (2004, p. 1) afirma que, ainda que possam estudar, muitos alunos não chegam à aprendizagem da leitura, visto que os leitores que têm saído das escolas brasileiras não demonstram a proficiência que deveriam ter no que diz respeito à leitura e produção de textos<sup>2</sup>. A escola, que deveria capacitá-los para tal tarefa, muitas vezes os impede de ter esta formação. Nesse cenário, professores de língua portuguesa enfrentam diversos entraves para o trabalho com a leitura focado em estratégias para a prática leitora significativa do estudante do ensino fundamental, desde lacunas na própria formação, até as condições infraestruturais e as condições em que vivem os alunos<sup>3</sup>.

2 Segundo o PISA 2018 – Programa Internacional de Avaliação de Alunos – apenas 0,23% dos alunos que participaram do exame são considerados de alto desempenho. No ranking sul-americano, o Brasil é o segundo pior em Leitura e 50% dos estudantes não possuem o nível básico em Leitura desde 2009.

3 Em nossos contatos com professores da Educação Básica, durante encontros do PROFLETRAS, atentamos para as referências a problemas como fome, desestruturação familiar, violência, gravidez precoce e outros, os quais, conforme os professores, re-

Entre os estudantes da EJA, cuja maioria não teve oportunidade de ou enfrentou algum obstáculo para concluir os estudos na faixa etária adequada, um dos problemas enfrentados pelos professores é que muitos alunos, além de terem dificuldades em relação à leitura, precisam dividir a rotina da escola com as atividades laborais e/ou domésticas, dispondo de pouco tempo para dedicação aos estudos. Por outro lado, um aspecto relevante é que, embora apresentem dificuldades de aprendizagem, esses estudantes têm maior maturidade para tecer interpretações condizentes com a sua realidade, pois já trazem consigo experiências de vida.

Nesse sentido, uma oportunidade de preencher essa lacuna se dá pela proposta de um ensino mediado pelos textos de diversos gêneros, uma vez que esses objetos permeiam todas as atividades humanas no que se refere ao uso da língua, facilitando ao professor relacionar as leituras escolares com as práticas sociais dos discentes e também com os documentos normativos para o ensino, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Ressalta-se ainda a urgente necessidade de se desenvolver a competência leitora dos alunos visando que se tornem capazes de interagir com os textos de diferentes gêneros, o que impõe adotar estratégias de ensino que despertem o interesse e o engajamento, a começar pelo trabalho com os gêneros textuais que circulam diariamente na realidade dos deles, tornando a aprendizagem mais significativa. Quanto a isso, Sim-Sim (2007) aponta que a compreensão da leitura é algo que, necessariamente, deve ser ensinado nas salas de aula, pois muitos de nossos alunos não sabem que caminhos percorrer diante dos textos, ao buscar construir sentidos. Devem ser, portanto, guiados por meio de intervenções pedagógicas planejadas que os levem a um maior desenvolvimento da competência leitora, a qual envolve

elementos linguísticos, textuais e discursivos, de modo a se tornarem proficientes e aptos a participarem ativamente das práticas letradas.

## 2.1 Concepções de leitura e suas repercussões no ensino

No âmbito dos estudos sobre a leitura, destacam-se três concepções, cada uma delas centrada em algum aspecto específico que acarreta diferentes formas de conceber não só a leitura, como também o sujeito, a língua, o texto e o sentido. Koch e Elias (2008) abordam as concepções de leitura como centradas no autor, no texto e na interação autor-texto-leitor.

Conforme a concepção que tem como foco o autor, ao ler um texto, o leitor busca apenas as ideias e intenções de quem o escreveu, havendo apenas uma leitura possível: aquela previamente estabelecida pelo autor. Didaticamente, os alunos são conduzidos a identificar a mensagem do texto, ou buscar o sentido inscrito ali pelo autor, em um processo de deciframento de intenções.

Outra concepção de leitura tem foco no texto, pressupondo um leitor moldado pelo sistema linguístico, sendo a língua vista como uma estrutura somente, ou mero código capaz de espelhar ou rotular o mundo. Nessa perspectiva, a compreensão é produto apenas da decodificação dos signos linguísticos, sendo o texto considerado o único apoio para a atribuição de sentido.

A terceira concepção leva em conta o leitor no momento da leitura, enfatizando a interação entre autor-texto-leitor, postulando que os sentidos não estão nas ideias do autor, nem meramente no texto que deve ser decodificado, sendo construídos a partir de um diálogo com o leitor, em uma “atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos” (KOCH; ELIAS, 2008, p. 11). Nessa perspectiva, durante o processamento do texto como atividade complexa, tem grande relevo o contexto no qual o leitor está inserido e que é parte preponderante da compreensão, convergindo para a atividade de leitura elementos da ordem do

---

sultam em dificuldades para a frequência à escola, bem como para um maior engajamento dos alunos e alunas nas atividades propostas, como a de leitura.



linguístico, do cognitivo e do social (MARCUSCHI, 2008). De acordo com Koch e Elias (2008, p. 64), contexto diz respeito a “um conjunto de suposições, baseadas nos saberes dos interlocutores, mobilizadas para a interpretação de um texto”.

