



PPGL

Programa de Pós-Graduação em Letras
Instituto de Filosofia e Ciências Humanas - IFCH

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
EM LETRAS**

Campus I – Rodovia BR 285, Km 292
Bairro São José – Passo Fundo, RS
CEP: 99052-900

E-mail: ppgletras@upf.br

Web: www.ppgl.upf.br

Fone: (54) 3316.8341

Karine Tiepo da Silva

**ESTRATÉGIAS DE LEITURA PARA O GÊNERO
CHARGE**

Passo Fundo
2019

KARINE TIEPO DA SILVA

**ESTRATÉGIAS DE LEITURA PARA O GÊNERO
CHARGE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade de Passo Fundo, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Letras, sob a orientação da Professora Dra. Luciana Maria Crestani.

Passo Fundo
2019

Dedico este espaço ao amor da minha vida, meu esposo Bruno José! Como já afirmei em trabalho anterior: “seu incentivo permanente foi e há de continuar sendo a luz que ilumina minha caminhada. Se eu tenho amado alguém, esse alguém é você!”

AGRADECIMENTOS

A Deus devo tudo, até o ar que respiro, porque Ele é o Criador de tudo o que sou e tudo quanto possuo. Dessa forma, agradeço, primeira e primordialmente, a Deus, cujo amor cobre as minhas fraquezas e a fidelidade é maior do que todos os obstáculos na minha vida. Obrigada, meu Deus, pois na fé encontrei a orientação que me faltava e no Teu amor o conforto que meu coração procurava! Faço minhas as palavras do salmista Davi (SALMOS, 40:5): “Senhor meu Deus! Quantas maravilhas tens feito! Não se pode relatar os planos que preparaste para nós! Eu queria proclamá-los e anunciá-los, mas são por demais numerosos!”

Assim, dedico esse trabalho às pessoas mais presentes em minha vida. Ao meu grande amor, Bruno José, por ser tão importante para mim. Sempre ao meu lado com seu amor, me fazendo acreditar que posso mais que imagino. Meu leitor e apreciador “teste” para TODOS os escritos do mestrado. Pelo companheirismo, amizade, paciência, compreensão, apoio e amor dispensados a mim, este trabalho pôde ser concretizado. Obrigada por ter feito do meu sonho o nosso sonho! AMO MUITO VOCÊ!

Aos meus pais, Gimar e Leonilda, que sempre acreditaram em minha capacidade, meu infinito amor. A minha mãe, a melhor mãe, por sempre me acolher em seus braços e estar disposta a ouvir minhas lamúrias, aconselhando-me. Ao meu pai, o mais generoso e amoroso de todos os pais: obrigada por seu carinho, ligações e preocupação. Obrigada pelo amor incondicional de vocês! Aos meus irmãos, Ana Lia e José Lucas, pelo incentivo, pela força de sempre, pelo orgulho mútuo e por serem os grandes amigos que são. Obrigada pela confiança! AMO MUITO VOCÊS!

À minha amável orientadora, Luciana Maria Crestani, pessoa que admiro muitíssimo e que é referência profissional para mim: SEU AMOR POR TEXTOS E PELA SEMIÓTICA ME CONQUISTOU E FEZ-ME DISCÍPULA! Suas aulas são maravilhosas, sua companhia é inspiradora, você é bela por dentro e por fora! Agradeço por estar sempre disponível e disposta a me ajudar, pelo respeito, pelo carinho, pela amizade, pelas críticas construtivas e, principalmente, pelo desafio de ter acreditado na minha conquista. MINHA ADMIRAÇÃO!

Aos professores do PPGL - UPF por terem compartilhado de forma tão generosa seus conhecimentos. Em especial ao professor doutor Ernani César de Freitas (UPF) pelas contribuições na banca e defesa deste trabalho, bem como pelos ensinamentos em aula que engrandeceram meu conhecimento. Também à professora doutora Cyntia Graziella Guizelim Simões Giroto (UNESP) por contribuir na banca e defesa deste trabalho. À Karine Castoldi, secretária do PPGL, por estar sempre disposta a esclarecer nossas dúvidas, pelas recepções

sempre gentis e por ser amiga! Ao apoio financeiro concedido em forma de bolsa pela instituição, o que permitiu que esse estudo fosse possível.

Aos meus amigos que sempre acreditaram nas minhas condições intelectuais e me ampararam de uma forma ou outra, seja com uma palavra amiga, com uma mensagem afetuosa ou com contribuições científicas. Enfim, a realização deste trabalho só foi possível graças à colaboração direta e indireta de muitas pessoas. MINHA GRATIDÃO.

“Não é só a teoria que faz um bom professor. O bom professor se dispõe a continuar o papel de aprendiz a vida toda, em função dos interesses dos alunos, das transformações da vida social, das novas tecnologias; ele se dispõe a ensinar aquilo que vale a pena porque é valorizado pelo grupo social ou porque contribui para o desenvolvimento do aluno; ele se dispõe a ajudar o aluno na construção de seus conhecimentos levando em conta capacidades e diferenças individuais. No entanto, todos esses procedimentos são também implicados pelas teorias – a dos estudos do letramento, a dos estudos discursivos, a dos estudos sociocognitivos, respectivamente. Com certeza, é o conhecimento teórico o que permite ao professor melhor entender e justificar uma boa prática didática e refletir para melhorá-la.

(Angela B. Kleiman)

RESUMO

Esta dissertação, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo e inserida na linha de pesquisa Leitura e Formação do Leitor, se volta ao estudo de estratégias de leitura relacionadas ao gênero charge. Assim, o objetivo principal desta dissertação é compreender as principais estratégias de leitura implicadas na compreensão de charges; e os objetivos específicos assim se configuram: a) compreender quais são as estratégias de leitura basilares e como trabalhar com elas em sala de aula; b) identificar estratégias de leitura voltadas a textos sincréticos; c) compreender as especificidades do gênero charge e se ele requer estratégias diferenciadas de leitura; e d) apontar estratégias de leitura voltadas à compreensão/interpretação desse gênero discursivo. O *corpus* é constituído por uma charge veiculada no jornal Zero Hora, em 2018. A análise ancora-se em estudos das estratégias de leitura e da semiótica discursiva. A escolha dessa abordagem justifica-se pelo fato de acreditarmos que a articulação entre duas teorias pode enriquecer a análise, na medida em que pressupostos teóricos de ambas não se opõem, mas se complementam. A base teórica, no que se refere à teoria semiótica discursiva, se dá essencialmente em Greimas e Courtés (2013), Fiorin (2016), Barros (2005, 2012) e Teixeira, Faria e Souza (2014). Também abordamos as questões de interdiscursividade/dialogismo e do gênero textual amparados em Bakhtin (2016), Fiorin (2006) e Marcuschi (2008). No que se refere às estratégias de leitura, nos embasamos em Solé (1998), Harvey e Goudvis (2007), Kleiman (1995, 2008) e Giroto e Souza (2010). Quanto aos procedimentos metodológicos, esta corresponde a uma pesquisa descritiva de cunho bibliográfico, natureza aplicada e abordagem qualitativa. A análise indica que a compreensão das charges requer, antes de tudo, ativação de conhecimentos prévios atinentes ao objetivo ou à função social do gênero – que consistem em satirizar, criticar algum fato social da atualidade – e percepção dos interdiscursos imediatos implicados no texto. Para tanto, entendemos que uma das estratégias de leitura seja a observação das redes de figuras e dos temas a que elas remetem, sendo essa uma das formas de estabelecer as conexões necessárias entre texto-mundo, texto-texto e outros textos/discursos, tão necessárias à compreensão das charges.

Palavras-chave: Gênero charge. Estratégias de leitura. Teoria semiótica discursiva. Compreensão.

ABSTRACT

This dissertation, connected to the Postgraduate Program in Literature of the University of Passo Fundo, in the line of research Reading and Formation of Reader, aims on the study of reading strategies related to newspaper cartoons. Thus, the main goal of this dissertation is to understand the reading strategies implied in the process of understanding the newspaper cartoons; and the specific objectives are as follows: a) to understand basic reading strategies and how to work with them in the classroom; b) identify reading strategies focused on syncretic texts; c) understand the specificities of the genre newspaper cartoon and whether it requires differentiated reading strategies; and d) to point out reading strategies aimed at the understanding / interpretation of this discursive genre. The *corpus* is constituted by a cartoon that was published in the Zero Hora newspaper, in 2018. The analysis is based in studies of reading strategies and discursive semiotics. The choice of this approach is justified by the fact that we believe that the articulation between two theories may enrich the analysis, insofar as the theoretical presuppositions of both do not oppose, but complement each other. The theoretical basis, as far as the discursive semiotic theory is concerned, occurs essentially in Greimas and Courtés (2013), Fiorin (2016), Barros (2005, 2012) and Teixeira, Faria & Souza (2014). We also approached the issues of interdiscursivity/dialogism and textual genre based on Bakhtin (2016), Fiorin (2006) and Marcuschi (2008). As for reading strategies, we based our work on Solé (1998), Harvey & Goudvis (2007), Kleiman (1995, 2008) and Giroto & Souza (2010). As for the methodological procedures, this corresponds to a descriptive research of bibliographic character, applied nature and qualitative approach. The analysis indicates that the understanding of cartoons requires, above all, the activation of previous knowledges related to the objective or the social function of the genre – which consists of satirizing, criticizing some current social fact – and perception of the immediate interdiscourses implied in the text. Therefore, we understand that one of the strategies of reading is the observation of the figures networks and the themes to which they refer, this being one of the ways to establish the necessary connections between text-world, text-text and other text-discourses needed to understand cartoons.

Keywords: Cartoon genre. Reading strategies. Discursive semiotic theory. Understanding.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Charge Iotti: prioridades do brasileiro.	64
Figura 2 - Obra <i>Les Demoiselles d'Avignon</i>	70
Figura 3 - Guernica, 1937.....	70
Figura 4 - Charge Iotti.....	73
Figura 5 - Corpo de uma criança imigrante.....	75
Figura 6 - Menino resgatado com vida após bombardeio em Aleppo.	76

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	11
2 CONCEPÇÕES SOBRE O DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA LEITORA	15
2.1 SOBRE LEITURA E SUA IMPORTÂNCIA NA ESCOLA	16
2.2 A LEITURA NA ESCOLA: ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA.....	23
2.3 LEITURA E PRÁTICAS SOCIAIS: GÊNEROS DISCURSIVOS	28
3 O ENSINO DA LEITURA: CAMINHOS POSSÍVEIS	33
3.1 NOÇÕES GERAIS SOBRE ESTRATÉGIAS DE LEITURA	34
3.2 CONTRIBUIÇÕES DE UMA TEORIA DO DISCURSO: A SEMIÓTICA DISCURSIVA	45
3.3 SOBRE O GÊNERO CHARGE	52
4 METODOLOGIA E ANÁLISE DO CORPUS	58
4.1 QUANTO AO TIPO DE PESQUISA	58
4.2 DELIMITAÇÃO DA PESQUISA: <i>CORPUS</i> E CATEGORIAS DE ANÁLISE	59
4.3 SOBRE O TRABALHO COM CHARGES: ANÁLISE.....	61
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	81
REFERÊNCIAS.....	85

1 INTRODUÇÃO

Sempre tive interesse¹ pela leitura e trabalho com textos dos mais variados gêneros. No entanto, a riqueza dos textos sincréticos², o modo como eles nos envolvem e envolvem nossos alunos, o fato de não poderem ser abordados como uma soma de diferentes códigos em interação, mas sim como produtos de operações enunciativas que se completam, fizeram-me encantar pelo estudo desses. Além disso, de longa data, o que se prioriza nas escolas é o texto verbal, no entanto, se faz necessário um trabalho com textos verbo-visuais, com intuito de explorar as diferentes semioses e como elas participam na construção dos sentidos dos arranjos textuais.

Esse foco exclusivista na escrita acarreta dificuldades de leitura aos alunos, que não conseguem inter-relacionar linguagens e que não raramente possuem dificuldades em compreender mapas, gráficos, tabelas, ou outros gêneros que requeiram a observação atenta das diferentes semioses (cores, formas, imagens, códigos, etc.) que os constituem e a integração entre elas, como é também o caso do gênero charge. Além disso, o trabalho com outras linguagens – além da verbal – está previsto, de longa data, nos documentos norteadores do ensino, como os PCNs, assim como a ênfase para a leitura e a produção textual (de gêneros diversificados).

Com raras exceções, não são esses, no entanto, os aspectos mais priorizados nas aulas de língua materna, pois se o fossem, os alunos não obteriam escores tão baixos nas avaliações de aprendizagem cujo foco é a interpretação. Tal realidade é confirmada pelo resultado do estudo realizado pelo Ibope Inteligência e coordenado pela ONG Ação Educativa e pelo Instituto Paulo Montenegro, o Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF) de 2018, que revela que três em cada dez brasileiros na faixa de 15 a 64 anos são considerados analfabetos funcionais – ou seja, apresentam limitações para fazer uso da leitura, da escrita e da matemática em atividades cotidianas. Isso inclui, por exemplo, reconhecer informações em um cartaz ou fazer operações aritméticas simples (INAF, 2018).

Foi, então, o desejo por compreender os mecanismos que se engendram na construção de sentido dos textos, em especial os sincréticos, para então poder explicar esse trajeto aos meus alunos, que me levou a escolher o trabalho com estratégias de leitura. Afinal, não queria desencorajar os estudantes pelo insucesso de suas interpretações, assim como acontece

¹ A primeira pessoa do singular será utilizada nos trechos em que se reportarem experiências e motivações pessoais da pesquisadora.

² Textos sincréticos são aqueles que utilizam linguagem verbal e não verbal em sua constituição, a exemplo de charges, HQs, filmes, reportagens jornalísticas, peças publicitárias, notícias, mapas, etc.

no livro “O pequeno príncipe” de Antoine de Saint-Exupéry, em que o personagem principal foi aconselhado a deixar de lado suas pinturas pelo mau resultado de seu primeiro desenho. Eu precisava encontrar um meio de facilitar a interpretação dos meus alunos, fazendo com que eles percebessem as pistas dadas pelo texto e não apenas apontando-lhes os sentidos possíveis sem que compreendessem como se chega a eles.

Dessa forma, questionei-me: como “educar o olhar” para a leitura de textos sincréticos? O que fazer para perceber significados e construir relações? E mais, dos gêneros sincréticos, em função do tempo, qual deles priorizar? Essas perguntas só existem porque realmente acreditamos no ensino, dessa forma, esclareceremos nossa percepção. Em primeiro lugar, quando falamos em educar o olhar, fazemos alusão ao texto de Rubem Alves (2003), em que “o educador diz: ‘Veja!’ - e, ao falar, aponta. O aluno olha na direção apontada e vê o que nunca viu. Seu mundo se expande. Ele fica mais rico interiormente”. Nesse sentido, usamos a expressão “educar o olhar” com o objetivo de fazer apaixonar pelo que se olha e, mais que isso, ver os significados ocultos, a beleza e riqueza do que é contemplado: o texto.

Outrossim, perceber significados e construir relações implica a percepção de pistas deixadas no texto e a ativação de um conhecimento prévio. Para isso, é necessário um norte, o que nos leva a conceber como essencial a presença de teorias que guiam, inicialmente, o nosso olhar para que saibamos, depois, o que apontar como relevante aos nossos alunos no processo de leitura. Finalmente no que diz respeito à escolha do gênero sincrético, escolhemos a charge não só por ser um gênero constituído também por imagens, mas porque ele estimula a leitura crítica, requer a percepção de relações entre linguagens e entre discursos – nem sempre explicitados, mas implicados no texto –, além de propiciar a análise e a reflexão sobre contextos sócio-histórico-culturais. Prova disso é o lugar destinado a ele em jornais: sempre nas páginas iniciais (normalmente na segunda) e acompanhando um texto verbal que também fala sobre o assunto. Além de ser uma forma instigante de leitura de mundo, escolhemos a charge pelo fato de ser muito difundida nas mídias, bem como por ser *corpus* de interpretação em diversas avaliações, dentre elas, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), importante exame para testar o nível de aprendizagem dos alunos que concluíram o Ensino Médio e um meio de seleção para o ingresso no ensino superior.

Acreditamos ser possível, através da aplicação de estratégias de leitura, facilitar a formação do leitor crítico e autônomo. Em vista disso, o problema de pesquisa desta dissertação é: que estratégias de leitura estão implicadas na compreensão do gênero charge?

Dessa maneira, explicitamos que o objetivo principal desta dissertação é compreender as principais estratégias de leitura implicadas na compreensão de charges; e os objetivos

específicos assim se configuram: a) compreender quais são as estratégias de leitura basilares e como trabalhar com elas em sala de aula; b) identificar estratégias de leitura voltadas a textos sincréticos; c) compreender as especificidades do gênero charge e se ele requer estratégias diferenciadas de leitura; e d) apontar estratégias de leitura voltadas à compreensão/interpretação desse gênero discursivo.

Entendemos que o ensino da leitura de charges pode agregar muito à competência leitora dos estudantes, uma vez que nele estão articulados vários aspectos que, por tanto tempo, foram negligenciados no ensino da leitura, principalmente a relação intersemiótica e interdiscursiva como constitutivas do sentido. Em nosso percurso investigativo, apresentamos uma contribuição para a leitura, a percepção, a compreensão, a interpretação e o diálogo com os contextos inter-relacionados da charge, podendo servir como referência para novas pesquisas sobre o tema.

Este estudo está inserido na linha de pesquisa Leitura e Formação do Leitor, desenvolvida pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo, sob a orientação da professora Dra. Luciana Maria Crestani, e configura-se como sendo uma pesquisa descritiva, de cunho bibliográfico, com abordagem qualitativa e de natureza aplicada, já que buscamos trazer contribuições a problemas específicos da área. Buscamos aporte, principalmente, nos estudos sobre estratégias de leitura e na semiótica discursiva, uma vez que essa teoria busca explicar o processo de construção de sentidos dos discursos e contempla em seu arcabouço o trabalho com textos sincréticos, verbo-visuais, como é o caso do gênero charge.

O *corpus* de análise deste trabalho é constituído por uma charge veiculada no jornal Zero Hora, em 2018. O trabalho está organizado em cinco capítulos. O primeiro apresenta a introdução, na qual contextualizamos e apresentamos o estudo.

No capítulo dois, apresentamos os pressupostos teóricos que fundamentam este estudo no que tange à leitura e à importância do desenvolvimento da competência leitora. Buscamos, assim, demarcar as concepções de leitura aqui defendidas e articulá-las ao papel da escola/professor para a formação do leitor, relacionando-as com o cenário atual de proficiência leitora dos alunos. Discorreremos também acerca da questão da leitura de diferentes gêneros textuais para práticas sociais. Esses conceitos estão ancorados nos estudos de Foucambert (2008), PCNs (BRASIL, 1998), Colomer e Camps (2002), Antunes (2003), Kleiman (1995, 2004), Fiorin (2016) e Marcuschi (2008). Abordamos, ainda, a concepção de leitura incorporada às avaliações em larga escala (Programa Internacional de Avaliação de

Estudantes, Sistema de Avaliação da Educação Básica e Prova Brasil), implementadas no Brasil.

No capítulo três, trazemos noções gerais sobre estratégias de leitura e buscamos apoio, também, nos postulados da teoria semiótica discursiva, com vistas a subsidiar a análise dos textos. Com base nessa teoria, definimos texto sincrético e exploramos as relações entre figuras e temas na construção de sentidos. Para finalizar o capítulo, conceituamos o gênero charge e falamos das associações necessárias para compreendê-lo. A base teórica, no que se refere à teoria semiótica discursiva, se dá essencialmente em Greimas e Courtés (2013), Fiorin (2016), Barros (2005, 2012) e Teixeira, Faria e Souza (2014). Também abordamos as questões de interdiscursividade/dialogismo e do gênero discursivo, em especial a charge, amparados em Bakhtin (2016), Fiorin (2006), Marcuschi (2008) e Flôres (2002). No que se refere às estratégias de leitura, nos embasamos em Solé (1998), Harvey e Goudvis (2007), Kleiman (1995, 2008), Frank Smith (1999), assim como os estudos de Girotto e Souza (2010).

A metodologia e a análise deste trabalho constam no capítulo quatro, no qual serão apresentados os procedimentos metodológicos em relação ao *corpus* e às categorias de análise. No que se refere à análise, exploramos, então, o gênero charge, visando direcionar um caminho a seguir na interpretação desses textos. Fazemos, primeiramente, uma leitura do texto escolhido sob o ponto de vista de um leitor. Na sequência, pelo fato de ser professora e julgar importante para meu trabalho em sala de aula, sob o olhar de um docente, apresentamos sugestões de perguntas que podem ser feitas pelo educador para instigar os alunos à construção dos conhecimentos atinentes ao sentido daquilo que estão lendo.

Nessa dinâmica, encerraremos o nosso trabalho com as considerações finais, no capítulo cinco, em que pontuamos nossos posicionamentos sobre a análise e os resultados da pesquisa.