Kleiman (2002, p.13) acrescenta que, para construir o sentido do texto, o leitor ativa, de forma simultânea, os conhecimentos linguístico, textual e de mundo. O primeiro diz respeito ao conhecimento sobre aspectos próprios da língua, como pronúncia, vocabulário, gramática; o conhecimento textual é referente à estrutura e classificação dos textos; já o conhecimento de mundo ou enciclopédico é constituído das informações relevantes que adquirimos, formal ou informalmente, ao longo da vida. Nessa perspectiva, Solé (1998, p. 22) explica que o leitor é responsável pela construção do sentido daquilo que lê, porque ativa seus conhecimentos prévios e sempre lê com alguma finalidade, o que direciona a sua atividade.

## 2.2 Gêneros textuais e o ensino da leitura

São inegáveis as transformações pelas quais vem passando o ensino de Língua Portuguesa ao longo dos anos. Se antes esse ensino confundia-se com a imposição da norma padrão e de regras gramaticais apenas, atualmente tem sido preconizada a aproximação do estudante às suas práticas, de forma a facilitar seu aprendizado e torná-lo significativo. Dentre essas transformações, podemos mencionar o fato de o foco do ensino ter sido direcionado de unidades menores da língua e das frases isoladas ou textos que eram usados sem contextualização alguma, para o texto em sua dimensão real, que se realiza por meio dos gêneros textuais.

A partir da elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), após diversas críticas ao paradigma tradicional de ensino de LP, o texto torna-se a centralidade. De acordo com o documento as demandas sociais da atualidade exigem novas formas de ensino que levem o

aluno à ampliação de suas competências discursivas e isto só seria possível pela mediação de um ensino que se dá através dos textos:

[...] não é possível tomar como unidades básicas do processo de ensino as que decorrem de uma análise de estratos, letras/fonemas, sílabas, palavras, sintagmas, frases, que, descontextualizados, são normalmente tomados como exemplos de estudo gramatical e pouco têm a ver com a competência discursiva. Dentro desse marco, a unidade básica do ensino só pode ser o texto. (BRASIL, 1998, p.23)

Nessa perspectiva o texto é compreendido como unidade significativa global, sempre pertencente a algum gênero específico, o que se consolida também na Base Nacional Comum Curricular, em que se lê: “Na esteira do que foi proposto nos PCN, o texto ganha centralidade na definição dos conteúdos, habilidades e objetivos, considerado a partir de seu pertencimento a um gênero discursivo que circula em diferentes esferas/campos sociais de atividade/comunicação/uso da linguagem.” (BRASIL, 2018, p. 67).

Textos e gêneros diversos requerem, portanto, práticas de ensino diversas e diferenciadas, não cabendo, portanto, um ensino engessado em práticas rotineiras de exercícios com respostas prontas e desatrelados das práticas sociais, como ocorria outrora.

Conforme os PCN (1998, p. 22), ao participar de práticas sociais mediadas pela linguagem, o sujeito opera seu conhecimento linguístico e discursivo, sendo função da escola proporcionar a ele situações de interação que possibilitem a construção desses conhecimentos, por meio de atividades que considerem situações que estão além do universo escolar, em seus usos públicos, para que o ensino se efetive enquanto finalidade da escola.

Segundo o documento, em que se constata uma filiação dos estudos de Bakhtin (2003), os gêneros textuais são “determinados historicamente, constituindo formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura.” (BRASIL, 1998, p. 21) e são caracterizados por

seu conteúdo temático, construção composicional e estilo.

Bakhtin (2003, p. 261) afirma que “todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem” e este uso é tão variado quanto são variados estes campos de atividade. É dentro desses campos que os enunciados serão produzidos refletindo “as condições específicas e as finalidades de cada referido campo” por meio de seu conteúdo, estilo de linguagem e construção composicional.

Bazerman (2009, p. 31), também enfatiza a relação direta entre os gêneros e as esferas sociais de atividade humana, ao afirmar que, mais do que uma forma textual, os gêneros “são parte do modo como os seres humanos dão forma às atividades sociais”. Para o autor, ao se definir gêneros apenas do ponto de vista textual, anulam-se a criatividade, a construção de sentidos e as mudanças ocorridas ao longo do tempo e que trazem alterações no modo de compreensão dos gêneros.

Dando continuidade a essas orientações, de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o ensino da língua a partir dos textos pertencentes a diferentes gêneros possibilitará ao aluno a participação efetiva nas diversas práticas sociais de uso da linguagem, o que permitirá o desenvolvimento de suas capacidades leitoras, ampliando sua atuação social:

Os conhecimentos sobre os gêneros, sobre os textos, sobre a língua, sobre a norma-padrão, sobre as diferentes linguagens (semioses) devem ser mobilizados em favor do desenvolvimento das capacidades de leitura, produção e tratamento das linguagens, que, por sua vez, devem estar a serviço da ampliação das possibilidades de participação em práticas de diferentes esferas/campos de atividades humanas. (BRASIL, 2018, p. 67).

Assim, entende-se que, uma vez organizados socialmente, os indivíduos definem e determinam o que é gênero. Além dos elementos textuais próprios de cada gênero, é durante as práticas sociais humanas que eles emergem como tal e ali fazem sentido e se modificam conforme a necessidade e a situação. Dessa forma,

os alunos, que têm suas diversas atividades permeadas pelos gêneros, devem ser direcionados a conhecê-los e apropriar-se de sua produção e usos, mesmo que já o façam, até mesmo de maneira espontânea, em suas práticas.