2 CONCEPÇÕES SOBRE O DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA LEITORA

Os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental (1998) e do Ensino Médio (2000), norteadores do trabalho em sala de aula, postulam que as aulas de língua materna devem estar voltadas às atividades de leitura e de produção textual, promovendo a ampliação da competência comunicativa do aluno para falar, ouvir, ler e escrever textos de forma a desenvolver um sujeito autônomo e atuante no meio social. Entretanto, constatam-se referências negativas de aprendizagem quando se aferem os resultados obtidos por alunos em diferentes programas que avaliam capacidades e competências leitoras dos estudantes, como o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Desses baixos resultados emergem discussões recorrentes no âmbito da leitura e podemos ler nas entrelinhas desses estudos as falhas no processo de ensino, tolhendo o desenvolvimento da competência leitora. Nesse contexto, sobressaem-se questões como: ocorre, efetivamente, o ensino da leitura nas salas de aula? Ensina-se a ler/compreender/interpretar o texto ou se supõe que os alunos já têm esse conhecimento? E, mais do que isso, os professores têm como base uma perspectiva teórico-metodológica de abordagem de leitura, para que sigam esse modelo e passem adiante tal conhecimento?

Colomer e Camps (2002, p. 29-30) respondem às questões anteriores ao proferirem que, mesmo reconhecendo que *ler é entender um texto*,

[...] a escola contradiz, com certa frequência, tal afirmação ao basear o ensino da leitura em uma série de atividades que se supõe que mostrarão aos meninos e às meninas como se lê, mas nas quais, paradoxalmente, nunca é prioritário o desejo de que entendam o que diz o texto. É muito comum, por exemplo, escolherem-se como materiais de leitura pequenos fragmentos de textos ou palavras soltas em função das letras que as compõe, estudarem-se as letras isoladas e segundo uma ordem de aparição preestabelecida, ou se mandar ler em voz alta com a atenção centrada naqueles aspectos que serão valorizados e corrigidos prioritariamente: a precisão na soletração, a pronúncia correta, a velocidade de ‘fusão’ dos sons pronunciados, etc. O distanciamento dessas práticas educativas de qualquer busca do significado não se baseiam, naturalmente, em uma perversidade intrínseca da escola, mas são consequência de uma concepção leitora que permaneceu vigente durante séculos, até que os avanços teóricos nesse campo, nas últimas décadas, a puseram em questão.

Embora as autoras se refiram ao modo como se dá o ensino da leitura nas séries iniciais, essa mesma perspectiva ou concepção pode ser observada nas práticas de ensino também das séries seguintes, em que se exploram fragmentos de textos e se ignoram as

construções de sentido em prol do ensino de nomenclaturas e classificações de fatos da língua, como se isso fosse capaz de trazer alguma competência discursiva aos alunos.

Diante desse cenário, apresentamos, neste capítulo, pressupostos teóricos que fundamentam este estudo no que tange à leitura e à importância do desenvolvimento da competência leitora. Buscamos, assim, demarcar as concepções de leitura aqui defendidas e articulá-las ao papel da escola/professor para a formação do leitor, relacionando-as com o cenário atual de proficiência leitora dos alunos. Discorreremos, também, acerca da questão da leitura de diferentes gêneros textuais para práticas sociais.

Iniciamos essa discussão abalizando a importância da leitura e apontando a concepção de leitura por nós adotada.

2.1 SOBRE LEITURA E SUA IMPORTÂNCIA NA ESCOLA

Em nossa cultura grafocêntrica, o acesso à leitura é considerado como intrinsecamente bom. Atribui-se à leitura um valor positivo absoluto: ela traria benefícios óbvios e indiscutíveis ao indivíduo e à sociedade – forma de lazer e de prazer, de aquisição de conhecimentos e de enriquecimento cultural, de ampliação das condições de convívio social e de interação.
Magda Becker Soares.

A leitura é uma ferramenta insubstituível que permite aos sujeitos leitores aderirem a um conjunto de experiências e conhecimentos. Porquanto, seja por prazer, para estudo ou informação, a prática da leitura aprimora o vocabulário, enriquece o conhecimento e dinamiza o raciocínio e a interpretação. É a leitura que proporciona a capacidade de interpretação, de pensar, moldar nosso caráter e personalidade. Com ela, nos tornamos mais informados e críticos. Sem ela, temos nossas atitudes e valores condicionados a terceiros e nossas ações éticas submetem-se aos valores perpassados pela elite dominante.

Foucambert (2008, p. 155) destaca, contudo, que “não poderíamos conservar a definição atual de leitura, ainda totalmente impregnada de um terrorismo cultural que a faz passar por atividade nobre por excelência, nobre em relação à fala ou à imagem”. Isso faz com que se atribua à leitura um estatuto particular no seio da cultura (o modelo do letrado), transformando a natureza de sua moderna função de ser, ao lado da fala e da imagem, um instrumento de comunicação, com utilização e funcionamento específicos. No que refere a essa primazia da leitura, Foucambert (2008, p. 154) reitera que

[...] a primeira regra funcional que se encontra conduz a conceber a leitura como um elemento indissociável do desenvolvimento geral e, logo, profundamente integrada ao meio social e escolar com o qual a criança se relaciona. Ler não é um saber escolar que pode ser adquirido graças a um método, espécie de módulo fechado em si mesmo, que manteria poucos laços com os outros aspectos escolares e que poderia ser mudado sem que nada, por outro lado, mudasse. Ler é um comportamento integrado aos diversos aspectos da vida e que é apreendido através deles [...].

Isso porque, o tempo todo, nas práticas sociais, estamos imersos em atividades de leitura; afinal, precisamos ler imagens, símbolos, cores, letras, expressões corporais, etc. Formas essas de linguagem que, à propósito, ficaram por muito tempo à margem do ensino formal, cuja tradição se debruçou sobre o ensino-aprendizado da escrita. Nesse viés, ler é uma necessidade relacionada às práticas de interação e, por conta do desenvolvimento de novas teorias sobre leitura, texto e discurso, a noção de leitura vem sendo ampliada.

Ainda, em relação à importância da leitura, segundo orientação dos PCNs (BRASIL, 1998), entre os objetivos para o ensino está o de qualificar o aluno para o exercício da cidadania, de modo que esse possa atuar na sociedade de forma autônoma e crítica, utilizando as diferentes linguagens para se expressar e comunicar suas ideias, interpretar e usufruir das produções culturais, tanto em contextos públicos como privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação. Logo, promover condições para que o aluno possa ser competente³ no domínio da linguagem envolve basilamente o trabalho com a leitura.

Para o leitor ser capaz de agir perante um texto, a leitura desse texto precisa ser ensinada. Entenda-se aqui que há uma grande diferença entre aprender a ler, como simples modo de decifração e o real objetivo da leitura. Nessa perspectiva, Lajolo (1993, p. 59) articula que “ler não é decifrar, como num jogo de adivinhações, o sentido de um texto. É, a partir do texto, ser capaz de atribuir-lhe significações, conseguir relacioná-lo a todos os outros textos significativos para cada um, reconhecer o tipo de leitura que o autor pretendia”. Dessa forma, o leitor é um sujeito ativo no processo da leitura e não um simples agregador de letras e frases.

Foucambert (2008, p. 74) reitera que o deciframento não é uma solução universal, pois imaginar que uma criança possa “ler” uma obra de filosofia ou qualquer página em latim ao emitir alguma sequência de sons que reconstituem palavras não compreendidas em relações

³ De acordo com as orientações para o professor – SAEB, “o sujeito competente no domínio da linguagem é capaz de compreender (e produzir) textos orais e escritos, adequados às situações de comunicação em que atua, de posicionar-se criticamente diante do que lê e ouve, de ler (e escrever) produzindo sentidos, entendendo o propósito comunicativo do produtor do texto, formulando hipóteses de leitura, articulando respostas significativas em variadas situações de comunicação”. (BRÄKLING, 2009, p. 13).

também não compreendidas, “das quais não se pode retirar uma informação, tudo isso não é ler. Quem diz leitura, diz necessariamente aparecimento de uma compreensão e apreensão de uma sentido, ao menos compatível com a vontade de significação do texto”.

Do mesmo modo, Colomer e Camps (2002) contribuem proferindo que ler, mais do que um simples ato mecânico de decifração de signos gráficos, é, antes de tudo, um ato de orientação de uma série de raciocínios (informação proporcionada pelo texto e conhecimentos do leitor) para construir uma interpretação e, ao mesmo tempo, para controlar o progresso dessa interpretação de modo a detectar as possíveis incompreensões produzidas durante a leitura. Essa série de raciocínios está prevista no enunciado dos PCNs (BRASIL, 1998, p. 69) ao afirmarem que

[...] a leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem etc. Não se trata de extrair informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência. É o uso desses procedimentos que possibilita controlar o que vai sendo lido, permitindo tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, avançar na busca de esclarecimentos, validar no texto suposições feitas.

Por conta da importância crucial da leitura, afirma-se, mais uma vez, que *ler é necessário*. Mas, há uma definição única para leitura? Quem e de que forma se ensina a ler? O que dizem as avaliações acerca da leitura dos alunos? E mais, existem caminhos favorecedores para alcançar uma leitura compreensiva?

Em primeiro lugar, é preciso ponderar que são várias as acepções atribuídas ao ato de ler. A resposta varia, segundo Koch e Elias (2015), em conformidade com a concepção de texto, de sujeito, de sentido e de língua que se adote. Em uma definição literária, Coracini (2005, p. 19) expõe que

[...] ler pode ser definido pelo olhar: perspectiva de quem olha, de quem lança um olhar sobre um objeto, sobre um texto, seja ele verbal ou não. Esse olhar pode ser direto, atravessado ou enviesado, conforme o leitor, o espectador, o observador, sua bagagem de vida, o contexto social no qual se insere: momento e espaço (lugar), suas expectativas, que alguns denominam projeto, intenção ou objetivo. Nem sempre ou quase nunca tais expectativas são conscientes. Mas até mesmo essa percepção – de maior ou menor consciência – depende da concepção de leitura que adotamos.

Quanto à concepção de leitura, Antunes (2003, p. 41) articula que, ao longo dos estudos linguísticos, duas grandes tendências marcam a percepção dos fatos da linguagem. Uma delas “centrada na língua enquanto sistema em potencial, enquanto conjunto abstrato de

signos e de regras, desvinculado de suas condições de realização”. E a outra “centrada na língua enquanto atuação social, enquanto atividade e interação verbal de dois ou mais interlocutores e, assim, enquanto sistema-em-função, vinculado, portanto, às circunstâncias concretas e diversificadas de sua atualização”.

Há pontos de vista para a leitura, porém, de acordo com Solé (1998, p. 33),

[...] o problema do ensino da leitura na escola não se situa no nível do método, mas na própria conceitualização do que é leitura, da forma em que é avaliada pelas equipes de professores, do papel que ocupa no Projeto Curricular da Escola, dos meios que se arbitram para favorecê-la e, naturalmente, das propostas metodológicas que se adotam para ensiná-la. Estas propostas não representam o único nem o primeiro aspecto; considerá-las de forma exclusiva equivaleria [...] a começar a construção de uma casa pelo telhado.

Neste trabalho, assumimos a concepção de leitura como uma atividade de construção de sentidos que acontece na interação entre autor-texto-leitor, isso porque ela possibilita uma consideração mais ampla da linguagem, de modo a ler e produzir textos como práticas de interação social, e entendemos que ler e escrever servem para viver, apreender, compreender, responder e interagir socialmente. Como profere Antunes (2003, p. 41, grifo do autor), “a evidência de que as línguas só existem para promover a interação entre as pessoas nos leva a admitir que somente *uma concepção interacionista da linguagem*, eminentemente funcional e contextualizada, pode, de forma ampla e legítima, fundamentar um ensino da língua [...]”.

A proposta interacionista de leitura é uma concepção dialógica que reconhece que o leitor constitui elemento primordial, por intermédio de conhecimentos prévios e relação com o mundo, para a construção de significados (Kleiman (1995), Solé (1998), Colomer e Camps (2002), Geraldi (2012), Koch e Elias (2015), Antunes (2003), Koch (2003)).

Além disso, essa concepção é a pregada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (BRASIL, 2000, p. 18), que definem que “o processo de ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa deve basear-se em propostas interativas língua/linguagem, consideradas em um processo discursivo de construção do pensamento simbólico, constitutivo de cada aluno em particular e da sociedade em geral”. Esse documento descreve que é a interação que faz com que a linguagem seja comunicativa, sendo que “esse princípio anula qualquer pressuposto que tenta referendar o estudo de uma língua isolada do ato interlocutivo. Semelhante distorção é responsável pelas dificuldades dos alunos em compreender estaticamente a gramática da língua que falam no cotidiano”.

De acordo com Kleiman (1995, p. 13), a leitura é considerada um processo interativo, porque o leitor utiliza diversos níveis de conhecimento que interagem entre si: conhecimento

linguístico, textual e de mundo. Este é adquirido tanto formalmente quanto informalmente; o conhecimento textual é o conjunto de noções e conceitos sobre o texto (estruturas textuais e tipos de discurso); e o conhecimento linguístico é o conhecimento implícito, não verbalizado, que faz com que falemos português como falantes nativos (pronúncia, vocabulário, regras, conhecimento sobre uso da língua).

Essa concepção de leitura privilegia os sujeitos e seus conhecimentos em processos de interação. Koch e Elias (2015, p. 12) afirmam que “o lugar mesmo de interação [...] é o texto cujo sentido ‘não está lá’, mas é construído, considerando-se, para tanto, as ‘sinalizações’ dadas pelo autor e os conhecimentos do leitor, que, durante todo o processo de leitura, deve assumir uma atitude ‘responsiva ativa’”. Isso significa dizer que toda leitura é passível de uma responsividade procedente das relações sociais.

Dai emerge o conceito de atitude responsiva ativa que, como afirma Bakhtin (2016, p. 25), ocorre quando “o ouvinte, ao perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso, ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo, etc”. Essa ativa posição responsiva implica uma compreensão do que foi dito e um juízo de valor, ou seja, determina o teor das respostas que podem materializar-se em ações, silêncios, novos enunciados, etc. Assim, segundo Dagoberto Buim Arena (2010, p. 19), “ler é, com rigor, buscar compreender o enunciado produzido pelo outro que está à espera dessa atitude responsiva do leitor”.

Na interação entre leitor e autor, sempre está presente o texto. Fonseca e Geraldi (2012, p.107) explanam que a leitura é “um processo de interlocução entre leitor/texto/autor. O aluno-leitor não é passivo, mas o agente que busca significações”. Sendo o leitor um agente que busca significações, Colomer e Camps (2002, p. 31) afirmam que ele “é considerado como um sujeito ativo que utiliza conhecimentos de tipo muito variado para obter informação do escrito e que reconstrói o significado do texto ao interpretá-lo de acordo com seus próprios esquemas conceituais e a partir de seu conhecimento do mundo”. O leitor é quem atribui significado ao texto, mas faz isso procurando pistas deixadas pelo autor. Assim, o papel do professor é fazer com que o aluno perceba essas pistas. De acordo com Koch (2003, p. 41-42), a interação por meio do texto implica:

1. o produtor/planejador, que, como sujeito ativo, procura viabilizar o seu “projeto de dizer”, recorrendo, para tanto, a uma série de estratégias de organização textual e orientando o interlocutor por meio de sinalizações textuais (indícios, marcas, pistas) para a construção dos (possíveis) sentidos;

2. o texto, organizado estrategicamente de dada forma, em decorrência das escolhas feitas pelo produtor entre as diversas possibilidades de formulação que a língua lhe oferece;
3. o leitor/ouvinte, que, a partir do modo como o texto se encontra linguisticamente construído, das sinalizações que lhe oferece, bem como pela mobilização do contexto, vai proceder à construção dos sentidos.

Decorre disso a importância de o autor saber construir/mapear as pistas no texto e o leitor saber analisá-las, levando em conta uma gama de conhecimentos. Kleiman (1995, p. 45) explica que “a materialização de uma intenção do autor se dá através de elementos tanto linguísticos como gráficos, cabendo ao leitor a recuperação dessa intenção através do formal”. Essa autora (1995, p. 65) complementa articulando que “o leitor constrói, e não apenas recebe, um significado global para o texto; ele procura pistas formais, antecipa essas pistas, formula e reformula hipóteses, aceita ou rejeita conclusões”. Nessa busca interpretativa, segundo Antunes (2003, p. 67, grifo do autor),

[...] os elementos gráficos (as palavras, os sinais, as notações) funcionam como verdadeiras “instruções” do autor, que não podem ser desprezadas, para que o leitor descubra significações, elabore suas hipóteses, tire suas conclusões. Palavrinhas que poderiam parecer menos importantes, como *até, ainda, já, apenas*, e tantas outras, são pistas significativas em que devemos nos apoiar para fazer nossos cálculos interpretativos. [...] Evidentemente, tais instruções “sobre a folha do papel” não representam tudo o que a gente precisa saber para entender o texto. Muito, mas muito mesmo, do que se consegue apreender do texto faz parte de nosso “conhecimento prévio”, ou seja, é anterior ao que está lá.

Nesse sentido, pelo fato de nem todos os sujeitos partilharem dos mesmos conhecimentos (de mundo, linguísticos e textuais) e de o leitor precisar ativar conhecimentos prévios de interferência ativa é que vivemos situações em que um mesmo texto é entendido de modo diferente por pessoas diferentes. Isso porque esses sujeitos interagem com o texto de modo distinto ou com sentidos atrelados à leitura que desejam fazer.

É importante ressaltar, porém, que, por mais que venhamos defender a ideia de que a compreensão do texto decorre do diálogo entre leitor e autor, não podemos construir *qualquer significado* ignorando ou distorcendo informações dadas no texto. Como ensina Fiorin (2016, p. 112), “quando se diz que um texto está aberto para várias leituras, isso significa que ele admite mais de uma e não toda e qualquer leitura. Qual é a diferença? As diversas leituras que o texto aceita já estão nele inscritas como possibilidades”. E mais, esse autor (2016, p. 112) acresce que “isso quer dizer que o texto que admite múltiplas interpretações possui

indicadores de polissemia⁴. Assim, as várias leituras não se fazem a partir do arbítrio do leitor, mas das virtualidades significativas presentes no texto”.

Nesse sentido, a escola precisa viabilizar espaços e propostas para que o leitor desenvolva a capacidade de distinguir o que foi efetivamente escrito pelo autor e quais são as expectativas, crenças e opiniões particulares. Para isso, segundo Fiorin (2016, p. 09), “não basta recomendar que o aluno leia atentamente o texto muitas vezes, é preciso mostrar o que se deve observar nele. A sensibilidade não é um dom inato, mas algo que se cultiva e se desenvolve”.

Segundo Coracini (2005, p. 27), “não vemos ou não lemos o que queremos (de forma independente) a qualquer momento e em qualquer lugar, assim como não podemos dizer ou fazer o que quisermos em qualquer lugar e a qualquer momento: há regras, leis do momento que autorizam a produção de certos sentidos e não de outros”. E, mais do que isso, precisamos perceber não só o que está posto no texto, mas também o que está pressuposto em suas entrelinhas. Afinal, consoante Colomer e Camps (2002, p. 31),

[...] uma mensagem verbal jamais oferece o total da informação, mas o emissor o constrói simplesmente com a informação que julga necessária para que o receptor o entenda, supondo que há muitas coisas que não é preciso explicitar. Assim, durante a leitura de uma mensagem escrita, o leitor deve raciocinar e inferir de forma contínua. Isto é, deve captar uma grande quantidade de significados que não aparecem diretamente no texto, mas que são dedutíveis: informações que se pressupõe, conhecimentos compartilhados entre emissor e receptor, relações implícitas (temporais, de causa e efeito, etc) entre os elementos do texto, etc.

Dessarte, é preciso facilitar para que os alunos criem estratégias para estabelecer relações necessárias à compreensão e à construção do sentido. Entender o papel primordial da leitura é básico para os integrantes do processo de ensino-aprendizagem das escolas. Além disso, segundo Marcuschi (2008, p. 229), “compreender bem um texto não é uma atividade natural nem uma herança genética; nem uma ação individual isolada do meio e da sociedade em que se vive. Compreender exige habilidade, interação e trabalho”. Esse processo de leitura compreensiva, portanto, proficiente, precisa ser ensinado nas escolas, e o papel do professor é criar oportunidades para desenvolver esse processo. Sobre isso, ponderamos: na prática, isso é feito?

Procurando responder a essa pergunta, a próxima seção discorre acerca do cenário atual de proficiência leitora dos alunos, quem e de que forma se ensina a ler e os caminhos favorecedores para alcançar uma leitura compreensiva, questões essas referidas neste capítulo.

⁴ Um termo polissêmico é aquele que pode apresentar significados distintos de acordo com o contexto.

2.2 A LEITURA NA ESCOLA: ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA

Há uma grande distância entre teoria e prática no que tange ao ensino da leitura na escola. A leitura ainda não tem o espaço que merece na sala de aula, apesar de todo o destaque que ela tem hoje e do reconhecimento de sua importância para o desenvolvimento pessoal, profissional e social do sujeito. A prática de leitura na escola sempre foi prejudicada por várias razões, como a ênfase exagerada no ensino da gramática, a utilização do texto apenas como pretexto para o ensino dessa e a própria formação e desempenho deficitários de muitos professores de Língua Portuguesa.