Lopes-Rossi (2011, p.71) ratifica que o trabalho com os gêneros proporciona o desenvolvimento da autonomia do aluno enquanto leitor e produtor de textos e a sua formação como cidadão que atua na sociedade de forma crítica, sendo “por meio dos gêneros que as práticas de linguagem se incorporam às atividades dos alunos”. Nesse sentido, quem chamará a atenção dos estudantes para os gêneros, seus usos e sua função social é o professor, possibilitando o conhecimento linguístico e discursivo necessário sobre eles.

O ensino do gênero, conforme Antunes (2017, p. 135) não deve ser colocado meramente como mais um tópico dentre os conteúdos, de forma isolada do “mundo real do discurso”, mas deve possibilitar o desenvolvimento das competências comunicativas necessárias para seu uso social. A autora sugere que, no trabalho com os gêneros, as atividades sejam planejadas e revisadas, visando o que seja de fato relevante saber a respeito dos gêneros, como a forma de apresentação e composição e seus propósitos comunicativos.

Assim, não há nada mais prático e significativo dentro da sala de aula que a língua posta em funcionamento e isto se dá, certamente, por meio dos gêneros textuais, uma vez que não existe realização linguística que ocorra fora dos textos. Dessa forma não tratamos de gênero como algo estanque e inflexível, pois, nas palavras de Marcuschi (2011, p.18), “os gêneros são rotinas sociais de nosso dia a dia”, ou seja, estão diretamente relacionados às diversas atividades humanas e, mais ainda, “são formações interativas, multimodalizadas e flexíveis de organização social e produção de sentidos” (MARCUSCHI, 2011, p. 20).

Nesse aspecto impregnar de sentido aquilo que se ensina nas salas de aula de língua portuguesa é apresentar textos que aproximem

os estudantes das situações concretas de uso e que estejam relacionadas aos ambientes em que vivem e frequentam e mais, ao universo de informações que recebem e com que se envolvem, para que o ensino de língua não se confunda com o aprendizado da norma padrão apenas, mas se apresente como natural e significativo por meio dos gêneros que circulam socialmente e que são lidos e interpretados em consonância com a realidade do aluno, a qual é marcada por textos linguísticos e multimodais, o que requer a leitura do verbal atrelado às imagens, às cores, aos sons e às mais diversas semioses. Nesse sentido, conforme a BNCC, compete ao componente Língua Portuguesa, especificamente, a responsabilidade de ampliar os letramentos dos estudantes para que sejam capazes de participar ativamente das práticas sociais por meio dos diversos textos que, com o passar do tempo, se mostram mais multissemióticos e multimidiáticos. (BRASIL, 2018, p. 67-68).

### 2.3 O gênero multimodal charge

Conforme Bakhtin (2003), o gênero se compõe do tema, da composição e do estilo – linguagem. Assim, a charge enquanto gênero possui estrutura específica, linguagem que lhe é própria e conteúdo temático específico, ao carregar as ideologias de quem a produziu. É válido lembrar que, ainda que possua características particulares, o teórico conceitua os gêneros como “formas *relativamente* estáveis de enunciado”, ou seja, eles não são plenamente fixos. (BAKHTIN, 2003, p.261, grifo nosso).

Para Marcuschi (2011, p. 20), os gêneros “são formações interativas, multimodalizadas e flexíveis de organização social e produção de sentidos”, isto é, ainda que tenham características próprias, os gêneros, segundo o autor são estruturas flexíveis. Nesse sentido a charge não é estanque em sua forma de se apresentar, pois, como só se efetiva em meio às práticas sociais, haverá fatores externos que influenciarão, como as relações de poder e as tecnologias, por exemplo.

Como formação interativa, as charges só adquirem sentido no momento da interação, isto é, da leitura. Para realizar a leitura de uma charge e compreendê-la, é necessário que o leitor esteja ciente dos fatos que são objeto de crítica de quem a produziu, caso contrário, a interação não se efetivará. Ademais, como texto multimodalizado, é imprescindível, nesta leitura, que consideremos as diferentes linguagens que ali se entrecruzam para produzir sentidos. Quanto a isso, reiteramos a importância de um ensino que parte do texto e se ancora nos mais diversos gêneros textuais, dentre os quais insere-se a charge, gênero que remete ao cenário atual e aborda acontecimentos políticos e sociais, temas sobre os quais, segundo Possenti (2004), muitas vezes, em vez de falar abertamente, o faz de maneira indireta, por meio do humor, uma das características da charge.

Carlos e Coutinho (2018) ressaltam que, enquanto humor gráfico, a função da charge está muito além de provocar o riso somente, pois carrega intenções de denúncia e alerta sobre acontecimentos de ordem social e política. Ao retratar as relações de poder, apresenta também um caráter revolucionário, proporcionando “um humor (que) se contrapõe às regras sociais, questionando-as, ao mesmo tempo em que descontra a sociedade de suas angústias” (CARLOS; COUTINHO, 2018, p. 37).

Conjugando aspectos visuais e verbais correlacionados ao contexto em que se insere, a charge é um gênero discursivo multimodal capaz de despertar interesse nos mais diversos leitores. Conforme Flores (2002, p. 14), na charge “escrita/ilustração integram-se de tal modo que por vezes fica difícil, senão impossível, ler uma charge e compreendê-la sem considerar os dois códigos complementarmente.”