Antunes (2003) relata uma pesquisa feita em que se pôde constatar que, no que refere às atividades de leitura, ainda se encontram atividades centradas em habilidades mecânicas de decodificação da escrita; tarefas de leitura sem interesse, pois estão desvinculadas dos usos sociais; leitura puramente escolar, sem prazer e como pretexto para avaliações; leituras cuja interpretação apenas recupera os elementos literais e explícitos; leitura que não suscita no aluno a compreensão das múltiplas funções sociais da leitura; e, ainda, o mais preocupante, uma escola sem tempo para leitura. Essa autora (2003, p. 37) completa dizendo que “é, pois, um ato de cidadania, de civilidade da maior pertinência, que aceitemos, ativamente e com determinação, o desafio de rever e de reorientar a nossa prática de ensino da língua”.

Lajolo (2009, p. 112) enuncia que “o texto não é mesmo pretexto, mas é contexto”. Isso porque todo texto é histórico, no sentido de que veicula discursos (anseios, desejos, situações sociais, etc.) de sujeitos situados numa sociedade e num tempo específico. Essa autora (2009, p. 107-108) complementa que “é no texto do contexto de sua produção, de sua circulação e de sua leitura que deve ocupar-se a escola, pois talvez os equívocos dos trabalhos escolares com textos residam no apagamento desse contexto. É esta noção de contexto que permite recuperar a dimensão coletiva da leitura e da escrita”. Como nosso objeto de pesquisa são estratégias de leitura implicadas na compreensão do gênero discursivo charge, uma vez que esse gênero remete a acontecimentos “atuais” prezando pelo contexto, esse discurso converge totalmente com nosso anseio, pois, de acordo com Lajolo (2009, p. 108), a etimologia de contexto é tecer em conjunto, entrelaçando. E,

[...] a partir dela [da etimologia da palavra contexto], podemos imaginar que se projeta, de cada texto, uma rede quase infinita de relações: as relações de cada texto com a história do seu autor, com o momento de sua produção, com o gênero em que é escrito, com o estágio da língua no momento de sua composição, com o leitor pretendido, com a situação na qual ocorre aquela leitura, com as expectativas

daquele leitor, etc. O contexto de um texto é, pois, um emaranhado de fios que se tecem e se soltam, amarrando-se e desamarrando-se uns nos outros.

Sem levar em consideração tal riqueza da produção discursiva, em inúmeras situações se faz uso do texto apenas como âncora para o ensino da gramática, e isso sim é utilizar o texto apenas como pretexto. Em relação aos professores, Lajolo (1993, p. 53) exprime que

[...] se a relação do professor com o texto não tiver um significado, se ele não for um bom leitor, são grandes as chances de que ele seja um mau professor. E, à semelhança do que ocorre com ele, são igualmente grandes os riscos de que o texto não apresente significado nenhum para os alunos, mesmo que eles respondam satisfatoriamente a todas as questões propostas.

De acordo com Foucambert (2008, p. 141), aprender a ler é ter a possibilidade de ler, no tempo que se passa na escola; “ora, esses momentos não existem na escola de hoje. É por isso, aliás, que o meio escolar atual é bem menos favorável à leitura que a mais modesta estação rodoviária do interior, a banca de jornais ou a livraria, a biblioteca municipal”. Faz-se necessário, portanto, retomar o tempo de leitura nas escolas, desenvolver projetos para escolas leitoras. Além disso, conforme Kleiman (2005a, p. 11), é crucial que o professor seja leitor e conhecedor das dimensões e características do ato de ler, pois quando isso acontece menores são “as possibilidades de propor tarefas que trivializem a atividade de ler, ou que limitem o potencial do leitor de engajar suas capacidades intelectuais, e, portanto, mais próximo estará esse professor do objetivo de formação de leitores”.

O fato é que as evidências apontadas nas avaliações em larga escala, quanto à competência leitora dos alunos, sugerem que esses têm um contato muito superficial com o texto, indicando que o sistema educacional brasileiro ainda não atingiu os níveis de qualidade esperados, como apontam os resultados do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB)⁵ e do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA)⁶.

No que refere à Prova Brasil de 2015, o portal do INEP (EBC Agência Brasil, 2016) elucidada que “as proficiências médias em Língua Portuguesa melhoraram em todos os níveis de ensino de 2013 para 2015, embora uma parte expressiva dos alunos ainda esteja nos níveis

⁵ O SAEB tem como principal objetivo realizar um diagnóstico da educação básica brasileira e de alguns fatores que possam interferir no desempenho do estudante, fornecendo um indicativo sobre a qualidade do ensino ofertado.

⁶ O objetivo principal do PISA é produzir indicadores que contribuam para a discussão da qualidade da educação ministrada nos países participantes, de modo a subsidiar políticas de melhoria da educação básica. A avaliação procura verificar até que ponto as escolas de cada país participante estão preparando seus jovens para exercerem o papel de cidadãos na sociedade contemporânea.

mais baixos da Escala de Proficiência, principalmente no 9º ano do Ensino Fundamental e no 3º ano do Ensino Médio”. Quanto ao desempenho do ENEM, na edição de 2015, a média geral foi de 505,3 pontos na prova de Linguagens, códigos e suas tecnologias, e o número de alunos que zerou na redação foi de 53.032. Em 2014, foram 529.373 os participantes que zeraram a redação, de acordo com dados da EBC Agência Brasil (2016).

Ainda, segundo relatório apresentado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE - 2016, p. 269),

[...] as evidências produzidas no PISA 2015 indicam que os estudantes brasileiros são capazes de localizar fragmentos de informação explícita, reconhecer o assunto principal de um texto sobre assuntos conhecidos ou fazer correlações simples entre informações do texto e seu conhecimento cotidiano – habilidades expressas no nível 1 da escala de proficiência em leitura⁷, no qual estão aproximadamente 44% dos alunos participantes.

Esse mesmo relatório apontou que, no que se refere a pontos fracos dos estudantes brasileiros em leitura, os indicativos demonstram que os estudantes tiveram dificuldade em integrar ideias e fragmentos de informação para fazer comparações ou estabelecer relações de causa e efeito, acionar informações implícitas e fazer suposições a partir dos fatos apresentados em textos narrativos ou expositivos. Esses dados evidenciam a necessidade de continuar a aprofundar o trabalho com o texto, de modo a ultrapassar os limites da decodificação e chegar ao nível da inferência.

Expostos os dados, ultimamos que o objetivo da compreensão leitora não está apenas em ter mérito por resultados, ou obter boas notas numa prova. Sobre isso, Marcuschi (2008, p. 230) afirma, com propriedade, que “esse não é um assunto apenas escolar ou acadêmico, mas de nossa vivência cotidiana, pois entre as experiências negativas que fazemos está a de sermos mal-entendidos em nossas relações comunicativas”. Necessitamos ser e formar leitores competentes não apenas porque as avaliações oficiais do ensino assim o exigem, mas essencialmente porque o mundo nos cobra leituras e a compreensão permeia todas as nossas atividades. Em relação a isso, Marcuschi (2008, p. 231) profere ser útil lembrar alguns aspectos:

⁷ Segundo a OCDE (2016, p. 102), “para captar a progressão da complexidade e da dificuldade no PISA 2015, a escala de letramento em leitura baseou-se na da edição de 2009 e foi dividida em sete níveis de proficiência. O nível mais alto é o 6 (antes de 2009, era o 5), e o mais baixo, o 1b (para o PISA 2009 e todas as avaliações de leitura subsequentes, o nível 1 foi renomeado [para] 1a e um novo nível foi adicionado, o 1b, que descreve os estudantes que teriam anteriormente sido classificados como “abaixo do nível 1”). Esses níveis diferentes de proficiência permitem que os países conheçam mais sobre os tipos de tarefas que os estudantes com nível mais alto ou mais baixo de proficiência em leitura são capazes de realizar. No PISA 2015, os níveis 2, 3, 4 e 5 permaneceram como estavam em 2009”.

Em primeiro lugar, sempre que produzimos algum enunciado, desejamos que ele seja compreendido, mas nunca exercemos total controle sobre o entendimento que esse enunciado possa vir a ter. Isto se deve a própria natureza da linguagem, que não é transparente nem funciona como fotografia ou xerox da realidade.

Em segundo lugar, a interpretação dos enunciados é sempre fruto de um trabalho e não uma simples extração de informações objetivas. Como o trabalho é conjunto e não unilateral, pois compreender é uma atividade colaborativa que se dá na interação entre autor-texto-leitor ou falante-texto-ouvinte, podem ocorrer desencontros. A compreensão é também um exercício de convivência sociocultural.

Nesse sentido, entendemos que a leitura é um conteúdo de ensino e que, como tal, deve ser aprendido. Para que isso aconteça, há a necessidade de um planejamento por parte de quem ensina. Antunes (2003) aponta uma série de implicações pedagógicas que o professor de português deve promover, entre elas: fazer leitura de textos autênticos; fazer leitura interativa, que considere escritor e leitor; realizar leitura motivada; compreender a leitura do todo; fazer uma leitura crítica; uma leitura de reconstrução do texto; uma leitura diversificada, alternando-se gêneros, estratégias de leitura⁸ e interpretação; fazer leitura gratuita, apenas por prazer; uma leitura apoiada no texto, levando em conta sinais e pistas; realizar uma leitura não só de palavras expressas no texto, mas levando em conta as inferências e interpretando elementos não explicitados no texto; fazer uma leitura nunca desvinculada do sentido, e na leitura em voz alta, orientar acerca do ler pausadamente, pronunciando bem as palavras, observando sinais de pontuação, de forma a utilizar-se de recursos que facilitem a compreensão do texto.

E essas implicações pedagógicas apontadas por Antunes (2003) não devem ser apenas feitas por professores de Português. A OCDE (2016, p. 124) afirma que no trabalho da leitura é importante o engajamento de todas as disciplinas e destaca que é

[...] fundamental o trabalho de todos os professores para que os alunos se tornem, de fato, leitores proficientes. Só o trabalho com a leitura desenvolvido em todas as áreas do conhecimento poderá garantir o acesso deles a grande variedade de gêneros de textos, construídos por diferentes códigos (o verbal e tantos outros não verbais) e por distintos usos da própria língua. Não se lê um enunciado de problema matemático como se lê um poema, um relato histórico ou as instruções para um experimento químico. Mesmo os textos didáticos, em que se apresentam os conteúdos de diversas disciplinas, trazem especificidades e precisam da mediação do professor da área, um leitor mais experiente, para orientar o trabalho de leitura dos estudantes.

Nessa esteira, segundo Colomer e Camps (2002, p. 47), “a intenção, o propósito da leitura, determinará, por um lado, a forma como o leitor abordará o escrito e, por outro, o

⁸ Falaremos em estratégias de leitura no capítulo 3.

nível de compreensão que tolerará ou exigirá para considerar boa a sua leitura”. Por exemplo, ao lermos um gênero discursivo receita apenas para formar uma ideia geral (saber quais ingredientes são utilizados, se é rápida a preparação, demanda de muitos utilitários, suja bastante louça...), utilizamos um tipo de leitura desse gênero. Entretanto, se lemos o gênero com a pretensão de aprender a receita para colocá-la em prática, a leitura utilizada será diferente, pois dependeremos de saber quais os ingredientes necessários, a ordem da preparação, a quantidade de cada ingrediente, o tempo de cozimento. E isso demanda uma leitura mais atenta. Por isso que, às vezes, lemos linearmente, palavra por palavra, outras vezes exploramos partes do texto, deixando de lado o que não nos interessa, lemos rápido, lentamente, entregamo-nos completamente ao prazer da leitura ou buscamos controlar o que estamos lendo, tudo com base na finalidade da leitura. E não só um mesmo texto lido com diferentes intenções interfere na forma de leitura, mas o gênero em si também influencia.

Foucambert (2008, p. 63, grifo do autor) corrobora com esse parecer ao afirmar que não acredita que

[...] seja possível nem útil distinguir comportamentos diferentes do prisioneiro em trabalhos forçados que lê as instruções de uma nova lima, do guloso que lê o cardápio de um restaurante, do candidato que lê o enunciado do problema, do historiador que lê um documento, do enamorado que lê um poema, do viajante que lê o horário de um trem... A leitura é, em todos esses casos, uma tomada de informações e o que pode variar de uma situação à outra, é o que se quer fazer com essas informações: sonho, prazer, especulação, ação, etc. É em função daquilo que se quer fazer que serão selecionadas as informações num registro ou noutro. *Ler é, então, antes mesmo de procurar informação, ter escolhido a informação que se procura.*

Sumariamente, a leitura trata de tomar sempre a informação que escolhemos que ela tome. Ler é, antes de mais nada, segundo Foucambert (2008, p. 64), “ter escolhido procurar alguma coisa; dissociada dessa intenção, a leitura não existe. Já que ler é encontrar a informação que escolhemos, a leitura é por natureza flexível, multiforme, sempre adaptada à pesquisa”. Aprender a ler é apropriar-se da exploração de um texto, de forma rápida ou lenta de acordo com o que quisermos. Nas palavras de Foucambert (2008, p. 64), “é aprender a adaptar nossa busca ao nosso projeto”.

Enfim, a partir do momento em que a leitura não é mais confundida com deciframento, a natureza do texto passa, então, ao primeiro plano: o da compreensão. Em vista disso, para sucesso na leitura de textos de diversas instituições, é preciso abordar todo o conhecimento pertinente à nossa disposição, sendo que o repertório de textos lidos possibilita ao aluno maior ou menor competência leitora. Lajolo (1993, p. 58) comenta que o aluno precisa ser exposto a

uma “gama variada de textos, se realmente se quer que ele melhore sua leitura. E melhorar, aqui, nada tem a ver com memorização ou velocidade de leitura. Tem a ver, isto sim, com níveis sucessivos e simultâneos de significados que o leitor (aluno) vai construindo para o texto”. Além disso, tem relevância o fato de que a leitura de gêneros construídos por diferentes códigos, tecnologias e aspectos culturais implicados em situações sociais de interação é essencial para a formação de leitores autônomos e críticos. Para tanto, na próxima seção, é abordada a questão da leitura como práticas sociais.

2.3 LEITURA E PRÁTICAS SOCIAIS: GÊNEROS DISCURSIVOS

Conforme Paulo Freire (1994, p. 11), “a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele”. Uníssono a isso, Zilberman (1993, p. 17) afirma que “compreendida de modo amplo, a ação de ler caracteriza toda a relação racional entre o indivíduo e o mundo que o cerca”. Dessa forma, podemos compreender que antes de uma pessoa ser alfabetizada e aprender a decodificar, ela já sabe ler implicitamente, não as palavras grafadas num livro, mas, a grosso modo, sabe ler a vida (através de gestos, olhares, expressões faciais, cheiro, tato, olfato, coisas, objetos, sinais etc.), isso é, sabe ler signos. Portanto, construir sentido é estar mergulhado num mundo e no que ele significa dentro de uma cultura particular.

Em vista disso, ser alfabetizado é necessário a muitas das práticas numa sociedade letrada, mas isso apenas é insuficiente para vivenciar plenamente a cultura escrita e responder às demandas contemporâneas. Kleiman (2005b, p. 25) explica que “o ensino da leitura não pode ser reduzido ao domínio individual das habilidades necessárias para usar o código escrito nem a uma única prática”, pois são as situações sociais que determinam os tipos de atividades que podem ser realizadas e em que tipos de contextos essas interações são possíveis e isso suscita uma série de práticas letradas. Além disso, Rojo (2009, p. 107) argumenta que “um dos objetivos principais da escola é justamente possibilitar que seus alunos possam participar das várias práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita (letramentos) na vida da cidade, de maneira ética, crítica e democrática”.

Nesta seção, dois aspectos interligados são discutidos: a concepção de leitura como prática social; e, de acordo com os PCNs, a necessidade de tomar como objeto de ensino os gêneros textuais, que são a materialização da língua.

Segundo Kleiman (2004, p. 14),:

A concepção hoje predominante nos estudos de leitura é a de leitura como prática social que, na Linguística Aplicada, é subsidiada teoricamente pelos estudos do letramento. Nessa perspectiva, os usos da leitura estão ligados à situação; são determinados pelas histórias dos participantes, pelas características da instituição em que se encontram, pelo grau de formalidade ou informalidade da situação, pelo objetivo da atividade de leitura, diferindo segundo o grupo social. Tudo isso realça a diferença e a multiplicidade dos discursos que envolvem e constituem os sujeitos e que determinam esses diferentes modos de ler.

Se o uso da leitura, como pontuado, está ligado a situações de interação, é necessário oferecer ao aluno a inserção no mundo letrado, de forma que ele compreenda o que lê e aprenda a ler também o que não está escrito, identificando informações implícitas, fazendo relações com o mundo à sua volta, pois é a partir da sua condição e de sua história que a leitura começa a fazer sentido para ele. Ainda, Kleiman (2005b) profere que a aprendizagem de leitura implica saber como funcionam os textos nas diversas práticas socioculturais, as quais são determinadas pelo contexto imediato no qual se realiza a atividade: na aula, em um banco, no púlpito, em um jogo, etc.

Segundo Soares (2016, p. 20), “não basta apenas saber ler e escrever, é preciso também fazer uso do ler e do escrever, saber responder às exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz continuamente”. Portanto, o letramento é cultural, e, ao se aprimorar dele, deixa-se de exercitar o aprendizado automático e repetitivo, baseado na descontextualização, e passa-se a ter atitudes atuantes e interacionistas nas esferas de atividades humanas, utilizados para alcançar determinados fins comunicativos.

Os PCNs (BRASIL, 1998, p. 19) também apreendem o letramento como produto da participação em práticas sociais que usam a escrita como sistema simbólico e tecnológico, inferindo que letramentos dizem respeito a práticas discursivas que necessitam da escrita para torná-las significativas, “ainda que às vezes não envolvam as atividades específicas de ler ou escrever. Dessa concepção decorre o entendimento de que, nas sociedades urbanas modernas, não existe grau zero de letramento, pois nelas é impossível não participar, de alguma forma, de algumas dessas práticas”. Nesse mesmo sentido, Soares (2016, p. 24) afirma que

[...] um indivíduo pode não saber ler e escrever, isto é, ser analfabeto, mas ser, de certa forma, letrado (atribuindo a este adjetivo sentido vinculado a letramento). Assim, um adulto pode ser analfabeto, porque marginalizado social e economicamente, mas, se vive em um meio em que a leitura e a escrita têm presença forte, se se interessa em ouvir uma leitura de jornais feita por um alfabetizado, se recebe cartas que outros leem para ele, se dita cartas para que um alfabetizado as escreva (e é significativo que, em geral, dita usando vocabulário e estruturas próprios da língua escrita), se pede a alguém que lhe leia avisos ou indicações afixados em algum lugar, esse analfabeto é, de certa forma, letrado, porque faz uso da escrita, envolve-se em práticas sociais de leitura e de escrita.

Para tanto, não é só a escrita que significa e que pode ser lida, mas outros sistemas semióticos estão implicados na produção de sentidos nas práticas sociais, tais como as linguagens não verbais (cores, formas, imagens, símbolos, códigos, etc.). As práticas sociais estão em todo o lugar, não apenas na escola, e, do mesmo modo, os sistemas semióticos estão por todos os lados, fazendo parte da paisagem por meio de avisos de horários em pontos de ônibus, ofertas para atrair clientes em comércios e de luzes de semáforos para controlar o tráfego de automóveis e pedestres, ou, ainda, por meio do apito do juiz numa partida de futebol, do cartão vermelho/amarelo, entre outros. Quando falamos em sistemas semióticos, nos referimos às diferentes linguagens utilizadas para comunicação humana, as quais implicam reconhecimento e interpretação. Nesse contexto, ponderamos: como fazemos para interpretar outras semioses? Que princípios norteadores podemos usar para explorá-las?

O letramento, para Kleiman (2005a, p. 51), nos permite “aprender a continuar aprendendo: se sabemos ler um mapa, poderemos achar nosso caminho por estradas de cidades desconhecidas nunca antes visitadas; porém, se tivermos decorado os nomes das ruas de uma cidade, quando precisarmos usar esse conhecimento, ele poderá estar obsoleto”. Portanto, segundo essa autora (2005a), para o desenvolvimento de sujeitos letrados, a escola deve ensinar aos alunos habilidades e competências necessárias para participar de eventos de letramentos relevantes para inserção e a participação social; ensinar como agir nos eventos de instituições cujas práticas de letramento vale a pena conhecer; e criar e recriar situações que permitam aos alunos participar efetivamente de práticas letradas.

Marcuschi (2008, p. 154) afirma que “toda a manifestação verbal se dá sempre por meio de textos realizados em algum gênero. Em outros termos, a comunicação verbal só é possível por algum gênero”. O gênero é o mecanismo que corporifica e materializa o discurso, é algo maleável que se adapta às mais distintas situações comunicativas. Dessa forma, são instrumentos construídos pela necessidade, como a leitura/escrita de cartas, e-mails, notícias, receitas culinárias, etc. Por isso, conforme Koch e Elias (2015, p. 101, grifo do autor), “são incontáveis as vezes em que não somente lemos textos diversos, como também produzimos ou ouvimos enunciados, tais como: ‘escrevi uma **carta**’, ‘recebi o **e-mail**’, ‘achei o **anúncio** interessante’, ‘o **artigo** apresenta argumentos interessantes’, ‘fiz o **resumo** do livro’ [...]”.

De acordo com os PCNs (BRASIL, 1998, p. 23) para ensino de língua materna, a noção de gênero precisa ser tomada como objeto de ensino, sendo “necessário contemplar, nas atividades de ensino, a diversidade de textos e gêneros, e não apenas em função de sua relevância social, mas também pelo fato de que textos pertencentes a diferentes gêneros são organizados de diferentes formas”. Dominar os gêneros é ampliar as possibilidades de

participação das práticas sociais que envolvem a leitura, a escrita, a produção e a escuta de textos.

Marcuschi (2008, p. 159), em relação aos gêneros textuais, pondera que “não há como fazer uma lista fechada, o que dificulta ainda mais a sua classificação”, mas ressalta que a tendência hoje é explicar como os gêneros se constituem e circulam socialmente. Conhecer o funcionamento e a composição dos gêneros, entender o que é tipologia textual, bem como estratégias de estilo linguístico é de fundamental importância para a comunicação humana. Solé (1998, p. 87, grifo nosso) explica que “não se trata tanto de ensinar que isto é uma narração e aquilo um texto comparativo, mas de ensinar o que caracteriza cada um destes textos, *mostrar as pistas que conduzem à sua melhor compreensão*”, de modo a fazer o leitor adquirir consciência a utilizar as mesmas chaves utilizadas pelo autor para formar um significado, porém, com o objetivo de interpretá-lo.

Em vista disso, Kleiman (2005b, p. 29) profere que, para participar com sucesso de práticas discursivas sociais, precisamos ter “conhecimentos sobre o que procurar nos textos, como funcionam, a quem estão dirigidos, quais são seus objetivos, como falar sobre eles, como disseminá-los, quais as relações que devem ser estabelecidas entre tema, público, objetivos, enfim, variados aspectos da situação comunicativa”. E, para isso, precisamos estar munidos de conhecimentos acerca do gênero e precisamos ter claro nosso objetivo na leitura, uma vez que, nas palavras de Koch e Elias (2015, p. 19), “são, pois, os objetivos do leitor que nortearão o modo de leitura, em mais tempo ou em menos tempo; com mais atenção ou com menos atenção; com maior interação ou menor interação, enfim”.

Rojo (2012, p. 27) assevera que “vivemos em um mundo em que se espera (empregadores, professores, cidadãos, dirigentes) que as pessoas saibam guiar suas próprias aprendizagens na direção do possível, do necessário e do desejável, que tenham autonomia e saibam buscar como e o que aprender”. Sabemos que a escola não é o único espaço onde se podem desenvolver tais competências, mas é, sem dúvida, um lugar privilegiado para tanto, uma vez que há, ali, a mediação do professor, a interação com colegas, além de ser um lugar de reflexão e construção formal de conhecimentos de todas as ordens. Portanto, o trabalho da escola, nesse sentido, estaria voltado para as possibilidades práticas de que os alunos se transformem em criadores de sentido e leitores, de forma ampla, não só do signo escrito, mas de significantes diretamente relacionados à interação entre sujeitos. Essa prática deve, ainda, mostrar aos alunos o caminho a seguir, uma vez que, de acordo com Kleiman (2005b, p. 22),

[...] somente quando se ensina o aluno a perceber esse objeto que é o texto em toda sua beleza e complexidade, isto é, como está estruturado, como produz sentidos, quantos significados podem ser aí sucessivamente revelados, ou seja, somente quando são mostrados ao aluno modos de se envolver com esse objeto, mobilizando os seus saberes, memórias, sentimentos para, assim, compreendê-lo, há o ensino da leitura. O papel da escola nesse processo é o de fornecer um conjunto de instrumentos e de estratégias para o aluno realizar esse trabalho de forma progressivamente autônoma.

Os indivíduos que a escola tem de preparar são aqueles que poderão continuar seus processos de aprendizagem de forma independente. Um trabalho com leitura de forma adequada exige uma atividade intensa por parte do leitor, o qual precisará se amparar não apenas em conhecimentos linguísticos, mas em outros conhecimentos sobre o texto e o mundo. De acordo com Foucambert (2008, p. 169), essa luta passa fundamentalmente por uma transformação profunda da escola, pois “esta não obterá resultados diferentes se permanecer a mesma. Não resta dúvida de que uma teoria do desenvolvimento que define as aprendizagens na interação dos indivíduos e do meio onde ele age, e que confere ao ensino um papel de ajuda a essas aprendizagens, permite explorar novos caminhos”.

Além disso, segundo Kleiman (2005a, p. 56), “o letramento implica o ensino de estratégias e capacidades adequadas aos diversos textos que circulam em outras instituições onde se concretizam as práticas sociais”. A leitura compreensiva admite a valorização do repertório de conhecimentos que o leitor tem, mas que nem sempre aciona de maneira adequada por desconhecê-lo como instrumento para esse fim. Enfim, ao professor cabe ensinar/abrir caminhos para que os alunos se utilizem dessas informações. Feitas essas considerações, no capítulo seguinte, voltamos a atenção ao ensino de estratégias de leitura, semiótica discursiva e às particularidades do gênero charge.

3 O ENSINO DA LEITURA: CAMINHOS POSSÍVEIS

O controle da compreensão é um requisito essencial para ler eficazmente, pois se não entrássemos em estado de alerta quando não entendêssemos a mensagem de um texto, simplesmente não poderíamos fazer nada para compensar esta falta de compreensão, e assim a leitura seria realmente improdutiva.

Isabel Solé

Existem formas para ensinar o leitor iniciante a aumentar a competência de leitura ao longo da vida, e embora saibamos que a capacidade de decodificação é fundamental no processo de leitura, se não houver compreensão, não haverá competência leitora, uma vez que saber ler pressupõe a compreensão do texto, e ensinar a ler implica, igualmente, ensinar a compreender. Mas como ensinar a ler de modo compreensivo?

O ensino da compreensão pode ser feito de forma direta e explícita pelo professor, assim como se ensina a decodificar, também se deve ensinar a compreender. Consoante Solé (1998, p. 116),

[...] o processo de leitura deve garantir que o leitor compreenda os diversos textos que se propõe a ler. É um processo interno, porém deve ser ensinado. Uma primeira condição para aprender é que os alunos possam ver e entender como faz o professor para elaborar uma interpretação do texto: quais as suas expectativas, que perguntas formula, que dúvidas surgem, como chega à conclusão do que é fundamental para os objetivos que o guiam, que elementos toma ou não do texto, o que aprendeu e o que ainda tem de aprender... em suma, os alunos têm de assistir a um processo/modelo de leitura, que lhes permita ver as “estratégias em ação” em uma situação significativa e funcional.

Essas “estratégias em ação” são nomeadas como estratégias de leitura, em que o professor deve fazer papel de exemplificador (mostrando processos/comportamentos específicos e intencionais que visam alcançar objetivos definidos), para que os alunos possam visualizar os procedimentos adotados na compreensão textual e passem a utilizá-los. Muitas das insuficiências e dificuldades na compreensão podem ser atribuídas à falta de conhecimento exemplificado e a não utilização de estratégias adequadas. Nessa perspectiva, o trabalho que o professor faz em sala de aula é determinante para que os alunos se tornem leitores competentes, e, ainda que não exista uma receita ou fórmula para tal, há princípios norteadores do ensino nessa direção.

Solé (1998, p. 24) afirma que, “para ler, é necessário dominar as habilidades de decodificação e aprender as distintas estratégias que levam à compreensão”. Mas o que são essas estratégias e por que é necessário ensiná-las? Além disso, os textos não são apenas

verbais, há textos não verbais e os que englobam duas linguagens, chamados textos sincréticos. Diante disso, se estabelece outra questão: as estratégias implicadas na compreensão da leitura são as mesmas para todos os textos?

Procurando dar respostas a esses questionamentos e com o objetivo de estudar o texto sincrético charge, tratamos, neste capítulo, sobre as estratégias de leitura. Também buscamos amparo de uma teoria do texto, a semiótica discursiva, como apoio para compreendermos a produção de sentidos em textos sincréticos. Além disso, conceituamos o gênero charge e falamos das associações necessárias para compreendê-lo.

3.1 NOÇÕES GERAIS SOBRE ESTRATÉGIAS DE LEITURA

Iniciamos respondendo a duas perguntas feitas anteriormente: o que são essas estratégias e por que é necessário ensiná-las? De forma simples, podemos defini-las como atividades regulares para abordar um texto antes, durante e depois da leitura.

Isabel Solé (1998, p. 70) define as estratégias para a compreensão leitora como “procedimentos de caráter elevado, que envolvem a presença de objetivos a serem realizados, o planejamento das ações que se desencadeiam para atingi-los, assim como sua avaliação e possível mudança”. Essa autora (1998, p.70) acresce ainda que sendo as estratégias de leitura procedimentos e estes “conteúdos de ensino, então é preciso ensinar estratégias para a compreensão de textos. Estas não amadurecem, nem se desenvolvem, nem emergem, nem aparecem. Ensinam-se – ou não se ensinam – e se aprendem – ou não se aprendem”.

Além disso, Girotto e Souza (2010, p. 108) afirmam que trabalhar com as estratégias de leitura “permite ao leitor ampliar e modificar os processos mentais de conhecimento, bem como compreender um texto. Compreender é a base para que todas as crianças se engajem completamente na leitura de livros de literatura e se tornem leitoras autônomas”. Para além disso, essa prática leva à expansão dessa leitura não apenas para textos literários, mas aos mais diversos gêneros presentes na nossa sociedade, pois, como professores, nosso intento é formar alunos proficientes, que sejam capazes que desvendar qualquer texto sem ajuda e, para isso, faz-se necessário ensinar estratégias.

Kleiman (2008, p. 49) contribui com a definição de estratégias de leitura ao afirmar que essas são

[...] operações regulares para abordar um texto. Essas estratégias podem ser inferidas a partir da compreensão do texto, que por sua vez é inferida a partir do comportamento verbal e não verbal do leitor, isto é, do tipo de respostas que ele dá a perguntas sobre o texto, dos resumos que ele faz, de suas paráfrases, como também da maneira com que ele manipula o objeto: se sublinha, se apenas folheia sem se deter em parte alguma, se passa os olhos rapidamente e espera a próxima atividade começar, se relê.

Conforme elucidam Solé (1998, p. 72), a autonomia na leitura é vista quando quem lê é capaz de “interrogar-se sobre sua própria compreensão, estabelecer relações entre o que lê e o que faz parte do seu acervo pessoal, questionar seu conhecimento e modificá-lo, estabelecer generalizações que permitem transferir o que foi aprendido para outros contextos diferentes”. Ainda, conforme elucidam Girotto e Souza (2010, p. 50), os bons leitores não mergulham num livro do começo ao fim sem previamente saber o que querem do texto, seja aprender algo, seja recolher informações, fazer pesquisas escolares, entre outros. Antes de ler, “bons leitores geralmente ativam conhecimentos prévios que podem então ser relacionados às ideias do texto. O exercício de ativar essas informações interfere, diretamente, na compreensão durante a leitura”.

Solé (1998, p. 74-75) propõe o ensino de estratégias que “permitem que nos dotemos de objetivos de leitura e atualizemos os conhecimentos prévios relevantes (prévios à leitura/durante ela)”; também as “que permitem estabelecer inferências de diferente tipo, rever e comprovar a própria compreensão enquanto se lê e tomar decisões adequadas ante erros ou falhas na compreensão (durante a leitura)”; e, por último, mas não menos importante, “as dirigidas a recapitular o conteúdo, a resumi-lo e a ampliar o conhecimento que se obteve mediante a leitura (durante a leitura/depois dela)”.

É bem verdade que, como já mencionado, não há receita ou fórmula para o ensino das estratégias, não existe uma sequência pré-programada, mas se tem princípios. Dessa forma, Girotto e Souza (2010, p. 58) afirmam que “faz-se necessário, inicialmente, ensinar os alunos a pensar sobre as leituras e deixar marcas, pistas, indícios de suas ideias no texto lido. E na sequência, levá-los a perceber como utilizam as estratégias para e na compreensão”.

No que se refere a essas estratégias, Kleiman (2008, p. 50) classifica-as de duas formas “estratégias cognitivas e estratégias metacognitivas”. Estas se referem às operações realizadas com algum objetivo em mente, em que temos controle consciente para dizer e explicar a nossa ação. Aquelas se referem às operações inconscientes do leitor, nas quais utilizamos conhecimento sobre o qual não temos controle consciente nem reflexão (como é o

caso do fatiamento sintático, que o leitor realiza, a depender das necessidades, de diversas maneiras e que não se pode descrever).

Isso nos leva à retomada da nossa ponderação: qual a melhor estratégia para leitura? Conforme Smith (1999, p. 108),

[...] partindo-se do princípio de que o texto que os leitores estão tentando entender tenha a possibilidade geral de fazer sentido para eles, as partes desconhecidas podem, geralmente, ser entendidas graças a todas as outras pistas do sentido potencial que estão disponíveis. Ler diretamente para encontrar o significado, então, torna-se a melhor estratégia para leitura.

Nesse sentido, Solé (1998, p. 93-101) aborda alguns objetivos para a leitura: “Ler para obter uma informação precisa”, “Ler para seguir instruções”, “Ler para obter uma informação de caráter geral”, “Ler para aprender”, “Ler para revisar um escrito próprio”, “Ler por prazer”, “Ler para comunicar um texto a um auditório”, “Ler para praticar a leitura em voz alta”, “Ler para verificar o que se compreendeu”. O autor brasileiro João Wanderley Geraldi (2012) colabora com essa definição questionando os leitores acerca de como se colocar ante o texto e apresenta algumas possíveis posturas diante dele, como: leitura para busca de informações, para estudo do texto, como pretexto e como fruição do texto. Esse autor (2012, p. 93) afirma ainda que “diante de qualquer texto, qualquer uma dessas relações de interlocução com o texto/autor é possível. Mais do que o texto definir suas leituras possíveis, são os múltiplos tipos de relações que com ele nós, leitores, mantivemos e mantemos, que o definem”. Isso porque, se tivermos objetivos diferentes em uma leitura, vamos ler de forma diferenciada. Smith (1999, p. 109) elucida ao exemplificar:

[...] pense na leitura de um cardápio. Com que frequência você lê um cardápio do começo ao fim, prestando atenção a cada palavra, sem nenhuma expectativa sobre o que você teria probabilidade de ver e nenhum interesse particular em algo que você teria probabilidade de encontrar? Nós lemos cardápios com uma finalidade e o examinamos – fazemos nossas perguntas seletivamente. Podemos perguntar “O que tem para sobremesa?” ou, até mais especificamente, “Tem sorvete de creme?”, e nossa pergunta seguinte provavelmente seria “Quanto custa?”. Sabemos a informação que desejamos e temos uma ideia bastante exata de onde devemos procurá-la. [...] Geralmente um relance nos diz o que queremos saber. (Se passamos muito tempo olhando para um cardápio, não é porque precisamos muito tempo para lê-lo, mas porque não conseguimos tomar uma decisão).

É nesse sentido que Solé (1998, p. 22) alega que “a interpretação que nós, leitores, realizamos dos textos que lemos depende em grande parte do objetivo da nossa leitura. Isto é, ainda que o conteúdo de um texto permaneça invariável, é possível que dois leitores com

finalidades diferentes extraíam informação distinta do mesmo”. Dessa forma, os objetivos da leitura devem ser levados em conta quando se ensina a compreender um texto.

As estratégias de compreensão leitora são flexíveis e passíveis de ser encontradas com outras designações, ainda que tratem do mesmo assunto. As norte-americanas Harvey e Goudvins (2007, p. 20) explanam que ficaram convencidas de que essas “estratégias de compreensão – ativando e conectando-se ao conhecimento prévio, questionando, fazendo inferências, visualizando, determinando importância e resumizando e sintetizando informações – eram poderosas” quando começaram a aplicar conscientemente as estratégias em suas leituras. Com base nessas autoras, elencamos como estratégias base: *conexão, inferência, visualização, síntese e sumarização*; também são essas as estratégias relacionadas no livro *Ler e compreender: estratégias de leitura*, de Girotto e Souza (2010).

Kleiman (1995), ao afirmar que a leitura é considerada um processo interativo, justifica que é porque o leitor utiliza diversos níveis de conhecimento que interagem entre si: conhecimento linguístico, textual e de mundo. Esses conhecimentos que interagem entre si são os mesmos acionados para fazer conexões. De acordo com Girotto e Souza (2010, p. 65), “entre o repertório de estratégias de compreensão [...], há uma estratégia essencial, a de ativar o conhecimento prévio, em que ficam evidentes todas as demais estratégias, tais como: a previsão, a interlocução, o questionamento, a indagação”. Essa estratégia essencial é chamada pelos norte-americanos como estratégia-mãe ou estratégia guarda-chuva, pois agrega todas as demais.

Smith (1999, p. 112) igualmente argumenta acerca do ensino da ativação do conhecimento prévio, mas também destaca a capacidade de o leitor formular perguntas, proferindo que “a habilidade de fazer perguntas relevantes e saber onde encontrar as respostas no texto depende do conhecimento, do tipo de material envolvido, e da finalidade específica da leitura”. Talvez a preocupação maior dos professores devesse ser ensinar os alunos a formular perguntas e não apenas instruí-los a responder e absorver o que já vem pronto. Smith (1999, p. 111) afirma que “saber os tipos de perguntas que devem ser feitos aos diferentes tipos de textos é uma das habilidades mais importantes para a leitura, embora não seja ensinada deliberadamente”.

O professor, em realidade, deve ser aquele que gera questionamentos, promove dúvidas e educa para que seus alunos saibam resolver problemas, pois, segundo Harvey e Goudvis (2007, p. 7), os leitores necessitam pensar quando leem, “se os leitores engolirem tudo o que leem ou ouvem, temos um problema. Nas escolas em todo o país, as crianças se enchem de curiosidade, perguntas e opiniões. Escolas precisam ser paraísos para pensar; sala

de aula, incubadoras para o pensamento profundo”. O professor precisa ensinar o aluno a ser independente, a buscar solução para suas dúvidas, e, para isso, ensinar a questionar (e, para além disso, deixar questionar) é um bom começo.

Ainda, de acordo com Arena (2010, p. 23), “para saber ler, faz-se necessário saber perguntar, mas para saber perguntar é preciso, como entende Bakhtin, estabelecer as relações entre os contextos de um e de outro em atitude sempre responsiva que tem a índole, o princípio, a natureza de produção do sentido”. Na sequência, discorreremos sobre algumas das principais estratégias de leitura, com base em Girotto e Souza (2010), a saber: conexão, inferência, visualização, sumarização e sintetização.

a) Conexão

Girotto e Souza (2010) explicam que o propósito de fazer conexões é indicar um caminho para o leitor, de modo que esse não perca o foco de estudo do texto, afinal, fazer conexões com as experiências pessoais e bagagem cultural facilita o entendimento. É claro que, para conseguir fazer conexões e relacionar a leitura à experiência pessoal, o leitor precisa ter algum conhecimento prévio sobre o que está lendo. Essas autoras (2010, p. 67) explicam que “as vivências e conhecimentos prévios dos leitores abastecem as conexões que fazem. [...]. Ensinar as crianças a ativar seus conhecimentos prévios, bem como seus conhecimentos textuais, e pensar sobre suas conexões é fundamental para compreensão”. No caso da charge, o conhecimento prévio e o conhecimento textual são imprescindíveis, ou seja, os alunos precisam saber que as charges têm cunho crítico e que abordam de forma bem humorada um acontecimento presente, isso os ajudará a buscar repostas para a compreensão de um texto dessa natureza.

Há maneiras de ajudar o leitor a atualizar o conhecimento prévio, entre elas, de acordo com Solé (1998), dar uma explicação geral sobre o que será lido, indicando a temática e apresentando a superestrutura textual; ajudar os alunos a prestar atenção em determinados aspectos do texto, como: ilustrações, títulos, subtítulos, enumerações, sublinhados, mudanças de letra, palavras-chave, algumas expressões, introduções e resumos, que ajudam a saber do que se trata o texto; e incentivar os alunos a expor o que já sabem sobre o tema, pois, acionando os conhecimentos prévios, será mais fácil fazer conexões.

Consoante Girotto e Souza (2010), há três tipos de conexões possíveis: texto para texto, texto para leitor e texto-mundo. As autoras (2010, p. 68) explicam que as conexões de texto para texto são aquelas “em que o leitor, ao ler um texto, estabelece relações com outro

texto do mesmo gênero ou de gêneros diferentes”. Essa conexão acontece, por exemplo, quando, ao assistirmos um filme, fizemos remissão à passagem do livro. “As chamadas de texto para leitor são aquelas em que, na leitura, ele estabelece conexões com episódios de sua própria vida”. Por exemplo, ao lermos uma parte de um texto, lembramo-nos de algo particular que nos aconteceu. Por fim, as “conexões texto-mundo são estabelecidas entre o texto lido e algum acontecimento mais global, por exemplo, da cidade em que o leitor vive ao mundo em que vivemos”.

Essas conexões também podem ser feitas com a natureza dos textos. Girotto e Souza (2010, p. 70) explicam que é importante conhecer alguns elementos da conexão para compreender melhor o que se lê, a exemplo do gênero, formato, forma, autor, estrutura do texto, palavras, sinais, estilo de escrita e característica de literatura, pois, “quando os leitores pensam sobre as conexões que fazem sobre as características e natureza do texto, estabelecem uma Conexão-Literária. Quanto mais entendem sobre a natureza do texto, melhor a compreensão”. Por esse motivo, mais adiante trataremos das características do gênero charge em específico.