Por ser veiculado pela imprensa, o gênero charge, de acordo com a BNCC, insere-se no campo jornalístico-midiático<sup>4</sup>, e sua leitura

<sup>4</sup> Com vistas a contextualizar os conhecimentos escolares com as práticas sociais, a BNCC organiza o currículo em categorias que define como campos de atuação nos quais as práticas de linguagem estão situados. São 5 os campos de atuação: campo da



trará especificidades ao ser abordado em sala de aula (BRASIL, 2018). Como se trata de um gênero que faz críticas a um acontecimento social e político, deve ser analisado juntamente com o contexto da situação comunicativa do qual emerge, pois seu sentido apenas será construído se os leitores conhecerem as circunstâncias nas quais foi produzida.

O gênero charge apresenta características que o aproximam das histórias em quadrinhos, cartuns, tiras cômicas e a caricatura, sendo que algumas vezes esses gêneros chegam a ser confundidos e tomados pelo nome uns dos outros. É comum, por exemplo, encontrarmos, em avaliações nacionais ou livros didáticos, um cartum sendo denominado de charge ou vice-versa.

Isso acontece porque os gêneros citados apresentam características semelhantes, as quais muitas vezes os leitores consideram de forma generalizada, apenas por serem textos “visuais e humorísticos”, segundo Romualdo (2000, p. 31). Essas semelhanças, quando não resolvidas, podem trazer conflitos ao processo de compreensão, assim, Ramos (2014, p.16) evidencia que a clareza na definição destes gêneros contribui para o maior entendimento e senso crítico na leitura e para a elaboração de práticas.

Para Ramos (2014, p.21), a charge está inserida dentro do hipergênero história em quadrinhos (HQ), ao lado do cartum, das tiras e ainda de outros gêneros. Esta aproximação, por vezes, tem gerado certa confusão por parte de estudiosos, leitores e até mesmo produtores desses textos e distingui-los tem sido considerada uma tarefa difícil, mas não impossível.

Romualdo (2002, p.33) aponta como característica pontual de diferenciação entre charge e cartum o limite de tempo que detém a charge dentro de uma interpretação que só será possível quando baseada em determinado acontecimento, enquanto o cartum apresenta

característica “atemporal”, ao criticar costumes e não fatos demarcados pelo tempo; já sobre a caricatura, ele acrescenta que ela “aparece, com frequência, como um elemento constituinte das charges” (ROMUALDO, 2000, p. 33).

Nesse mesmo sentido, Fernando Moretti (2001 *apud* MENDONÇA, 2010, p. 212) pontua que “A charge ‘envelhece’, como a notícia enquanto o cartum é mais atemporal”. Em síntese, conforme esses autores, o cartum é um gênero que tem como característica a atemporalidade, enquanto a charge possui caráter imediato, ou seja, seu leitor precisa estar atento aos acontecimentos atuais para que possa compreendê-la plenamente.

### 3 ESPECIFICIDADES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é considerada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 uma modalidade de ensino da Educação Básica que contempla jovens e adultos, mas se podem incluir também os adolescentes e os idosos.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDB 9394/96, para que ingresse no Ensino Fundamental na EJA, o estudante não pode ter menos que 15 anos e para que ingresse no ensino médio, deve ter no mínimo 18 anos, alunos, denominados pela própria legislação como aqueles que “não teve acesso à educação na idade própria”.

A EJA, desde seu início, no período colonial, até os dias atuais, assume características de um reparo escolar decorrente de diversos aspectos socioeconômicos que fez com que o próprio sistema de ensino excluísse aqueles que não tiveram acesso a ele. Por ser incapaz de fazer com que crianças e adolescentes se mantenham na escola, pelas mais diversas razões, o governo busca agora políticas públicas educacionais que reparem esse problema.

O público que chega às salas de aula da Educação de Jovens e Adultos é bastante variado, mas tem em comum o fato de terem abando-

---

vida cotidiana, campo artístico-literário, campo das práticas de estudo e pesquisa, campo jornalístico/midiático e campo de atuação na vida pública.

nado a escola ou ter se sentido abandonado por ela em algum momento. Geralmente são estudantes que se encontram afastados por muitos anos e chegam ao ambiente escolar inseguros e receosos de que sejam novamente excluídos daquele espaço, conforme Friedrich *et al.* (2010, p. 406).

Dessa forma, o fato de ter sido “incapaz” de concluir os estudos quando deveria propicia que esses alunos se sintam inferiores em relação àqueles que o fizeram e que por isso têm mais oportunidades em um mundo que se torna cada vez mais exigente em relação à ciência, tecnologia e aos mais diversos aspectos envoltos em situações que exigem deles mais do que parecem poder ofertar.

O caderno “Trabalhando com a Educação de Jovens e Adultos – Alunos e alunas da EJA”, publicado em 2006, lista alguns fatores de distanciamento que caracteriza como “marcas da exclusão” desses alunos que procuram a escola tardiamente, como a condição socioeconômica, a baixa autoestima e a marca do trabalho. (BRASIL, 2006, p.16)

Kurzawa e Antunes (2005, n. p.) afirmam que grande parte dos alunos da EJA “é composta por trabalhadores que voltam aos bancos escolares em busca de algo que lhe faltou (ou foi negado) na infância” e que, ao retornarem a ela, não encontram mais a mesma realidade de outrora, uma condição que dificulta sua reinserção nos bancos escolares, fazendo com que, muitas vezes, eles não se adaptem e optem, muitas vezes, pelo abandono. Outro grande entrave, citado por Carlos e Coutinho (2018, p. 38), é a reprovação um “aspecto que caracteriza a relação dos alunos da EJA”, somado a outros problemas, como “a rejeição, a exclusão e as dificuldades de aprendizagem”. São grandes, portanto, os desafios que esse aluno terá que enfrentar se manter na escola após anos longe dela, sendo lógico conjecturar que o tempo que ele passou distante desse ambiente seja proporcional à sua capacidade de readaptação.

Quando conseguem vencer seus medos e inseguranças, esses alunos têm outra visão da

escola. Assim, a EJA passa a ser uma oportunidade de recomeço, que contribuirá para a elevação da sua autoestima e a sua autoafirmação enquanto cidadão. Segundo Friedrich *et al.*, (2010, p. 402), “O jovem retorna a EJA em uma busca de certificação, o que teoricamente o colocaria no mercado de trabalho e teria o seu lugar na sociedade garantido, tendo com isso o resgate da autoestima e passando a ser visto como um cidadão comum.”

No entanto, ir à escola, para esse aluno constitui um grande desafio, visto que, em sua maioria, eles vêm de uma rotina de trabalho exaustivo que interfere diretamente em seu aprendizado, como esclarecem Carlos e Coutinho (2018, p. 38): “a relação do aluno com o trabalho, em suas extensas horas de serviço e em seu cansaço, interfere em sua relação com a escola.” Além disso, justamente por ter o horário que não está na escola comprometido com suas atividades laborais, não há um tempo para dedicar-se aos estudos, assim, eles estudam apenas no ambiente escolar.

Em contrapartida, apesar de suas dificuldades, limitações e suas “experiências de frustração”, o aluno da EJA apresenta características muito positivas para o processo de ensino-aprendizagem, como destacam Friedrich *et al.* (2010, p. 406): “Com um público específico que traz consigo sequelas de experiências frustradas ao longo da vida, o adulto chega à EJA com uma bagagem cultural diversificada, habilidades inúmeras, conhecimentos acumulados e reflexões sobre o seu mundo.”, ou seja, mesmo carentes de conhecimentos adquiridos formalmente, os jovens e adultos levam para a escola os conhecimentos acumulados ao longo da vida, em suas experiências extraescolares. Por sua visão alargada, são, pois, mais aptos a criticar, dialogar e resolver questões que alguns textos exigem, por exemplo. “São homens e mulheres que chegam à escola com crenças e valores já constituídos.”, “Protagonistas de histórias reais e ricos em experiências vividas”. (BRASIL, 2006, p. 4).

### 3.1 A leitura de charges na EJA

Flores (2002, p. 11) aponta que a leitura do gênero charge, por seu grande valor histórico e ideológico, permite ao sujeito-receptor total abertura para a produção de sentidos, não sendo ele “um mero ponto de chegada da mensagem, mas um elemento essencial do processo”. Para Teixeira (2005, p.12), o leitor da charge é modificado ao se deparar com ela, transformando-se em um “cúmplice de significações”, em uma relação de consentimento e aceitação.

Carlos e Coutinho (2018, p. 44) também apontam o sujeito-leitor da charge como alguém ativo, capaz de produzir sentidos no momento interativo da leitura. Abordando a dimensão social da leitura, esses autores, enfatizando a relação triádica entre leitor, texto e realidade, acentuam que a leitura da charge é capaz de proporcionar ao leitor uma “conexão com o mundo”, que será por ele representado e reconstruído, pois “a realidade do aluno e a realidade representada no texto chárstico são mediatizados pela leitura”.

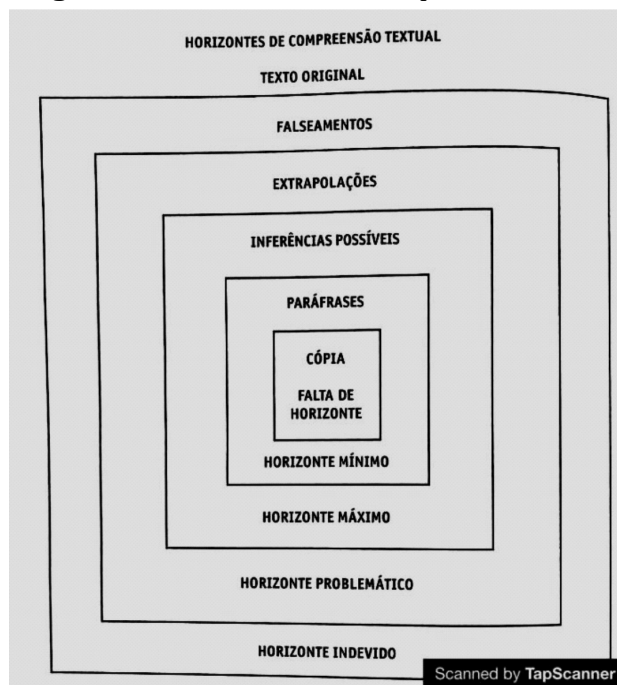
Nesse aspecto, o aluno da Educação de Jovens e Adultos, enquanto conhecedor dos aspectos sociais e políticos que o afetam, constitui-se como potencial produtor de sentidos diante desses textos que abordam temáticas diretamente relacionadas com a sua realidade, pois geralmente esses sujeitos já trazem consigo posicionamentos e opiniões formadas sobre diversos temas, além de estarem aptos a refletir sobre eles com maior profundidade, em relação aos estudantes do ensino regular. Nesse sentido, as propostas pedagógicas “devem utilizar gêneros por meio dos quais os alunos se posicionem criticamente e não compreendam somente as coisas ditas, mas também as condições em que o texto foi produzido.” (CARLOS; COUTINHO, 2018, p. 39). Assim esse aluno não seria indiferente às charges e aos fatos nelas apresentados; na verdade, a sua vivência constitui, para os autores, um facilitador na utilização da charge com estes sujeitos. Isso porque “[...] um público de faixa etária diferente do