Ainda, ao acionar o conhecimento prévio, o leitor poderá formular hipóteses para sua leitura. As hipóteses são expectativas antecipadas, por isso, é essencial que o professor formule perguntas antes de o aluno ter contato com o texto, isso o instigará a encontrar respostas. Assim, de acordo com Kleiman (1995, p. 43),

[...] uma vez que o leitor conseguir formular hipóteses de leitura independentemente, utilizando tanto seu conhecimento prévio como os elementos formais mais visíveis e de um alto grau de informatividade, como título, subtítulo, datas, fontes, ilustrações, a leitura passará a ter esse caráter de verificação de hipóteses, para confirmação ou refutação e revisão, num processo menos estruturado que aquele inicialmente modelado pelo adulto, mas que envolve, tal como o outro processo, uma atividade consciente, autocontrolada pelo leitor, bem como uma série de estratégias necessárias à compreensão. Ao formular hipóteses o leitor estará predizendo temas, e ao testá-las ele estará depreendendo o tema; ele estará também postulando uma possível estrutura textual, e na testagem de hipóteses, estará reconstruindo uma estrutura textual; na predição ele estará ativando seu conhecimento prévio, e na testagem ele estará enriquecendo, refinando, checando esse conhecimento. São, todas essas, estratégias próprias da leitura que levam à compreensão do texto.

A ativação do conhecimento prévio é, portanto, essencial à compreensão. Consoante Kleiman (1995, p. 25), se o leitor apresentar conhecimento sobre o assunto, conseguirá “fazer as inferências necessárias para relacionar diferentes partes discretas do texto num todo coerente. Este tipo de inferência, que se dá como decorrência do conhecimento de mundo motivado pelos itens lexicais no texto, é um processo inconsciente do leitor proficiente”.

b) Inferência

Outra estratégia é a da *inferência*, ou seja, ler nas entrelinhas. De acordo com Girotto e Souza (2010, p. 76), “os escritores não expressam todos os seus pensamentos em uma página, mostram, paulatinamente, uma ideia por vez até que o leitor possa fazer uma inferência apropriada sobre o tema no texto ou uma dedução sobre o que está por vir, por isso inferir relaciona-se com a noção de ler nas entrelinhas”. Koch (2003, p. 52) também explica que “o sentido de um texto, qualquer que seja a situação comunicativa, não depende tão-somente da estrutura textual em si mesma”. Por isso, a linguista se utiliza de três metáforas para se referir aos implícitos do texto:

- a) Metáfora do mapa da mina: o texto é como um “mapa da mina” distribuído aos escoteiros para exploração em florestas. Ele contém marcas, pistas, sinalizações a serem seguidas, e quanto maior for a habilidade do escoteiro, mais próximo este deve chegar ao destino. No entanto, a perseguição de uma pista falsa exigirá do leitor a percepção de que deverá reformular o caminho.
- b) Metáfora do iceberg: o texto assemelha-se a um iceberg, que tem uma parte na superfície e outra submersa; na superfície, há uma sequência de elementos linguísticos operadas pelo produtor do texto e determinadas pela situação comunicativa, pelo gênero, pelo contexto sociocultural, etc.; já na parte submersa, há um enorme conjunto de implícitos, que devem ser inferidos.
- c) Metáfora do hipertexto: todo texto é um hipertexto, para construir o sentido de um deles, precisamos recorrer constantemente a outros textos. Há elementos no texto que funcionam como links para nos levar aos saberes necessários à compreensão.

O leitor não precisa conhecer o significado de todas as palavras do texto, pois é possível inferir o significado delas pelo contexto. E essa ideia de fazer inferência precisa ser ensinada. Girotto e Souza (2010, p. 80) afirmam que o professor deve gerar “situações para que as crianças possam inferir o significado de palavras desconhecidas, usando o contexto para descobrir o sentido de palavras e/ou de conceitos que não conseguiram formar por si só”.

Kleiman (1995, p. 26) contribui ao afirmar que, ao decorarmos um texto, palavra por palavra, sem tentar procurar um sentido global, isso é, “sem fazer as inferências necessárias, esquecemos o conteúdo quase que imediatamente, evidenciando com isto que não houve compreensão, apenas um passar de olhos superficial, sem que o material percebido sequer pareça ter entrado na consciência”. Podemos perceber isso em músicas: se apenas decorarmos

a letra e não fizermos as inferências necessárias, nem saberemos o que cantamos, mas conseguiremos cantar.

As inferências estão ligadas às conexões, pois, de acordo com Kleiman (1995, p. 25), “é o conhecimento que o leitor tem sobre o assunto que lhe permite fazer as inferências necessárias para relacionar diferentes partes discretas do texto num todo coerente. Este tipo de inferência [...] é um processo inconsciente do leitor proficiente”.

Giroto e Souza (2010) informam que se pode inferir, pela capa e por ilustrações, assim como pelo texto, de modo a usar todos os aspectos do livro para construir significados. Outra forma é reconhecer o enredo para inferir temas da narrativa. Essas autoras (2010, p. 82) afirmam que “os alunos, nessa situação, usam as evidências do texto para inferir temas e grandes ideias, em uma metáfora: fundem os conhecimentos prévios com as dicas do texto para elencarem tais temas e ideias”.

c) Visualização

Através dela, conseguimos criar uma imagem da história em nossa mente. Segundo Giroto e Souza (2010, p. 85),

[...] visualizar é, sobretudo, inferir significados, por isso visualização é uma forma de inferência [...]. Quando os leitores visualizam, estão elaborando significados ao criar imagens mentais, isso porque criam cenários e figuras em suas mentes enquanto leem, fazendo com que elevem o nível de interesse e, assim, a atenção seja mantida.

Como as experiências de mundo e vivências entre os leitores são diferentes, as imagens criadas pelos leitores são pessoais, o que torna a leitura ainda mais prazerosa. De acordo com Giroto e Souza (2010), quando leitores proficientes visualizam, eles transformam as palavras em figuras, sons, cheiros e sentimentos; fazem conexões entre as ideias do texto com suas próprias experiências; se envolvem com o texto apreciando a leitura; melhoram a capacidade de compreender o que leem além de lembrarem-se do que foi lido.

Em textos sincréticos ou não verbais, poder-se-ia perguntar: é necessário visualizar em textos que já tem imagens? Isso não se tornaria redundante? Ao abordarem a estratégia de visualização de livros apenas com imagens, Giroto e Souza (2010, p. 88) explicam que “a proposta parece redundante porque em um livro só de imagens parece que visualizar é desnecessário. Todavia, o leitor aprendiz pode utilizar as dicas reveladas nas ilustrações e as combinar com as imagens ausentes, criadas em sua mente para produzir significados”. Por

isso, ao olharmos para uma imagem, fazemos conexões e visualizações com outras experiências que temos.

Girotto e Souza (2010, p. 91) explicam que podemos auxiliar os alunos no processo de visualização com as questões: “Depois de ler esse texto, que figura vem a sua cabeça? Que imagens você vê assim que lê? Por que você acha que vê essas imagens? Como o autor ajuda você a imaginar as ideias do texto? Você usou os sentidos: olfato, audição, paladar e tato? Como?”. Dessa forma, os alunos irão visualizar, formando imagens mentais e construindo um sentido para o que leem. Mesmo essas autoras trabalhando com a aplicação de estratégias na leitura de textos literários, mais especificamente com obras de literatura infantil e juvenil, essas perguntas podem ser adaptadas a outros textos, como é o caso da charge, levando o aluno a perceber conscientemente as visualizações que faz ao ler um texto.

d) Sumarização

Sumarizar implica buscar a essência do texto. Girotto e Souza (2010, p. 95) proferem que, “para destacar o texto, efetivamente, os leitores precisam lê-lo, pensar sobre ele e fazer decisões conscientes sobre o que precisam lembrar e aprender”. Entre as atividades que podem ser ensinadas aos alunos acerca da sumarização, as autoras (2010, p. 96) pontuam:

- *Olhar atentamente para a primeira e a última linha de cada parágrafo. A informação importante, geralmente, está ali.
- *Destacar somente palavras ou frases necessárias, não a sentença inteira.
- *Escrever anotações nas margens ou em um bloco de notas para parafrasear a informação, relacioná-las ao próprio pensamento para dela se lembrar melhor.
- *Relativizar detalhes, pois, apesar de fascinantes, frequentemente, escondem a informação central.
- *Fazer anotações nas margens Para justificar uma palavra ou frase destacada.
- *Anotar palavras sinalizadoras que, geralmente, aparecem junto da informação importante.

No caso do ensino da charge, pode-se ensinar o aluno a observar o título e os subtítulos, uma vez que eles explicitam o contexto ali abordado. Também, como a charge não tem muitas partes verbais, deve-se utilizar a técnica de escrever nas margens, com palavras próprias, o que está destacado nas imagens, bem como seus pensamentos e conhecimento de mundo/textual/pessoal sobre aquilo. Além disso, é essencial ensinar a distinção entre o que é importante para o leitor e o que o texto mostra como relevante. Ao perceberem essa distinção, Girotto e Souza (2010, p. 101) afirmam que “os leitores passam a usar as evidências do texto

para formar opiniões e entender as grandes ideias e situações do texto, articulando com suas próprias opiniões”.

A sumarização está diretamente relacionada a marcas do texto. É o texto que vai nos dizer o que é essencial dentro dele, porque, consoante Bakhtin (2016), em todos os textos há uma intenção discursiva do autor e essa pode ser observada nas marcas espalhadas no texto para que o leitor compreenda o ponto de vista sobre os fatos.

e) Síntese

De acordo com Girotto e Souza (2010, p. 103),

[...] sintetizar é mais do que resumir. Enquanto os leitores percorrem com os olhos as linhas do texto, o pensamento evolui. Eles adicionam novas informações para o que já sabem e constroem significados, reconfigurando o próprio texto. Por isso, resumir é recontar a informação e parafraseá-la. Quando as crianças resumem, precisam escolher entre muitas informações aquelas que levam as ideias essenciais do texto. A sintetização acontece quando os leitores relacionam a informação com o próprio pensar e modelam com seus conhecimentos.

Sobre a diferença – sutil – entre a sumarização e a síntese, Harvey e Goudvis (2007, p. 19) explicam:

[...] quando leitores sumarizam, eles precisam peneirar e classificar grandes quantidades de informação para extrair a ideia essencial. Sintetizar acontece quando mesclamos a informação com o nosso pensamento e moldamos em nosso próprio pensamento. A medida que os leitores destilam a informação textual em algumas ideias importantes ou grandes conceitos, eles podem formar uma opinião particular ou uma nova perspectiva que leve a um novo discernimento.

O ensino da síntese engloba as outras estratégias, principalmente a sumarização, pois implica primeiro observar marcas no texto que tecem o caminho seguido pelo autor, como os títulos, a sua numeração, as ideias principais abordadas dentro do texto e, depois, tentar redizer isso tudo com as próprias palavras. Quando se consegue fazer uma síntese dos aspectos principais do texto é porque se conseguiu algum grau de compreensão sobre ele. Assim sendo, é essencial ensinar os alunos a sintetizar.

Diante das estratégias mencionadas, e para retomá-las, elencamos alguns pontos que se deve ter em mente para o ensino da leitura:

- é preciso traçar objetivos para a leitura, afinal, a determinação de um objetivo para leitura é extremamente importante para a definição de como o texto será lido;

- o leitor utiliza inconscientemente seus conhecimentos prévios de modo a estabelecer continuamente relação entre os conhecimentos que já possui e o que está lendo;
- é a partir do conhecimento prévio que o leitor estabelece conexões intratextuais e extratextuais;
- o conhecimento interdiscursivo⁹ é um tipo de conhecimento prévio (extratextual) essencial para que sejam estabelecidas conexões;
- na compreensão de um texto, utilizamos a estratégia inferencial. Assim, preenchemos as lacunas deixadas pelo autor, lendo nas entrelinhas, construindo novas informações para além do que está explícito no texto;
- a sumarização é uma atividade que pode ajudar a “educar o olhar”, uma vez que obriga o aluno a observar as marcas que o autor espalhou no texto e a relacioná-las com seus próprios conhecimentos, “reconfigurando” o texto;
- ao finalizar a leitura, deve-se gerar a ideia principal por meio de uma síntese dos aspectos mencionados no texto de modo a ter claro qual a ideia mais importante que o escritor quis explicitar com referência ao tema.

É bem verdade que algumas estratégias são mais produtoras do que outras, a depender do gênero de texto cuja leitura se deseja explorar. Por isso é que, de acordo com Harvey e Goudvis (2007, p. 64),

[...] certos gêneros e formas prestam-se para ensinar certas estratégias. Ficção realista e memórias muitas vezes estimulam conexões e perguntas nos leitores. A poesia muitas vezes estimula a visualização e o pensamento inferencial. Frequentemente escolhemos peças de não ficção para determinar a importância e sintetizar informações.

Diante disso, neste trabalho, optamos pelas estratégias que se mostram mais adequadas ao gênero charge. Como explicado por Girotto e Souza (2010, p. 56), o objetivo é ensinar o leitor a “pensar e a aprender rotinas que incorporem as estratégias de compreensão, isto é, ensinar estratégias ‘modelando-as’ na sala; guiando os alunos na prática [...]; proporcionando amplos blocos de tempo para lerem independentemente e praticarem a leitura usando e aplicando as estratégias”.

Dito isso, trataremos acerca dos textos sincréticos, uma vez que é essa a natureza do gênero charge. Para tanto, buscamos apoio nos estudos da semiótica discursiva,

⁹ Entendemos “interdiscurso” na perspectiva do que Fiorin (2006) denomina de interdiscursividade e Bakhtin (2016) chama de dialogismo. É nesse sentido que nos referimos aos interdiscursos, ou seja, aos discursos que dialogam um com o outro. Abordaremos sobre relações dialógicas/interdiscursivas nas próximas seções.

principalmente para explicar o sincretismo de linguagens e explorar a relação entre temas e figuras nesse tipo de texto, pois perceber essa relação é fundamental para a compreensão leitora.

3.2 CONTRIBUIÇÕES DE UMA TEORIA DO DISCURSO: A SEMIÓTICA DISCURSIVA

Antunes (2010, p. 40) profere que “o texto, suas leis, suas regularidades de funcionamento, seus critérios de sequenciação e boa composição precisam ser o centro dos programas de ensino de línguas, se pretendemos, de fato, promover a competência das pessoas para a multiplicidade de eventos da interação social”. Pelo fato de ser o texto considerado centro no ensino, começaremos esta seção definindo texto, esclarecendo o que é texto sincrético, para, após, abordarmos sobre o percurso gerativo de sentido e nos aprofundarmos acerca dos temas e figuras.

Iniciamos pelo conceito de texto, sendo que para este há várias definições e dependendo da vertente teórica que se adote, tomar-se-á uma aceção como base. De acordo com Bakhtin (2016, p. 71), o texto é concebido “no sentido amplo como qualquer conjunto coerente de signos, a ciência das artes (a musicologia, a teoria e a história das artes plásticas) opera com textos (obras de arte)”. Essa definição de conjunto coerente também é observada por Marcuschi (2008, p. 72), pois o autor profere que “o texto pode ser tido como um tecido estruturado, uma entidade significativa, uma entidade de comunicação e um artefato sócio-histórico. De certo modo, pode-se afirmar que o texto é uma (re)construção do mundo e não uma simples refração ou reflexo”. Dito isso, uma junção aleatória de palavras ou de frases, por não ser um conjunto coerente de signos, não constitui um texto.

A concepção de texto que aqui neste estudo se configura é a tomada pela semiótica discursiva, que concebe o texto como a materialização de um discurso e, nesse sentido, está em relação direta com o contexto sócio-histórico de produção. De acordo com Greimas e Courtés (2013, p. 460),

[...] com frequência, o termo texto é tomado como sinônimo de discurso, o que acontece sobretudo em decorrência da interpretação terminológica com aquelas línguas naturais que não dispõem de equivalente para o termo francês. Nesse caso, a semiótica textual não se diferencia, em princípio, da semiótica discursiva. Os dois termos – texto e discurso – podem ser empregados indiferentemente para designar o eixo sintagmático das semióticas não-linguísticas: um ritual, um balé podem ser considerados como textos ou como discursos.

Nos estudos de Greimas, não há uma definição unívoca de texto, essa definição é encontrada mais didaticamente em Fiorin (2012), para quem o texto é um todo organizado de sentido composto por procedimentos linguísticos próprios e por relações com o que está fora dele (aspectos sócio-históricos). Fiorin (2016) explica que o texto nasce da união de um plano de conteúdo (da ordem do discurso) com um plano de expressão (da ordem da materialidade). Assim, um mesmo discurso pode ser materializado em textos constituídos por sistemas semióticos diferentes. Por exemplo, a história narrada em um romance – via linguagem verbal – pode ser materializada também em forma de filme. Nesse último, além da linguagem verbal, outros elementos não verbais (cores, sons, gestos, expressões faciais e corporais, etc.) são utilizados para a construção do sentido. Tem-se, então, o mesmo conteúdo (discurso) materializado por diferentes formas de expressão implicadas na constituição de diferentes gêneros discursivos.

No que diz respeito ao estudo do texto, segundo Barros (2005, p. 11), a semiótica “procura descrever e explicar o que o texto diz e como ele faz para dizer o que diz”. Complementando, Barros explica que “um texto define-se de duas formas que se complementam: pela organização ou estruturação que faz dele um ‘todo de sentido’ e como objeto da comunicação que se estabelece entre um destinador e um destinatário”. Tendo em vista esse segundo conceito, Antunes (2010, p. 31) profere que “todo texto é expressão de uma atividade social. Além de seus sentidos linguísticos, reveste-se de uma relevância sociocomunicativa, pois está sempre inserido, como parte constitutiva, em outras atividades do ser humano”.

Mas qual é a metodologia de estudo do texto de acordo com a semiótica? Teixeira, Faria e Souza (2014, p. 317) situam-nos que

[...] a semiótica ocupa-se da produção de sentido de um texto por meio de uma metodologia que considera a articulação entre um plano de conteúdo e um plano de expressão e categorias gerais de análise capazes de, por um lado, contemplar a totalidade dos textos, manifestados em qualquer materialidade e, por outro lado, definir as estratégias enunciativas particulares dos textos concretos.

O objeto de estudo da semiótica não é, portanto, apenas o texto verbal (escrito ou falado). De acordo com Teixeira, Faria e Souza (2014, p. 317-318), o objeto da semiótica “é o texto, manifestado por todo e qualquer tipo de expressão e compreendido a um só tempo como objeto de significação e de comunicação”. Barros (2012, p. 48) também explica que “os princípios teóricos e metodológicos da semiótica propostos para o exame da enunciação pretendem dar conta da enunciação de quaisquer tipos de texto (visuais, verbais, sincréticos) e

permitir a comparação e a aproximação deles”. Vemos, assim, que o conceito de texto em semiótica é bastante amplo, abarcando desde o texto verbal (um poema, um conto, uma palestra) até o não verbal (uma pintura, uma escultura), passando pelo sincrético (um filme, um anúncio publicitário), em que se articulam duas ou mais linguagens (verbal, visual, sonora, etc). Para clarear mais, recorremos à lição de Discini (2005a, p. 29):

[...] no texto verbal escrito, temos as ideias expressas em frases encadeadas em parágrafos, os quais, por sua vez, também se encadeiam entre si. No texto visual, temos as ideias expressas num conjunto formado pela combinação de cores, distribuição de formas, jogos de linhas e volumes, unidades todas encadeadas no espaço da tela, do papel, da madeira, etc. Um único texto pode apresentar a união de vários tipos de expressão, como a verbal e visual. O texto é dito sincrético, se juntar em si dois meios diferentes de expressão. O anúncio publicitário, se unir o verbal e o visual para construir sentido, é um exemplo de texto sincrético.

Greimas e Courtés (2013, p. 426) consideram sincréticas “as semióticas que – como a ópera ou o cinema – acionam várias linguagens de manifestação; da mesma forma, a comunicação verbal não é somente de tipo linguístico: inclui igualmente elementos paralinguísticos (como a gestualidade ou a proxêmica), sociolinguísticos, etc”. Ainda em relação ao texto sincrético, Teixeira, Faria e Souza (2014, p. 321) afirmam que seu estudo “tem como tarefa descrever e explicar as estratégias de construção do efeito de unidade, observando como as diferentes substâncias do plano de expressão [...] se articulam para produzir uma forma coerente e apreensível como um todo no plano de conteúdo”. Nesse sentido, uma vez diferenciadas as formas de manifestação de textos – verbal, não verbal e sincrético –, passamos a explicar sobre como se engendram e constroem os sentidos do texto.

O sentido dos textos deve ser buscado para além da aparência. Discini (2005a, p. 200) comenta que

[...] para isso contribui a semiótica que, analisando os textos na relação da aparência (plano da expressão), com a imanência (plano de conteúdo), observa o sentido como construção e processo e, ao fazê-lo, também considera o dito, o enunciado, em relação com a enunciação, instância sempre pressuposta. Assim sendo, a análise semiótica supõe a descrição, não de um referente dado *a priori*, relativo a um mundo independente e anterior ao discurso, mas de um referente construído pelo texto.