Ensino Regular, na maioria das vezes, apresenta uma vivência maior com as charges e com as situações sociais representadas nesse gênero” (NERY, 2011 apud CARLOS; COUTINHO, 2018, p. 39).

### 4 DELINEANDO UMA INTERVENÇÃO NA EJA

No estudo que desenvolvemos sobre a leitura de charges com estudantes da V Etapa da EJA, para a elaboração de questões que nortearam o diálogo com o texto, bem como para a avaliação do desempenho dos alunos, na proposta de Marcuschi (2008) de uma abordagem com base em horizontes de compreensão textual, os quais se demonstram no seguinte diagrama:

**Diagrama 1** – Horizontes de compreensão textual



Fonte: Marcuschi (2008, p. 258).

Analisando o diagrama do centro para a extremidade, segundo o autor, a falta de horizonte é uma atividade de simples repetição do que está na superfície textual, como se o texto contivesse somente informações explícitas. No horizonte mínimo situam-se as paráfrases, estando o leitor ainda preso na superfície textual, quando apenas utiliza novas palavras para dizer o mesmo; há

pouca ou, pode-se dizer, nenhuma atividade de construção. Nesse caso, a compreensão é mínima. Esses dois horizontes coadunam-se com a concepção de leitura como decifração.

No horizonte máximo situam-se as atividades inferenciais, que ultrapassam a superfície textual, pois o leitor preenche as lacunas textuais, fazendo inferências com base nos dados do texto e também em seus conhecimentos prévios e experiências de vida. Mais que repetição ou paráfrase, há produção de sentido por parte de um leitor que, situado socialmente, interage com o que lê, partindo do contexto para inserir novas informações a partir do que leu e nos limites do que é “permitido” pelo texto. Esse horizonte é atingido por leitores que desenvolveram diferentes estratégias, o que lhes propicia grandes vantagens, visto que conseguem ampliar seus conhecimentos e saberes, bem como participar ativamente dos diálogos que se dão via textos escritos.

O horizonte problemático, por sua vez, é aquele carregado de impressões pessoais, chegando o leitor a ultrapassar os limites de interpretação estabelecidos pelo texto, ainda que não fuja totalmente dele. Já no limite indevido estão as leituras não permitidas pelo texto, que seriam consideradas “erradas”. Nesses níveis de compreensão, perde-se o caráter de interação com o texto, pois não há mais construção de sentidos, uma vez que os sentidos criados extrapolam o que é permitido, insurgindo em ruídos.

Consideramos, a partir de nossa experiência, que o diagrama de horizontes proposto por Marcuschi (2008) pode ser usado pelo professor como instrumento de averiguação, em situações de diagnóstico e no próprio desenvolvimento das atividades de leitura, permitindo-lhe assim obter uma visão abalizada da condição dos alunos no contato com os textos.

Como primeira etapa da pesquisa, a fim de mobilizar os participantes, aplicamos um questionário sociodemográfico com vistas a conhecer melhor sua relação com o gênero abordado, conforme as orientações de Thiollent (2011, p. 56), segundo o qual é essencial que

os pesquisadores busquem conhecer as características da população a ser investigada desde os primeiros contatos. Embora atuemos como professora desses alunos, não tínhamos ainda dados precisos sobre os contatos deles com o gênero charge, por isso resolvemos aplicar o questionário.

Dentre outros aspectos, as respostas revelaram que a maioria dos alunos não tem o hábito de ler charges ou outros gêneros relacionados a ela, como os quadrinhos. Além disso, alguns deles revelaram não ter conhecimento algum sobre o gênero, desconhecendo características e/ou até mesmo sua denominação, mesmo que já tivessem tido algum contato com o gênero. Isso despertou na turma curiosidade a respeito do que iríamos trabalhar e constantemente perguntavam quando iriam conhecer as charges. Tal fator nos fez redirecionar nossa perspectiva, visto que partíramos da hipótese inicial de que o gênero já fizesse parte do cotidiano dos alunos, assim esse aspecto perdeu força na hipótese, mantendo-se fortes aqueles relativos à extensão (configuração) do texto, à temática cotidiana e ao componente do humor.