Desse modo, o sentido do texto, na semiótica, é explicado como um percurso e, de acordo com Greimas e Fontanille (1993, p. 12), “conceber a teoria semiótica sob a forma de percurso consiste, portanto, em imaginá-lo como caminho marcado por balizas, é verdade, mas sobretudo como escoamento coagulante do sentido”. Interpretar um texto com base na teoria da semiótica faz com que se tenha uma direção com demarcas, pois o estudo se

fundamenta não só nas relações linguísticas limitadas ao texto, mas também no sentido discursivo originário de articulações mais abstratas, presentes num nível mais profundo do texto. Quando falamos em níveis de abstração de um texto, adentramos na sucessão de patamares que partem de um processo mais simples para o complexo.

Mas o que seria um processo simples e um complexo? Para compreender o sentido do texto, o leitor deve fazer o percurso inverso do feito pelo autor, qual seja, partir dos elementos apresentados na materialidade (elementos da forma de expressão) e ir relacionando-os para poder avançar a um nível de mais abstração (complexo). Ora, se, para produzirmos um texto, primeiramente escolhemos o assunto/tema do qual falaremos para, após, o materializarmos, na leitura, não há como descobrir de antemão o tema, o que subjaz na estrutura, sem antes fazer a leitura dos elementos explícitos na materialidade. Dessa forma, o percurso gerativo é uma representação metodológica para explicar a construção dos sentidos do texto, tanto sob a perspectiva do autor, como pela do leitor.

São três os níveis desse percurso gerador de sentido¹⁰: o fundamental, ou das estruturas fundamentais; o narrativo, das estruturas narrativas; e o discursivo, com estruturas discursivas. Eles vão complexificando e concretizando as estruturas mais abstratas e profundas até chegar à manifestação, quando, então, o plano de conteúdo (o do discurso) junta-se a um plano de expressão (verbal ou não verbal) para constituir o texto. Greimas não fala em nível da manifestação, esse nível é mencionado por Fiorin (2016, p. 44), que elucida que, ao falar em “percurso gerativo de sentido, a rigor se fala em plano de conteúdo. No entanto, não há conteúdo linguístico sem expressão linguística, pois um plano de conteúdo precisa ser veiculado por um plano de expressão, que pode ser de diferentes naturezas: verbal, gestual, pictórico, etc”.

Barros (2005, p. 9) elucida que, no nível fundamental de um texto, a significação constitui-se de “uma oposição semântica mínima”, como *A versus B*: vida versus morte, amor versus ódio, etc. Um desses termos opostos será valorado positivamente, o eufórico, e o outro, negativamente, o disfórico. Essa valorização está inscrita no texto, não é definida pelo leitor. Fiorin (2016, p. 23) assim explica:

Cada um dos elementos da categoria semântica de um texto recebe a qualificação semântica /euforia/ versus /disforia/. O termo ao qual foi aplicada a marca /euforia/ é considerado um valor positivo; aquele a que foi dada a qualificação /disforia/ é visto como um valor negativo. [...] Euforia e disforia não são valores determinados pelo

¹⁰ Para um estudo básico dos níveis do percurso gerativo do sentido, sugerimos as obras *Teoria semiótica do texto*, de Diana Barros, e *Elementos de análise do discurso*, de José Luiz Fiorin. As obras compilam, de forma didatizada, os principais postulados da teoria greimasiana.

sistema axiológico do leitor, mas estão inscritos no texto. Assim, dois textos podem utilizar-se da categoria de base, /natureza/ *versus* /civilização/ e valorizar, de maneira distinta, esses termos. No texto de um ecologista, a natureza certamente será o termo eufórico e a civilização, o disfórico. Num texto que trate dos perigos da floresta, talvez a situação se inverta.

No nível narrativo, estabelecem-se as transformações operadas pelos sujeitos em busca dos valores que desejam. Esse nível constitui-se como um simulacro das ações dos homens sobre o mundo e sobre os outros homens. É nele que se organiza a “narrativa, do ponto de vista de um sujeito” (BARROS, 2005, p. 9).

Pontua a autora (2005, p. 9) que, no nível discursivo, “a narrativa é assumida pelo sujeito da enunciação” que atribui a ela – à narrativa – concretude e especificidade. Por exemplo, um esquema narrativo que relate uma transformação realizada por um sujeito que estava privado de um objeto-valor e depois o alcançou, poderia, no nível discursivo, ser figurativizado assim: Maria comprou a casa que desejava; Pedro casou-se com o amor de sua vida; Carlos passou no vestibular, etc. Nesses exemplos, os sujeitos do nível narrativo tomam concretude, sendo definidos enquanto seres humanos que possuem nomes. Os objetos-valores que desejam também se materializam: comprar uma casa; casar-se com a pessoa amada; passar no vestibular. Vemos, então, que, no nível discursivo, se materializam, em forma de figuras, os sujeitos, os valores, as transformações regidas pela estrutura narrativa – mais abstrata. É no nível discursivo que se estudam, portanto, as marcas da enunciação no enunciado, as pistas que o enunciador apresenta no texto para que o leitor entenda o seu ponto de vista, enfim, é no nível discursivo que aparecem os temas e as figuras, bem como as posições do enunciador.

A tematização é o processo de atribuir temas que singularizam as estruturas narrativas de natureza generalizante. Uma mesma estrutura narrativa pode ser utilizada para falar de amor, de vida, de aceitação das diferenças, de amizade e, sucessivamente, de muitos outros temas. Barros (2012, p. 46) explica que “os temas são os conteúdos semânticos tratados de forma abstrata, e as figuras, o investimento semântico-sensorial dos temas”. Mais detalhadamente, Fiorin (2016, p. 91) explica que “figura é o termo que remete a algo existente no mundo natural: árvore, vagalume, sol, correr, brincar, vermelho, quente, etc. Assim, a figura é todo o conteúdo de qualquer língua natural ou de qualquer sistema de representação que tem um correspondente perceptível no mundo natural”. No que se refere ao tema, o autor (2016, p. 91) esclarece que esse “é um investimento semântico, de natureza puramente conceptual, que não remete ao mundo natural. Temas são categorias que organizam,

categorizam, ordenam os elementos do mundo natural: elegância, vergonha, raciocinar, calculista, orgulhoso, etc”.

Os temas e as figuras encadeiam-se, isso é, articulam-se em percursos, podendo um dado texto ficar apenas no nível temático (textos científicos e filosóficos, por exemplo) ou ser revestido por figuras (textos literários, em geral, que criam, assim, simulacros da realidade). Nas palavras de Fiorin (2016, p. 90), “todos os textos tematizam o nível narrativo e depois esse nível temático poderá ou não se figurativizado”. É por essa opção de escolha de utilização ou não de figuras que existem textos temáticos e textos figurativos, entretanto, eles serão predominantemente e não exclusivamente temáticos ou figurativos. Fiorin (2016, p. 91) aclara que,

[...] dependendo do grau de concretude dos elementos semânticos que revestem os esquemas narrativos, há dois tipos de textos: os temáticos e os figurativos. Os primeiros [figurativos] criam um efeito de realidade, pois constroem um simulacro da realidade, representando, dessa forma, o mundo; os segundos [temáticos] procuram explicar a realidade, classificam e ordenam a realidade significante, estabelecendo relações e dependências. Os discursos figurativos têm uma função descritiva ou representativa, enquanto os temáticos têm uma função predicativa ou interpretativa. Aqueles são feitos para simular o mundo; estes, para explicá-lo.

Para clarear a noção de figuras e como elas remetem a temas, pensemos, por exemplo, num romance ou num filme. Neles, as personagens são figuras/atores que representam papéis temáticos: o romântico, o moralista, o chantagista, o mau caráter, etc. Assim, também há objetos (figuras) e ações que, em sua representação figurativa, materializam temas. Por exemplo, uma Ferrari, um iate, uma mansão, entre outras, são figuras que tematizam a riqueza de um personagem.

Importante dizer que, nos textos verbais, as redes de características das personagens vêm descritas, já no texto não verbal elas são representadas visualmente, grau mais elevado de figurativização, chamado iconização¹¹, cujo papel é produzir ilusão referencial.

No caso da charge, ela é um texto predominantemente figurativo, pois cria efeito de realidade a partir da representação/iconização e simulação do mundo. Para estudarmos textos figurativos, consoante Fiorin (2016, p. 92), “precisamos descobrir o tema subjacente às figuras, pois para que estas tenham sentido precisam ser a concretização de um tema, que, por sua vez, é o revestimento de um esquema narrativo”. Entretanto, não podemos analisar as

¹¹ Conforme Greimas e Courtés (2008, p. 223), “[...] o termo iconização [serve] para designar, no interior do percurso gerativo dos textos, a última etapa da figurativização do discurso em que distinguimos duas fases: a figuração propriamente dita, que reponde pela conversão de temas em figuras, e a iconização que, tomando as figuras já constituídas, as dota de investimentos particularizantes, suscetíveis de produzir a ilusão referencial”.

figuras isoladamente para chegar ao tema, pois se procedermos dessa forma as interpretações serão fantasiosas e não amparadas no texto. Por isso, Fiorin (2016, p. 37) afirma que “ler um texto não é apreender figuras isoladas, mas perceber relações entre elas, avaliando a trama que constituem. A esse encadeamento de figuras, a essa rede relacional reserva-se o nome de percurso figurativo”.

Portanto, consoante Fiorin (2016, p. 106), “para achar o tema que dá sentido às figuras ou o tema geral que unifica os temas disseminados num discurso temático, é preciso apreender os encadeamentos das figuras ou dos temas, ou seja, os percursos figurativos ou temáticos”. Ainda, segundo Barros (2005, p. 66), “tematizar um discurso é formular os valores de modo abstrato e organizá-los em percursos. Em outras palavras, os percursos são constituídos pela recorrência de traços semânticos ou semas, concebidos abstratamente”. Dessa forma, cria-se uma lógica dos acontecimentos, do assunto, do cenário que constitui a coerência do texto e, segundo Greimas e Courtés (2013, p. 246), “a recorrência de categorias sêmicas, quer sejam estas temáticas (ou abstratas) ou figurativas”, é chamada de isotopia.

O conceito de isotopia, segundo Fiorin (2016, p. 117), “é extremamente importante para a análise do discurso, pois permite determinar o(s) plano(s) de leitura dos textos, controlar a interpretação dos textos plurissignificativos e definir os mecanismos de construção de certos tipos de discurso, como, por exemplo, o humorístico”. Dessa forma, observar as isotopias figurativas e temáticas – ou seja, observar os percursos figurativos e temáticos – é uma das estratégias de leitura que consideramos importante e que, assim como as demais, deve ser explicitada e explorada com os alunos.

Há alguns discursos que articulam mais do que uma isotopia, o que torna o texto mais complexo ao entendimento. Esse fato – de haver mais de uma isotopia – é desencadeado pelos chamados “conectores de isotopia”, que, consoante Fiorin (2016, p. 115), “é um termo que possui dois ou mais significados, isto é, um termo polissêmico, presente no texto, que possibilita sua leitura em dois planos distintos, que permite a passagem de uma isotopia a outra”.

Barros (2012, p. 46) expõe que os temas e as figuras são “determinados sócio-historicamente e trazem para os discursos o modo de ver e de pensar o mundo de classes, grupos, camadas sociais, assegurando assim o caráter ideológico desses discursos”. Dessa forma, como nosso objeto de análise é a charge e esse gênero está sempre atrelado a outros discursos históricos atuais na época da produção, na sequência, abordamos outros pontos de destaque desse gênero, bem como esse seu caráter interdiscursivo.

3.3 SOBRE O GÊNERO CHARGE

É consenso que o trabalho de leitura com os mais diversos gêneros é importante, pois o contato/estudo desses diferentes gêneros possibilita, ao aluno, um conhecimento de mundo amplo e favorável à sua construção de conhecimentos. Kleiman (2005b, p. 35), ao falar acerca do sucesso da leitura nas diversas instituições, afirma que “a leitura exige, então, a ativação dos conhecimentos relativos ao gênero e à prática discursiva em que esse gênero funciona, ao assunto, aos textos e aos processos de textualização”. Dessa forma, para compreender um manual de instruções e montar um aparelho, essa autora (2005b, p. 35) explica que é necessário ter o conhecimento de que esse é um “folheto descritivo e explicativo (mas também publicitário) que orienta sobre a instalação, manutenção e uso de aparelhos; precisa-se também de algum conhecimento técnico sobre a função do aparelho e suas partes, assim como conhecimentos sobre as figuras numeradas e sua função [...]”.

Mas como ter esse conhecimento? Kleiman (2008, p. 33) explica que,

[...] assim como podemos reconhecer à distância uma pessoa conhecida, a partir de algumas características (altura, cor, maneira de caminhar, por exemplo) assim também, durante a leitura, podemos reconhecer estruturas e associar um significado a elas, a partir de apenas algumas pistas: mediante a identificação da forma da palavra (sendo que a configuração acima ou abaixo da linha parece ser extremamente relevante); a nossa familiaridade com a palavra (que pode permitir o reconhecimento instantâneo, sem necessidade de análise). Esse reconhecimento está estreitamente relacionado ao nosso conhecimento sobre o assunto, o autor, a época em que ele escreveu, aos nossos objetivos, aspectos estes que determinam a direção de nossas expectativas sobre o assunto.

Além disso, segundo Bakhtin (2016, p. 11), o emprego da língua, em forma de enunciados (gêneros), reflete “as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua construção composicional”. Para uma melhor compreensão acerca desses elementos, Fiorin (2006) explica que o conteúdo temático é um domínio de sentido de que se ocupa o gênero e não o assunto específico de um texto. A construção composicional diz respeito a como o texto está estruturado, organizado; e a última caracterização do gênero, o estilo, diz respeito à seleção de meios linguísticos, ou seja, “estilo é, pois, uma seleção de certos meios lexicais, fraseológicos e gramaticais em função da imagem do interlocutor e de como se presume sua compreensão responsiva ativa do enunciado” (FIORIN, 2006, p. 62).

Bakhtin (2016) argumenta que cada esfera de utilização da língua tem seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os gêneros do discurso. Nessa definição, o “relativamente” marca a mutabilidade, a constante transformação/inação dos gêneros; e “estáveis” implicam o fato de esses não serem reinventados a cada fala, eis que seguem um padrão pré-disposto. Assim, seja na oralidade ou na escrita, vários fatores ajudam a identificar e a definir que tipo de gênero deve ser usado no momento mais adequado à situação, pois, conforme Bakhtin (2016, p. 39),

[...] nós aprendemos a moldar o nosso discurso em formas de gênero e, quando ouvimos o discurso alheio, já adivinhamos o seu gênero pelas primeiras palavras, adivinhamos um determinado volume (isto é, uma extensão aproximada do conjunto do discurso), uma determinada construção composicional, prevemos o fim, isto é, desde o início temos a sensação do conjunto do discurso que, em seguida, apenas se diferencia no processo da fala.

Como aprendemos a moldar nosso discurso, dependendo da situação, escolhemos como se organizará a sequência textual, ou seja, definimos qual o gênero mais adequado para a comunicação. Dependendo dos objetivos e da imagem do interlocutor é que fizemos as escolhas linguísticas, tanto em nível de formalidade da linguagem quanto de vocabulário. Bakhtin (2016, p. 63-64) explica:

Ao falar, sempre levo em conta o campo aperceptivo da percepção do meu discurso pelo destinatário: até que ponto ele está a par da situação, dispõe de conhecimentos especiais de um dado campo cultural da comunicação; levo em conta as suas percepções e convicções, os seus preconceitos (do meu ponto de vista), as suas simpatias e antipatias – Tudo isso irá determinar a sua ativa compreensão responsiva do meu enunciado ele. Essa consideração irá determinar também a escolha do gênero do enunciado e a escolha dos procedimentos composicionais e, por último, dos meios linguísticos, isto é, o estilo do enunciado.

É por isso que, de acordo com Bakhtin (2016, p. 41), “quanto mais dominamos os gêneros, maior é a desenvoltura com que o empregamos e mais plena e nitidamente descobrimos nele a nossa individualidade (onde isso é possível e necessário), refletimos de modo mais flexível e sutil a situação singular da comunicação”.

Dessa forma, é necessário abordar os gêneros e todo o repertório de conhecimento que esses trazem consigo. Como não nos é possível trabalhar com todos os gêneros existentes, neste trabalho, dedicamo-nos a discorrer sobre o gênero charge, devendo alguns pontos essenciais ser levados em conta no estudo desse gênero: conhecimentos relativos ao gênero e seus elementos constituintes (tais como tema, estilo e construção composicional), à prática discursiva, ao assunto e aos processos de textualização. Consoante Antunes (2010, p. 49),

[...] analisar textos é procurar descobrir, entre outros pontos, seu esquema de composição; sua orientação temática, seu propósito comunicativo; é procurar identificar suas partes constituintes; as funções pretendidas para cada uma delas, as relações que guardam entre si e com elementos da situação, os efeitos de sentido decorrentes de escolhas lexicais e de recursos sintáticos. É procurar descobrir o conjunto de suas regularidades, daquilo que costuma ocorrer na sua produção e circulação.

Diante dessas demarcações, cabem alguns questionamentos: devemos prestar mais atenção na linguagem verbal ou na não verbal da charge? O humor é sempre um traço característico desse texto? Qual o principal objetivo desse gênero? Podemos compreender a charge isoladamente ou ela remete-se a outros discursos?

Em primeiro lugar, a principal característica da charge é, por meio do humor, transmitir uma visão crítica sobre determinado assunto que esteja sob alvo de discussões na sociedade, decorre disso seu conteúdo temático. Mais especificamente, Flôres (2002, p. 11) afirma que

[...] sua temática, em geral, versa sobre o cotidiano – questões sociais que afligem, irritam, desgostam, confundem. Essas questões focalizam os universos de referência do público, expondo testemunhos, registrando perplexidades, apontando falhas, satirizando pontos de vista, desvelando motivações ocultas, introduzindo questionamentos. Por natureza é polêmica.

Por seu caráter polêmico, ela aborda temas, criticando situações/fatos a eles relacionados. No que se refere ao estilo, Flôres (2002, p. 8) afirma que “a charge se caracteriza pela linguagem polêmica, pelo grande número de implícitos que introduz no texto e pelo tanto de atenção que exige do leitor. Sem dúvida, inúmeras vezes desperta o riso, mas seu ponto forte é o tanto que desperta a reflexão”. Também, em relação às particularidades linguísticas, como a charge geralmente remete a assuntos atuais com personagens “reais”¹², é importante ficar atento à variação linguística utilizada, pois há muitos exemplos de utilização da língua coloquial, portuguesa, nordestina, e assim por diante. E essa questão, além de facilitador para caracterizar o personagem, também pode ser aproveitada para trabalhar com variação linguística, sendo que os alunos podem perceber que a língua estudada é a mesma que circula nas práticas sociais de linguagem.

A charge, em relação à construção composicional, é um texto sincrético que condensa ideias conjugando duas linguagens, a verbal e a não verbal, em um todo textual característico, normalmente em um único bloco. No que refere à proeminência da linguagem, Flôres (2002,

¹² Materializados de forma icônica nas charges.

p. 10) explica que “o componente linguístico é co-responsável, juntamente com os componentes gráfico e imagético, pelo grau de informatividade e poder argumentativo, persuasivo da mensagem”. Diante disso, se faz necessário ler as imagens com igual (senão maior) importância que a escrita. A linguagem verbal contempla aspectos linguísticos e discursivos que apontam para questões relacionadas a denúncias sociais e Flôres (2002, p. 14) majora que os comentários relativos à situação representada na charge aparecem por escrito. A linguagem visual, por sua vez, é evidenciada por meio de figuras, cores e traços.

Comumente, as charges são veiculadas em revistas, livros, jornais, sites e retratam fatos no momento em que aconteceram, por isso, sua efemeridade e a necessidade de seu leitor estar informado sobre os acontecimentos atuais. De acordo com Flores (2002, p. 31), “podemos interpretar uma charge mais adequadamente se especificarmos o tipo de contexto a que nos referimos em nossa interpretação”, portanto, além de associar as duas linguagens considerando os seus códigos complementarmente, as charges poderão ser compreendidas mais facilmente a depender do contexto sócio-histórico em que os fatos ocorreram, e é por isso que podem ficar datadas.

Nesse sentido, devemos considerar a interdiscursividade como um dos elementos centrais na interpretação da charge. Interdiscursividade é sinônimo de dialogismo, no sentido proposto por Bakhtin (2016), referindo ao diálogo implícito de um texto/discurso com outros textos/discursos que abordam o mesmo assunto – numa infinita cadeia responsiva – sem, necessariamente, citar uns aos outros. A interdiscursividade é uma característica intrínseca de todos os textos/discursos. Nesse sentido, Fiorin (2006) distingue quando essas relações estão concretizadas ou implícitas no texto, nomeando as últimas como interdiscursividade.

Os PCNs (BRASIL, 1998, p. 21) também contribuem com a questão da interdiscursividade ao afirmarem que não ocorre no vazio a produção de discursos, “ao contrário, todo discurso se relaciona, de alguma forma, com os que já foram produzidos. Nesse sentido, os textos, como resultado da atividade discursiva, estão em constante e contínua relação uns com os outros, ainda que, em sua linearidade, isso não se explicita”.