Sim-Sim (2007, p. 8) afirma ser imprescindível que o professor converse, antecipadamente, com os alunos sobre o tema com o qual irá trabalhar, sendo esta uma das estratégias para ativar o conhecimento prévio dos alunos e explicitar os objetivos da leitura. Nesse sentido, apresentamos o tema e o objetivo da atividade, que seria obter informações e refletir sobre os resultados positivos da pandemia. Na sequência, promovemos uma discussão, com o intuito de ativar os conhecimentos prévios dos alunos e propiciar um momento mais livre de participação para a partilha de ideias. Chamou-nos a atenção o fato de um deles afirmar, em voz alta, gostar das “aulas de diálogo”, o que se concretizou em uma ampla participação dos alunos, envolvendo-se na discussão e debate acerca do tema. Segundo Sim-Sim (2007, p. 11) o uso dessas estratégias promove “o desenvolvimento linguístico dos alunos, a estimulação do seu comportamento como leitores e a ampliação



do conhecimento experiencial que possuem sobre a vida e sobre o Mundo.”

O texto escolhido para essa primeira leitura, antes da leitura das charges, intitula-se *Pandemia e empatia: o que podemos aprender com o corona vírus?*<sup>5</sup>. Embora houvesse textos mais atuais, optamos por este pela linguagem simples e pela possibilidade de maior participação da turma, o que de fato ocorreu, pois todos se sentiram bem à vontade para se posicionar durante a atividade. Após realizarem uma leitura silenciosa do texto, conduzimos uma leitura coletiva, por parágrafos, sendo os alunos orientados a utilizar duas estratégias, dentre as sugeridas por Sim-Sim (2007): i) fazer uma leitura seletiva, buscando adivinhar o significado de palavras desconhecidas; ii) sublinhar e tomar notas durante a leitura. Ao final, todos declararam ter compreendido o sentido global, conseguindo dizer o que aprenderam com o texto. Uma vez que a maioria afirmou já ter conhecimento sobre o assunto, ampliada pela discussão prévia, confirmou-se que “a compreensão do que lemos depende muito do que já sabemos sobre o assunto a ler.” (SIM-SIM, 2007, p. 11).

Após esse momento, procedeu-se então ao estudo do gênero charge, quando apresentamos suas características, por meio de material expositivo (slides), provocando os alunos a irem, no coletivo, fazendo leituras das charges contidas no material. Conforme Antunes (2017), no ensino dos gêneros, é imprescindível trabalhar, por meio de atividades planejadas, a leitura e a escrita dos diversos gêneros, pois “Assim como não se escreve qualquer texto de qualquer jeito, também não se deve ler qualquer texto de qualquer jeito”. (ANTUNES, 2017, p.135).

Na sequência, procedemos à aplicação da atividade diagnóstica, composta por 36 questões elaboradas pela pesquisadora considerando os descritores do Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB<sup>6</sup>: 01

5 Disponível em: [www.flf.edu.br](http://www.flf.edu.br). Publicado no dia 28 de abril de 2020.

6 A opção por esses descritores se deu em razão de se relacionarem com os horizontes de leitura presen-

(localizar informações explícitas em um texto) e 04 (inferir uma informação implícita em um texto) de língua portuguesa para o ensino fundamental, e o quadro de horizontes de compreensão de Marcuschi (2008). O questionário continha três questões elaboradas com base nos critérios: falta de horizonte/horizonte mínimo/horizonte máximo, totalizando 9 questões sobre as charges presentes na figura 1, seguinte:

Figura 1 – Charges para leitura na etapa diagnóstica



Fonte: <https://blogdoaftm.com.br/charge-volta-as-aulas-preocupa/>



Fonte: <https://blogdoaftm.com.br/charge-lockdown/>

tes no quadro de Marcuschi (2008), bem como por se tratar de uma prova presente no cotidiano das escolas, cujos resultados propiciam um diagnóstico da situação dos alunos quanto às habilidades de leitura. Por se tratar da primeira etapa de nossa pesquisa, optamos por partir de algo que já se realiza no cotidiano da escola, para, com base nesses resultados, propormos uma sequência didática ampliada para a leitura de charges.



A questão 2 é um exemplar das que se vinculam à falta de horizonte, sendo que, dos 12 partici-

pantes, 8 (66%) apresentaram a resposta esperada, conforme ilustramos com a transcrição:

2. (FH) Qual a pergunta feita pela mulher a Joãozinho?

*ela perguntou se ele tava pronto dessa vez*

Quanto às questões de horizonte mínimo, 8 alunos (66%) apresentaram respostas esperadas

para as 3 questões que contemplavam esse critério, conforme a amostra seguinte (questões 8 e 9):

8. (HMI) Explique o que o homem quis dizer com "Vou sair e me aglomerar em algum churrasco."

*ele tava com muita fome aí ele precisava sair*

9. (HMI) O título da charge é "Lockdown". Que outra palavra poderia utilizar para substituir o termo lockdown?

*Black fraid?*

Nas questões de horizonte máximo, apenas 5 alunos (41%) apresentaram a resposta esperada para todas as questões, a exemplo da

questão 5, sendo que os demais acertos foram mais pontuais do que as questões de horizonte mínimo ou falta de horizonte.

5. (HMA) Espirrar geralmente não é motivo para que alguém seja suspenso das aulas. Por que então Joãozinho foi mandado para casa?

*porque Joãozinho está com sintomas gripais e como ele está de máscara ainda está havendo uma pandemia.*

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

É consenso que a escola, como agência formadora, se empenhe na formação leitores que ultrapassem os limites da decodificação, tornando-se ativos protagonistas nesse processo, aptos a interagir de maneira eficaz por meio da palavra. Com essa perspectiva, desenvolvemos uma pesquisa de intervenção em uma turma da V etapa da Educação de Jovens e Adultos, trabalhando a construção de sentidos na leitura do gênero charge, a partir da hipótese de que o texto do cotidiano, multimodal,

marcado pelo humor e vinculado a temas atuais pode ser estrategicamente usado no ambiente pedagógico para motivar e, assim, envolver os alunos no aprimoramento de suas habilidades de leitura. Nesse sentido, ancoradas na concepção de leitura como uma atividade interativa, conduzimos as atividades de modo que os educandos pudessem mobilizar seus conhecimentos prévios a fim de dialogar de forma adequada com as charges, seguindo as recomendações de estudiosos da leitura

que nos deram o apoio teórico-metodológico.

Os resultados evidenciaram a confirmação de nossa hipótese, visto que os estudantes se mostraram interessados na leitura de charge, bastante aderentes ao processo, tecendo um diálogo rico sobre a temática, estabelecendo correlação com suas experiências e conhecimentos prévios. Por outro lado, observamos, na leitura individual, uma assimetria quanto à construção de inferências (cf. horizonte máximo), sendo que as respostas esperadas nesse aspecto foram elaboradas por menos da metade dos alunos participantes. Esse resultado, na etapa diagnóstica, favorece ao professor a elaboração de uma intervenção pedagógica em leitura que enfatize as estratégias para o desenvolvimento da habilidade inferencial, de modo a fazer os estudantes avançarem nessa operacional que demarca a leitura proficiente.

## REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irandé. **Aula de português** – encontro & interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- ANTUNES, Irandé. **Textualidade**: noções básicas e implicações pedagógicas. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAZERMAN, Charles. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. In: DIONÍSIO, Angela Paiva. HOFFNAGEL, Judith Chambliss (org.). 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009. p. 19-46.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Língua Portuguesa. Ensino Fundamental. Terceiro e quarto ciclos. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Lei n.º 9394/96, de 20 de Dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Acesso: 28/04/2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Trabalhando com a educação de jovens e adultos**: alunos e alunas da EJA. Brasília: MEC/SEF, 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- COUTINHO, Raissa Regina Silva; CARLOS, Erenildo João. A charge sob a ordem do discurso pedagógico: achados enunciativos no cenário da Educação de Jovens e Adultos. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 56, n. 48, p. 32-56, abr./jun. 2018.
- FRIEDRICH, Márcia *et al.* Trajetória da escolarização de jovens e adultos no Brasil: de plataformas de governo a propostas pedagógicas esvaziadas. **Ensaio**: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 18, n. 67, p. 389-410, abr./jun. 2010.
- FLÔRES, Onici. **A leitura da charge**. Canoas: Ed. ULBRA, 2002.
- KLEIMAN, Angela. **Texto e leitor**: aspectos cognitivos da leitura. 8. ed. Campinas, SP: Pontes, 2002.
- KOCH, Ingedore Vilaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender os sentidos do texto**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2008.
- KURZAWA, Gléce; ANTUNES, Helenise Sangoi. O Desafio da Construção do Currículo na Educação de Jovens e Adultos. In: CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL. 15., 2015. **Anais [eletrônicos]**. Campinas, 2005, p. 01-11. Disponível em: [http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes\\_anteriores/anais15/alfabetica/KurzawaGlece.htm](http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais15/alfabetica/KurzawaGlece.htm). Acesso em: 30 mar. 2020.
- LOPES-ROSSI, Maria Aparecida Garcia. Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos. In: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher (org.). **Gêneros textuais**: reflexões e ensino. 4. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 69-82.
- MARCUSCHI, Luiz Antonio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- MARCUSCHI, Luiz Antonio. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher (org.). **Gêneros textuais**: reflexões e ensino. 4. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 17-31.
- POSSENTI, Sírio. **Os humores da língua**: análises linguísticas de piadas. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.
- RAMOS, Paulo. **A leitura dos quadrinhos**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014.
- ROJO, Roxane. **Letramento e capacidades de leitura para a cidadania**. São Paulo: SEE: CENP, 2004. Texto apresentado em Congresso realizado em maio de 2004. Disponível em: [https://www.academia.edu/1387699/Letramento\\_e\\_capacidades\\_de\\_leitura\\_para\\_a\\_cidadania](https://www.academia.edu/1387699/Letramento_e_capacidades_de_leitura_para_a_cidadania). Acesso em: 18 jul. 2022.

ROMUALDO, Edson Carlos. **Charge jornalística: intertextualidade e polifonia: um estudo de charges da Folha de S. Paulo.** Maringá: EDUEM, 2000.

SIM-SIM, Inês. **O ensino da leitura: compreensão de textos.** Lisboa: Ministério da Educação, 2007.

SOEK, Ana Maria. **Fundamentos e Metodologia da Educação de Jovens e Adultos.** Curitiba: Fael, 2010.

TEIXEIRA, Luiz Guilherme Sodré. **Sentidos do humor, trapaças da razão: a charge.** Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 2005.

TEIXEIRA, Paulo Marcelo Marini; MEGID NETO, Jorge. Uma proposta de tipologia para pesquisas de natureza interventiva. **Ciênc. Educ.**, Bauru, v. 23, n. 4, p. 1055-76, 2017.

TIEPOLO, Elisiani Vitória. Uma política de leitura para todos: leitores e neoleitores. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 82, p. 121-36, nov. 2009.

Recebido em: 29/10/2022  
Aprovado em: 14/11/2022