Outro ponto relevante no estudo desse gênero é que ele denota opiniões e juízos de valor por parte de quem enuncia e também da época anunciada. Provém disso o comentário de Flôres (2002, p. 10) de que

[...] a importância da charge enquanto texto decorre não só do seu valor enquanto documento histórico, como repositório das forças ideológicas em ação, mas, também, como espelho de imaginário de época e como corrente de comunicação subliminar, que ao mesmo tempo projeta e reproduz as principais concepções sociais, pontos de vista, ideologias em circulação.

A charge, estabelecendo sua visão crítica, busca convencer o leitor, influenciando-o ideologicamente. Bakhtin (2006, p. 29) comenta que “tudo que é ideológico possui um significado e remete a algo situado fora de si mesmo. Em outros termos, tudo que é ideológico é um signo. Sem signos não existe ideologia”. Os textos são sempre ideológicos, pois, na medida em que materializam discursos, refratam e refletem (BAKHTIN, 2006) ideologias, concepções de mundo de sujeitos situados num determinado espaço e tempo social.

Fiorin (1998) explica que comumente se chama de ideologia o conjunto de ideias e representações que servem para justificar/explicar a ordem social, relações entre homens e as condições de vida. Habitualmente internalizados como verdades universais, representam interesses políticos e econômicos dominantes de uma época. Discini (2005a, p. 60) ressalta que “as formações ideológicas, ao ditar o que pensar, o que sentir, o que fazer, governam os discursos, onde se materializam por meio não apenas do recorte temático e figurativo do mundo, mas também pelo modo de usar os temas e figuras”. Fiorin (1998, p. 25) exemplifica esse conceito ao explicitar que

[...] num texto figurativo que narre a vida de uma família pobre, mas feliz, cujo pai sai cedo para o trabalho e volta à noite para ficar com a família e cuja mãe realiza os trabalhos domésticos; que passa por muitas privações, mas vive com um sorriso nos lábios, os temas são: o dinheiro não traz felicidade, pois esta se encontra no íntimo de cada indivíduo; o espaço da mulher é o lar e o do homem, o do trabalho não-doméstico. Essa relação temas-figuras revela um universo ideológico que considera a família a célula básica da sociedade, que vê os papéis sociais como algo natural, que prescreve que cada um deve contentar-se com o que tem.

Esse universo ideológico poderia ser modificado em outros discursos, com outras pessoas, outro enunciador. Isso porque, consoante Fiorin (1998, p. 42), “o enunciador é o suporte da ideologia, vale dizer, de discursos, que constituem a matéria-prima com que elabora seu discurso. Seu dizer é a reprodução inconsciente do dizer do seu grupo social”. O falante materializa no discurso sua formação social, ou seja, reproduz discursos existentes em sua formação social.

Nada é dito por acaso, e é por isso que, de acordo com Fiorin (1998, p. 74), “quando um enunciador comunica alguma coisa, tem em vista agir no mundo. Ao exercer seu fazer informativo, produz um sentido com a finalidade de influir sobre os outros. Deseja que o enunciatário creia no que ele lhe diz, faça alguma coisa, mude de comportamento [...]”, enfim, manifeste uma atitude responsiva.

Diante de todas essas explicações acerca desse gênero, nos questionamos: como poderá o aluno perceber essa gama de riqueza no gênero charge se não for instigado para isso? De acordo com Antunes (2003, p. 118),

[...] compete ao professor ajudar o aluno a identificar os elementos típicos de cada gênero, desde suas diferenças de organização, de sequenciação (por exemplo, quantos blocos o gênero apresenta e em que sequência eles costumam aparecer) até suas particularidades propriamente linguísticas (lexicais e gramaticais). Desse modo se alarga a visão de uso da língua, ou seja, se deixa de ver a língua apenas como uma coisa uniforme e apenas podendo ser ou “certa” ou “errada”. De repente, quem sabe, o aluno vai poder perceber que a língua que ele estuda é a mesma língua que circula em seu meio social.

A ausência de um direcionamento sistemático de ensino de leitura resulta no que se tem observado: leitores frustrados por não abstrair os sentidos do texto, que se intimidam, recuam, desinteressam e fracassam. Acreditamos ser possível interferir mais diretamente no desenvolvimento de um processo de leitura compreensiva, direcionando intervenções de ensino.

Neste capítulo, atentamos para as estratégias de leitura e para o percurso gerativo de sentido da semiótica discursiva, com destaque para o gênero charge. No capítulo seguinte, abordamos sobre a metodologia e análise do nosso trabalho.

4 METODOLOGIA E ANÁLISE DO CORPUS

Neste espaço, apresentamos os procedimentos metodológicos em relação ao *corpus*, às categorias de análise e, também, a análise do *corpus*. Como base teórico-metodológica, utilizamos preceitos da semiótica discursiva e, ao mesmo tempo em que mobilizamos conceitos da semiótica, analisamos as estratégias de leitura mais diretamente implicadas na compreensão do texto.

4.1 QUANTO AO TIPO DE PESQUISA

Esta pesquisa é de natureza aplicada, já que buscamos trazer contribuições para a área. De acordo com Prodanov e Freitas (2013, p. 51), a pesquisa aplicada “objetiva gerar conhecimento para aplicação prática dirigidos à solução de problemas específicos”. Quanto aos objetivos, ela é classificada como descritiva, pois mostra como as estratégias de leitura contribuem para a formação de um leitor proficiente, através do auxílio para construir o sentido do texto. Além disso, denomina-se descritiva, pois, segundo Prodanov e Freitas (2013, p. 52), “os fatos são observados, registrados, analisados, classificados e interpretados, sem que o pesquisador interfira sobre eles, ou seja, os fenômenos do mundo físico e humano são estudados, mas não são manipulados pelo pesquisador”.

Do ponto de vista dos procedimentos técnicos, esta pesquisa é bibliográfica, uma vez que é elaborada com base em materiais e em estudos já publicados que tratam de temas semelhantes. Como reiteram Prodanov e Freitas (2013, p. 54), a pesquisa será bibliográfica “quando elaborada a partir de material já publicado, constituído principalmente de: livros, revistas, publicações em periódicos e artigos científicos, [...] com o objetivo de colocar o pesquisador em contato direto com todo material já escrito sobre o assunto da pesquisa”. Em vista disso, embasamo-nos em referencial teórico acerca de estratégias de leitura, gêneros discursivos, interdiscursividade e em preceitos da semiótica discursiva.

Com este trabalho, pretendemos favorecer, em especial, com a nossa prática de sala de aula e alcançar, também, outros interessados pelo estudo das estratégias, principalmente no que tange ao estudo do gênero charge. Além disso, nossa pesquisa é de abordagem qualitativa, uma vez que se trabalha com a dinamicidade dos dados e o foco principal fica por conta do processo e da significação. Assim, organizaremos nossa análise buscando explicitar e

evidenciar as estratégias que acionamos para interpretar as charges, partindo da materialidade textual, quais sejam, as imagens e os enunciados verbais implicados na construção do todo.

Ademais, temos consciência da dificuldade que é diferenciar nossas leituras pessoais das leituras feitas pelo nosso olhar de docente, porque as percepções na leitura implicam no modo como o trabalho poderia ser conduzido com nossos alunos. Assim, primeiramente, fazemos uma leitura da charge sob o ponto de vista de um leitor e, na sequência, sob o olhar de um professor. Apresentamos sugestões de perguntas que podem ser feitas pelo educador para instigar os alunos à construção dos conhecimentos atinentes ao sentido daquilo que estão lendo. Há que se deixar claro, também, que essas são as nossas perguntas, entretanto não as únicas perguntas que podem ser feitas, nem as mais exatas. São perguntas advindas das leituras e teorias que guiam este trabalho. Provavelmente, estudos amparados em outras opções teóricas, apontariam elementos diversos, diferentes dos citados.

4.2 DELIMITAÇÃO DA PESQUISA: *CORPUS* E CATEGORIAS DE ANÁLISE

O *corpus* deste estudo é formado por uma charge difundida no jornal Zero Hora, em 2018. Como já mencionado, optamos pelo gênero charge (texto sincrético) porque ele estimula a leitura crítica, requer a percepção de relações entre linguagens e entre discursos – nem sempre explicitados, mas implicados no texto –, além de propiciar a análise e a reflexão sobre contextos sócio-histórico-culturais. Texto muito difundido nas mídias, a charge normalmente aparece nas páginas iniciais de jornais, sempre acompanhada um texto verbal com assunto afim, o que dá indícios de sua relevância como instrumento de leitura de mundo. Além disso, é material de interpretação em diversas avaliações, a exemplo do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) – importante prova para testar o nível de aprendizagem dos alunos que concluíram o Ensino Médio e um meio de seleção para o ingresso no ensino superior.

Por ser a charge um texto essencialmente figurativo, sua compreensão requer, em primeiro lugar, a percepção das figuras que a compõem e dos temas que elas representam, e suas respectivas relações com a exterioridade. Como afirma Flôres (2002, p. 11), “a intervenção da charge no mundo cultural inicia-se pelo reconhecimento de significantes já existentes e, após, pelo estabelecimento de conexões, que atribuem um sentido determinado à mensagem”. Partimos, então, da materialidade textual (nível da manifestação) para identificar, no nível discursivo da charge, os temas associados às figuras e, assim, os discursos com os quais ela dialoga, buscando compreender os sentidos profundos. Entendemos, então, que a

observação das figuras e a relação delas com os temas constitui-se como o primeiro movimento para acionar o que os estudos das estratégias de leitura chamam de conexão texto-texto (elementos intratextuais) e texto-mundo (elementos extratextuais, incluindo-se aqui a interdiscursividade).

Assim, ao longo da análise, algumas categorias teóricas apontadas na revisão bibliográfica serão mais exploradas do que outras, uma vez que nos parecem ser as mais produtivas, ou as que mais acionamos na leitura das charges.

Nesse contexto, no que se refere aos estudos de Bakhtin (2016), Fiorin (2006), Marcuschi (2008) e Flôres (2002), mobilizamos aspectos concernentes:

- a) às características dos gêneros discursivos, em especial do gênero charge (tema, construção composicional e estilo);
- b) à interdiscursividade, conceito essencial a este trabalho tendo em conta as particularidades do gênero charge.

No que tange às estratégias de leitura - Solé (1998), Harvey e Goudvis (2007) e Giroto e Souza (2010)-, entendemos a importância de cada uma delas: conexão, inferência, visualização, sumarização e sintetização. No entanto, pelo fato de algumas estratégias serem mais apropriadas a determinados gêneros, elencamos como base para este trabalho:

- a) os conhecimentos prévios (de mundo, textual, interdiscursivo);
- b) as conexões entre elementos e partes do texto (temas e figuras), texto e mundo (figuras do texto com figuras do mundo) e entre o texto e outros textos/discursos; e,
- c) a síntese, a abstração do sentido profundo do texto.

Ao mesmo tempo, também olhamos para o texto sob o viés da semiótica discursiva, com base em Greimas e Courtés (2013), Fiorin (2016), Barros (2005, 2012) e Teixeira (2014). Os aspectos atinentes a essa teoria são:

- a) do nível da manifestação: figuras/elementos visuais projetados no texto e aspectos semióticos de ordem verbo-visual (cores, formas e disposição espacial das figuras no arranjo textual);
- b) do nível discursivo: relação entre figuras e temas (cadeias isotópicas);
- c) do nível narrativo: o estado inicial e a transformação proposta no texto, o ponto de vista (objeto-valor) defendido pelo enunciador/autor;
- d) do nível fundamental: a categoria semântica sobre a qual o texto se erige.

É preciso dizer que, como esses elementos estão todos interligados, não há como propor uma ordem sequencial rígida de mobilização dessas categorias: o conhecimento prévio permeia todo o trabalho de interpretação e é a partir dele que fazemos as conexões intra e

extratextuais, mediadas pelas relações interdiscursivas; a síntese engloba todos os demais elementos implicados no processo de interpretação. Nesse sentido, partimos das figuras constitutivas do texto (nível da manifestação) e vamos apontando as conexões entre elas e os conhecimentos textuais, de mundo e interdiscursivos, que mobilizamos na leitura. Ao final, buscamos fazer a “síntese” do texto, abstraindo dele o tema central e a posição defendida pelo narrador, bem como definindo a categoria semântica sobre o qual o texto está alicerçado.

4.3 SOBRE O TRABALHO COM CHARGES: ANÁLISE

Para fazer a leitura de quaisquer textos, é importante possibilitar aos alunos o desenvolvimento de competências leitoras abrangentes, abordando as variadas combinações de linguagem e, principalmente, no que diz respeito ao desenvolvimento desse trabalho, ensinar a tomar como base uma série de estratégias de modo que o leitor aprenda a relacionar conhecimentos textuais e de mundo.

Quando lemos, acionamos diferentes competências e esquemas que nos auxiliam na construção do sentido da leitura, bem como utilizamos algumas estratégias (consciente ou inconscientemente) que nos auxiliam no procedimento com a leitura. Como nosso objetivo principal é investigar sobre estratégias de leitura implicadas no processo de compreensão de charges, abordaremos os mecanismos de construção do sentido da charge escolhida como *corpus*, examinando-a para além dos elementos explícitos e realçando seus elementos centrais.

Assim, antes de ler um texto, o leitor se pergunta: por que irei ler esse texto? E é isso que nós, como leitores, fazemos: questionamo-nos sobre o objetivo da leitura para que possamos nos deter em aspectos que venham favorecer nossa leitura. O fato de saber por que fazemos alguma coisa, como reitera Solé (1998, p. 42), “– por exemplo, saber por que está lendo este livro? – saber o que se pretende que façamos ou que pretendemos com uma atuação é o que nos permite atribuir-lhe sentido e é uma condição necessária para abordar essa atuação com maior segurança, com garantias de êxito”. Nosso objetivo, ao ler essa charge, é interpretá-la. Dessa forma, já nos interrogamos sobre o que prestar atenção baseando-nos nas características próprias desse texto.

Observar (e reconhecer) características próprias dos gêneros textuais já é uma estratégia de leitura relacionada aos conhecimentos prévios – de ordem textual – que acionamos sempre que lemos um texto. Conforme Kleiman (1995, p. 20), “quanto mais conhecimento textual o leitor tiver, quanto maior a sua exposição a todo tipo de texto, mais

fácil será sua compreensão, pois [...] o conhecimento de estruturas textuais e de tipos de discurso determinará, em grande medida, suas expectativas em relação aos textos”, e essas expectativas exercem um papel considerável na compreensão.

Temos como conhecimento textual que a charge é um gênero de composição sincrética, comumente veiculada em jornais e revistas e, portanto, pertence ao domínio discursivo jornalístico, nos termos de Bakhtin (2016). Acerca da construção composicional, ela geralmente apresenta um desenho único, embora essa não seja uma regra fixa. No entanto, deve-se atentar para o fato de que todo texto tem uma funcionalidade, pertence a um domínio discursivo e possui características reconhecíveis por serem relativamente estáveis. Isso posto, as variações na estrutura composicional da charge não podem ser tão extremas a ponto de descaracterizá-la como pertencente a esse gênero.

Quanto à funcionalidade dos gêneros, Marcuschi (2008, p. 150) exemplifica: “uma monografia é produzida para obter uma nota, uma publicidade serve para promover a venda de um produto, uma receita culinária orienta na confecção de uma comida, etc., pois cada gênero textual tem um propósito bastante claro que o determina e lhe dá uma esfera de circulação”. A charge é produzida com o objetivo/função de satirizar ou criticar determinados acontecimentos políticos, sociais e econômicos recentes ou que ainda estejam em evidência – vem daí seu conteúdo temático. Ademais, como esse texto projeta, por meio de elementos verbo-visuais, o ponto de vista do enunciador acerca de alguma notícia já divulgada, para entendê-lo, pois, é preciso reconhecer os discursos a que ele faz referência de modo figurativo.

Pensamos, então, que, antes da leitura, precisa estar claro o objetivo da atividade, de modo a motivar para a leitura e deixar o leitor atento ao ato da procura de pistas (KOCH, 2003) projetadas no texto para apreensão dos sentidos. Os alunos, de modo geral, não estão habituados a encarar a leitura como um processo mais abrangente, que envolve o leitor em um contexto discursivo mais amplo e abarca intenções diferentes para textos distintos. No entanto, é evidente que, se soubermos a função/objetivo do texto, isso já nos dará pistas sobre o que olhar nele.

Além disso, apurar o olhar do aluno e instigar o reconhecimento do gênero pelas suas características e função discursiva, como já mencionado, é uma estratégia de leitura relacionada ao que Kleiman (1995) denomina como conhecimento textual. Sabendo que a função da charge é satirizar, criticar um fato social, o leitor já identificará algumas marcas que poderão ajudá-lo na compreensão do texto, reconhecendo, por exemplo, a presença da ironia.

Nesse sentido, para acionar conhecimentos prévios relativos ao gênero charge – ou para construí-los –, o professor pode se utilizar de questões como: qual a função da charge? Onde você costuma encontrar charges para ler? Qual o público a que se dirigem? Que temas normalmente abordam? Que partes as compõem estruturalmente? Que tipo de linguagem é utilizado em charges?

Vamos agora às particularidades da charge escolhida para compor este estudo. A charge (Figura 1) a ser estudada foi publicada no caderno Gaúcha ZH, no dia 05/03/2018, com o título “Iotti: prioridades do brasileiro” e sob a motivação de uma temática mundial. Seu autor é Carlos Henrique Iotti, jornalista e cartunista brasileiro, nascido em Caxias do Sul, RS, em 1964. Formado em Jornalismo pela UFRGS, ainda estudante, Iotti colaborava na Folha da Tarde (Porto Alegre). Trabalhou no Diário do Sul, Correio do Povo e Folha de Hoje. É chargista editorial nos jornais Pioneiro (Caxias do Sul) e Zero Hora (Porto Alegre). Suas criações mais conhecidas são a família e os amigos de Radicci, um personagem inspirado na rotina dos imigrantes italianos da Serra Gaúcha. Essa criação, Radicci, transformou-se em grife de brinquedos, equipamento esportivo, vestuário, bebida (vinho), cafés e restaurantes. Iotti também é editor da revista *Gibizón de Radicci*, premiada como Melhor Publicação Independente no HQMIX¹³ (LEITE, 2015).

Vejamos a charge:

¹³ O troféu HQMIX foi criado em 1988 com a finalidade de premiar e divulgar a produção de histórias em quadrinhos, cartuns, charges e as artes gráficas como um todo no Brasil. A cada ano, são escolhidos, por meio de votação, os que mais se destacaram entre as várias categorias que compõem a premiação. A Associação dos Cartunistas do Brasil e o Instituto do Memorial de Artes Gráficas do Brasil são as duas entidades que organizam o troféu. (HQMIX, s/d)

Figura 1 - Charge Iotti: prioridades do brasileiro.



Fonte: GAÚCHAZH (2018)

Para interpretar essa charge, precisamos destacar vários pontos. Marcuschi (2008, p. 94) afirma que “um texto é uma proposta de sentido e ele só se completa com a participação do seu leitor/ouvinte. Na produção de um texto, não entram apenas fenômenos estritamente linguísticos”. Segundo Flôres (2002, p. 34), de modo geral, nas charges, “a função narrativa é exercida pela ilustração. [...]. As intervenções linguísticas feitas pelo narrador voltam-se ao propósito de explicitar o contexto de produção textual, procurando o narrador fornecer ao leitor informações necessárias à compreensão”. Dessa forma, o desenho contém a mensagem principal, complementada pelos dizeres verbais. É preciso, assim, observar as redes figurativas e relacioná-las aos temas que elas recobrem.

No trabalho com os alunos, julgamos necessário ajudá-los a acionar esses conhecimentos de mundo, instigando-os a fazer conexões interdiscursivas. Sobre isso, Kleiman (2005b, p. 36) afirma que,

[...] para facilitar a leitura propriamente dita [...], o professor precisa também analisar o texto tentando determinar as características que poderiam impedir a compreensão de seus alunos, leitores ainda em formação, muitos dos quais costumam abandonar as tentativas de compreender quando se deparam com a primeira dificuldade. [...]. O foco da análise, nessa etapa, é o texto, a fim de

determinar os aspectos que podem causar dificuldade; estamos considerando aqui aspectos linguísticos-textuais, sejam eles morfológicos, sintáticos, semânticos, pragmáticos, sejam aspectos de textualização, particularmente a intertextualidade, ou seja, a remissão do texto a outros textos.

Além da rede figurativa que remete a elementos do “mundo real”, é preciso atentar aos mecanismos semióticos que produzem sentidos (TEIXEIRA, 2009; TEIXEIRA, FARIA E SOUZA, 2014), tais como as cores, os traços, a disposição dos elementos na página, os jogos de luz e sombra, aspectos importantes para a produção de sentido na charge analisada. Acreditamos que explorar a expressividade de um traçado, o jogo de cores, o contraste luz e sombra, os ângulos escolhidos, além da análise dos elementos figurativos, permite ao leitor adentrar com mais profundidade no texto, tornando-o mais sensível a elementos expressivos da linguagem escrita. A propósito, como explica Oliveira (2009), os arranjos sincréticos promovem, pelos elementos neles imbricados, experiências estéticas e convocam o leitor a “sentir o sentido”.

Dessa forma, para instigar os alunos a observarem as figuras e relacionarem-nas a temas, bem como para instigá-los a olhar outras grandezas semióticas, podem ser feitas questões como: o que os personagens retratados à direita representam no mundo real? Os desenhos da esquerda passam que sensação? Qual o significado de Síria? Por que essa palavra está grafada em vermelho? Por que há, no desenho, dois objetos com formato de avião? O que as figuras do lado esquerdo parecem representar? Há relação entre as imagens da esquerda e da direita? A que assunto se refere a parte direita da charge? Quais as figuras que lhe remetem a tal universo temático? Por que Neymar não poderia machucar o dedinho?

Ora, como afirmado anteriormente, e definido por Barros (2005, 71), “a reiteração dos temas e a recorrência das figuras no discurso denominam-se isotopia. A isotopia assegura, graças à ideia de recorrência, a linha sintagmática do discurso e sua coerência semântica”. Dessa forma, observar as isotopias figurativas (GREIMAS; COURTÉS, 2013) para delas extrair temas é outra das estratégias implicadas na leitura da charge. Ao fazermos isso, também estamos acionando conhecimentos prévios (de mundo e interdiscursivos) e fazendo conexões entre elementos projetados no texto e fora dele, uma vez que precisamos reconhecer as figuras projetadas no texto a partir do nosso conhecimento de mundo e relacioná-las a seus respectivos universos temáticos.

Na charge do Iotti (Figura 1), podemos perceber a isotopia nas figuras que representam os temas nela presentes, ou seja, temos vários elementos concretos que remetem a significados mais abstratos. Vamos a eles: o texto está dividido em dois blocos, separados

cromaticamente, um deles está colorido e o outro em preto, branco e escala de cinza; as duas partes apresentam elementos verbais e não verbais.

Na parte esquerda da charge, em tons de preto, branco e cinza, podemos perceber um caminho figurativo: partes de corpos espalhados, uma mãe que segura um filho morto no colo, boi com duas cabeças, materiais que representam madeira e concreto espalhados como se estivessem sido explodidos e o fundo preto. Essas figuras remetem ao tema da destruição, do caos, do desespero, da morte. Ainda, recebe destaque a figura de dois aviões repetidos¹⁴, os mesmos modelos usados para combate em guerras. É possível, então, inferir que essa situação desoladora esteja acontecendo na Síria, pelo fato de essa palavra estar escrita em vermelho acima da imagem. Aliás, o vermelho – cor de sangue – com o qual a palavra foi grafada não foi usado por acaso, ele produz sentidos. Portanto, tecendo conexões entre as redes figurativas expostas do lado esquerdo da imagem, é possível dizer que elas tematizam a destruição, o caos, enfim, a guerra na Síria. Por si só, as imagens já remetem o leitor a esse universo semântico, mas é possível enriquecer essa leitura – e os conhecimentos de mundo do leitor – se explorarmos mais detalhadamente o que está sendo retratado nessa parte da charge, como faremos adiante, ao abordarmos às relações interdiscursivas.

Por ora, voltamos nosso olhar ao lado direito da charge. Nele, aparecem as figuras de dois homens e uma mulher que olham para o que parece ser um cartaz, ou uma manchete de jornal, contendo o enunciado “Neymar machuca dedinho”. Ao lado do enunciado, há uma foto de perfil, que, pelo contexto, pelos traços do perfil e pelo cabelo em forma de topete (semelhante ao usado pelo jogador na época), representa Neymar, um dos principais jogadores da seleção brasileira. Abaixo da foto, está a frase “Dúvida para 2018”, seguida do símbolo da Nike¹⁵ (principal patrocinadora da seleção). O homem ao fundo veste a camisa da seleção brasileira – perceptível pela cor amarela, novamente o símbolo da Nike e um emblema que aparenta ser o da Confederação Brasileira de Futebol¹⁶ (CBF). Todas essas figuras remetem ao tema do futebol.

¹⁴ Esses aviões não aparecem no quadro original, são elementos introduzidos por Iotti no intertexto.

¹⁵



¹⁶



Além disso, o homem vestindo a camisa amarela está com a mão na cabeça, lágrimas jorrando de seus olhos e uma boca estrondosa, podendo-se até ver a garganta com a úvula em destaque. O outro homem, aquele que lê a notícia e aponta-a com o dedo indicador, também demonstra desespero pela recorrência das figuras: olho esbugalhado, boquiaberto com expressão embasbacada, suor caindo de seu rosto e curvo, em sinal de desânimo. Por último, percebemos a mulher com os braços abertos na direção do cartaz em sinal de inconformidade. Todos esses elementos figurativos remetem ao desespero e à aflição decorrente da notícia lida/reportada. Essas manifestações são formas figurativas de recobrir/representar estados ou ações de sujeitos pois, como afirma Barros (2012, p. 39, grifo do autor), “a gestualidade, seja ela práxis ou comunicação gestual, deve ser examinada como procedimento narrativo. Nesse sentido, a gestualidade de *pôr os sapatos, de apagar a luz ou de dar o nó na gravata* investe figurativamente transformações narrativas modais ou pragmáticas, ou estados de sujeitos”.

Observamos, então, nessa charge, duas redes de figuras que remetem a universos temáticos bem distintos: o da guerra e o do futebol. Nelas, entretanto, se apresenta um conector isotópico comum: o desespero dos sujeitos, marcado, principalmente, pelas bocas escancaradas e voltadas para o alto, tanto a do sujeito que veste a camisa amarela quanto a da mãe que segura o filho morto. Há, também, os braços abertos dessa mesma mulher e daquela que lê o cartaz: ambas projetam a ideia de desespero. Esse aspecto é muito significativo no texto pois tece um elo de conexão entre duas situações distantes. Ele é essencial para entendermos que se tratam de “fontes de desespero” diferentes, o que já nos diz muito sobre o tema da charge. Voltaremos a esse aspecto mais adiante, quando abordarmos a posição defendida pelo narrador do texto.

Dado o primeiro passo, o de observar figuras e relacioná-las com o conhecimento de mundo, torna-se possível trazer outros textos para acionar interdiscursos e potencializar a compreensão do leitor. Afinal, como as charges estão relacionadas a fatos já noticiados, conhecimentos prévios sobre o tema abordado são essenciais para melhor compreendê-la. Nesse sentido, para conseguir construir uma interpretação satisfatória do texto, o leitor precisa ter algum conhecimento dos seguintes fatos:

- a) Do quadro “Guernica”, de Pablo Picasso, e do que ele representa;
- b) Da guerra civil em curso na Síria;
- c) De que 2018 foi ano de Copa de Mundo e de que Neymar é um dos principais jogadores da seleção brasileira de futebol.

Por isso, ao levar para a sala de aula uma charge, é interessante levar também o jornal em que ela foi publicada, pois geralmente há diálogo entre ela e outros textos publicados no

veículo. Se for um jornal online, é importante destacar as chamadas principais que acompanham a charge ou, no caso de não estar em um jornal, se sua divulgação for individual, em uma página da internet, deve-se levar, conjuntamente, outros textos sobre o assunto para que os alunos tenham mais facilidade de relacionar os discursos imbricados na charge.

Além disso, é importante incentivar os alunos a exporem o que já sabem sobre o tema (SOLÉ, 1998). Isso pode ser feito por meio de um seminário para atualização. Outra ferramenta que o professor pode utilizar é a introdução de textos que abordem as temáticas representadas nas figuras da charge (guerra e copa do mundo) a fim de que os alunos acionem o conhecimento existente ou se sintam instigados para buscar essa informação. Pode-se, ainda, fazer um roteiro para pesquisa com questões ou apontamentos. No caso do roteiro, podem ser formuladas perguntas como:

- a) A imagem dramática que se mostra à esquerda da charge é uma referência a uma das mais famosas telas de Pablo Picasso. O nome da obra é Guernica, o que é Guernica? Em que contexto histórico ela foi criada? O que essa obra representa? O que justifica a escolha das cores da tela (preto, branco e cinza), ou seja, por que você acha que o artista optou por essa ausência de cores? As formas que compõem a obra de arte são reais ou distorcidas? Como é a imagem da tela? Se essa tela emitisse som, qual seria?¹⁷
- b) Quando se menciona a guerra na Síria, o que vocês lembram? Como está a condição da população da Síria? Qual o seu conhecimento anterior sobre isso? Por que essa guerra afeta o mundo? Há alguma imagem que você lembra sobre esse acontecimento?¹⁸
- c) No início de 2018, ano da copa, ocorreu um incidente com o jogador da seleção brasileira e do PSG, Neymar. O que aconteceu com ele? Quais as implicações de uma não-recuperação desse jogador?

Não é necessário que se tenha um conhecimento total sobre esses itens, no entanto, é fundamental que os alunos tenham algum contato com esses dados, não só para facilitar a compreensão do texto, mas também como forma de enriquecer o universo de conhecimentos. Assim, trazemos alguns interdiscursos que facilitam e enriquecem a leitura do texto.

¹⁷ Outra estratégia, também relacionada ao conhecimento de mundo, é a visualização de imagens (GIROTTI; SOUZA, 2010), sentimentos e sensações. Criar uma representação visual dos acontecimentos fortalece a habilidade de compreensão de textos e, além disso, o conteúdo lido será mais facilmente lembrado ao associar palavras/imagens com imagens. Ao questionar-se o que poderia ouvir, já estamos acionando a visualização.

¹⁸ Nesse momento é importante, inclusive, que o professor indique alguns sites de busca dessas informações aos alunos. A exemplo, no que se refere à guerra na Síria, estes sites poderiam ser recomendados aos alunos: <https://brasilecola.uol.com.br/geografia/conflito-na-siria-primavera-que-nao-consegue-se-estabelecer.htm>; <https://www.youtube.com/watch?v=ZoGvOJJgecw>; e <https://www.todamateria.com.br/guerra-na-siria/>.

a) Sobre Pablo Picasso e a obra Guernica:

Pablo Picasso nasceu no dia 5 de outubro de 1881, em Málaga, Espanha. Recebeu, na pia batismal, o nome de Pablo Nepomuceno Crispiniano de la Santíssima Trinidad Ruiz Picasso. Os companheiros do rapaz encurtaram-lhe o nome imponente chamando-o de Pablo Ruiz. Ainda acerca de seu nome, em seus primeiros quadros, usou os sobrenomes do pai e da mãe – Ruiz Picasso –, no entanto, aos 20 anos, abandonou o sobrenome paterno, pois era demasiado comum, e adotou o da mãe, mais desusado e eufônico (CLARET, 1997).

O pai de Picasso era pintor e professor de desenho (foi, inclusive, o primeiro professor do filho), os temas preferidos dele eram os pássaros, em especial pombos, também gostava de touradas e ia constantemente assisti-las com a família. É desse contexto que advém seu interesse por touradas/pombos e a sua influência para desenho e pintura. Consagrado como um dos grandes gênios da pintura contemporânea, Picasso mudou-se, ainda jovem, para Barcelona, onde estudou Belas Artes. De acordo com Claret (1997, p. 12), “recebeu forte influência dos estudos boêmios de Toulouse Lautrec, da atrevida pincelada de Van Gogh e das massas de cor simples de Gauguin¹⁹”. Ele teve uma vida amorosa bastante conturbada e dentre suas obras mais famosas estão os quadros cubistas²⁰ *Les Demoiselles d’Avignon* (1907) e *Guernica* (1937).

Observamos que o conhecimento acerca da obra *Les Demoiselles d’Avignon* também é uma importante leitura pois enriquece o universo semântico dos alunos e os leva a conhecer mais sobre o pintor e suas obras, ainda mais pelo fato de que a obra *Les Demoiselles d’Avignon* (As Senhoritas de Avignon), de 1907, foi o marco zero do Cubismo. Nessa tela o autor tratou a nudez feminina com curvas, com linhas retas, com planos e com formas geométricas, um escândalo para os padrões de arte daquele período. A exploração de novos temas, cores e formas marcaram os objetivos dos integrantes desse movimento, transformando a arte para sempre (DE NICOLA, 2006). Além disso, essa obra foi citada em uma questão do ENEM, em 2012. Vejamos essa pintura:

¹⁹ Toulouse Lautrec (1864-1901) foi um pintor pós-impressionista e desenhista francês, famoso por suas litografias e pôsteres dos salões de dança e cabarés do final do século XIX em Paris; Vincent van Gogh (1853-1890) foi um importante pintor holandês, um dos maiores representantes da pintura pós-impressionista; e Paul Gauguin (1848-1903) foi um importante pintor francês, um dos maiores representantes da pintura pós-impressionista, que consolidou a própria fama, recriando linhas e cores, anulando a profundidade e reivindicando o direito de se expressar à sua própria maneira (BIOGRAFIA, s/d).

²⁰ O Cubismo foi um movimento artístico fundado no início do século XX. Suas obras tratavam de maneira geométrica as formas da natureza, para tanto, os artistas se apropriaram do uso das formas geométricas, das linhas retas, da colagem e da perspectiva confusa. (OLEQUES, s/d)

Figura 2 - Obra *Les Femmes d'Alger*



Fonte: Picasso (1907)

Na sequência, a imagem do quadro de Picasso “Guernica”:

Figura 3 - Guernica, 1937.



Fonte: BERNADAC e BOUCHET (1986)

Vamos, agora, ao contexto de produção da obra *Guernica*. Picasso era esquerdista e, em janeiro de 1937, foi encarregado, pelo governo espanhol, de pintar um mural para o pavilhão da Exposição Internacional de Paris, manifestando-se politicamente (D'ALESSANDRO, 2006). O contexto abaixo atuou como catalisador para a invenção criativa de Picasso em sua obra *Guernica*. De acordo com Van Hensbergen (2009, p. 13),

[...] na segunda-feira 26 de abril de 1937, quando as forças nacionalistas de Franco avançaram para o norte para destruir Bilbao e controlar o País Basco, decidiram arrasar a resistência com uma poderosa demonstração de força. Desde as 4 horas da madrugada e durante as três horas seguintes, sessenta aviões italianos e alemães jogaram bombas incendiárias sobre Guernika, reduzindo-a a uma bola de fogo. Jamais se tinha visto nada parecido na Europa. E nada foi tão premonitório de algo que o mundo logo viria a entender: a inacreditável realidade da guerra total, na qual pessoas inocentes são bombardeadas indiscriminadamente, ou atingidas por metralhadoras quando fogem da carnificina da cidade e a caminho de refúgio nas colinas. Os jornais mostraram a tragédia e o mundo foi atingido por ondas de choque.

Inspirado no bombardeio da cidade Guernika, no dia 26 de abril de 1937, e como um indignante protesto contra a violência sem sentido, Picasso fez 45 esboços para a confecção da obra. *Guernica*, com quase 30 metros quadrados de tela – 3,49 m x 7,77 m –, revela os efeitos da guerra sobre a população. Os elementos principais, como o touro, a mulher que segura a luz e o cavalo, aparecem desde os primeiros esboços (VAN HENSBERGEN, 2009). Segundo D'alessandro (2006, p. 54):

Picasso expressou nessa tela um drama universal: a guerra, as crianças mortas, as mães em pranto e, para manifestar tudo isso, ele se valeu do seu universo pessoal, retomando as figuras da tourada, utilizando cavalo e o touro como os símbolos da “brutalidade e escuridão”. A tonalidade geral de cores era do luto. Picasso limitou de propósito as suas cores ao preto, ao branco e ao cinza. As formas eram chapadas e simplificadas como na publicidade, para que fossem mais contundentes.

Guernica não é vitória, mas sim derrota, é o caos generalizado. Entre os elementos que compõem o painel, há, no alto, a luz de um olho-lâmpada, símbolo da mortífera tecnologia, seguida de duas figuras de animais. Representando as forças irracionais da destruição, o centro apresenta um cavalo apavorado em disparada. No canto superior direito do quadro, há um perfil picassiano de um touro imóvel, o símbolo da Espanha em guerra civil, impotente perante a destruição. Abaixo do touro, uma mãe com o filho morto no colo, clamando aos céus por uma intervenção. Trata-se da moderna *Pietà*²¹. Existe, também, uma figura

²¹ *Pietà*, em italiano: piedade, é um tema recorrente na arte cristã em que é representado o retrato da mãe que deve suportar a morte do filho, caído já sem o espírito que o anima sobre seu colo, qual seja, a Virgem Maria

masculina, geometricamente esquadrejada, dominando as partes inferiores. Também há uma mulher, grávida e com seios expostos, voltada para a luz, implorando pela vida, enquanto outra, incinerada, ergue inutilmente os braços para o vazio, no mesmo momento em que uma casa arde em chamas. Naquele caos, a tecnologia aparece esmagando a vida. (D'ALESSANDRO, 2006).

Pelo fato de nenhum enunciado ser isento e sempre carregar um ponto de vista de um sujeito (BAKHTIN, 2006), o signo enquanto texto – no caso do Guernica, texto em forma de quadro –, carrega uma concepção subjetiva de revolta contra a guerra. Há uma ideologia imbricada na pintura, afinal, o fato de Picasso ter pintado o quadro como uma denúncia mostra que o pintor é contra isso. Como afirma Claret (1997, p. 23, grifo do autor):

Quando os aviões nazistas, unidos aos fascistas espanhóis, bombardearam e arrasaram a pacífica povoação de Guernica, Picasso começou a obra que muitos creem ser a sua mais expressiva, senão a mais importante. Numa tela colossal, de trezentos pés quadrados, lançou Picasso o seu protesto contra a crueldade e a barbárie de todas as guerras, e em particular contra aquela guerra. ‘A guerra espanhola é a luta da reação contra o povo, contra a liberdade’, afirmava ele, enquanto trabalhava na obra. ‘Toda a minha vida de artista não tem sido outra coisa senão uma luta contínua contra a reação e a morte da Arte... Expresso claramente meu desprezo pela casta militar que mergulhou a Espanha num mar de pranto e morte.’

A dor de Picasso está implícita nas aterradoras imagens de ‘Guernica’, mas seus símbolos – monstros, corpos humanos despedaçados, touros deformados, cavalos relinchando, pintados em cinza, negro e branco – não obstante serem terríficos, estão muito longe de se acharem *claramente expressos*.

Assim, o quadro de Picasso virou referência para simbolizar o caos e a destruição e, de acordo com Van Hensbergen (2009, p.16), “da mesma forma em que Anne Frank²² passou a simbolizar todas as crianças judias mortas em campos de extermínio e Auschwitz²³ se tornou uma amostra do horror apocalíptico do holocausto, Guernica virou sinônimo de matança indiscriminada”, isso em qualquer canto do mundo onde ocorra uma tragédia parecida. Dessa forma, o quadro Guernica, com símbolos de destruição/caos, revela os efeitos da guerra em uma população e vem sendo utilizado – e adaptado – como um símbolo de paz e anti-guerra. Como reitera Van Hensbergen (2009, p.13),

com o corpo morto de Jesus nos braços, após a crucificação. A mais famosa Pietà é a do Vaticano, esculpida em mármore por Michelangelo em 1499 (MELO, s/d).

²² Anne Frank (1929-1945) foi uma jovem judia vítima do nazismo. Morreu no campo de concentração de Bergen-Belsen, na Alemanha, deixando escrito um diário, que foi publicado por seu pai, sobrevivente do campo de concentração de Auschwitz (Polônia), intitulado "O Diário de Anne Frank".

²³ É uma rede de campos de concentração localizados no sul da Polônia, operados pelo Terceiro Reich e colaboracionistas nas áreas polonesas anexadas pela Alemanha nazista, maior símbolo do Holocausto perpetrado pelo nazismo durante a Segunda Guerra Mundial.

[...] desde o dia em que foi criada, Guernica jamais perdeu sua capacidade de chocar. Mesmo quando copiada, seja numa tapeçaria (como no caso do corredor da ONU), ou num cartaz, a tela continua a refletir o horror da guerra e a jogar uma luz dura na nossa tendência à crueldade. Sutilmente, com os anos, Guernica reinventou-se, de uma pintura que nasceu da guerra para uma que fala de reconciliação e esperança numa paz mundial duradoura.

Além do conhecimento prévio sobre o assunto, também é importante o contato com textos que dialoguem com esse texto-fonte. No trabalho com alunos, inclusive, a charge abaixo poderia ser apresentada a eles. Também produzida pelo chargista Iotti, publicada no período de carnaval, no jornal Zero Hora, em 2006, e inclusa na prova do ENEM, em 2014, que dialoga tanto com a obra Guernica, quanto com a charge escolhida como *corpus* deste estudo. Eis a charge:

Figura 4 - Charge Iotti



Fonte: ENEM (2014)

Nessa charge, recebe destaque a figura do carro, elemento introduzido por Iotti no intertexto. Além dessa figura, a linguagem verbal contribui para estabelecer um diálogo entre a obra de Picasso e a charge. Esse texto trata do caos no trânsito, principalmente no que se refere às mortes ocorridas nas épocas de feriadão. Infere-se isso, sobretudo, pelo fato de Guernica ser um quadro que trata da morte violenta e inesperada.

Essas relações entre textos devem ser trabalhadas com os alunos, afinal, só é capaz de perceber essas semelhanças o leitor que já teve contato com diversos textos-fonte ao longo da vida. Como demonstramos ao longo da análise, a interpretação do texto não depende apenas do conhecimento textual ou linguístico, mas também das relações intertextuais e interdiscursivas que influenciam a compreensão.

b) Sobre a Guerra na Síria:

A Síria, convencionalmente denominada República Árabe da Síria, é uma nação localizada no Oriente Médio, mais especificamente no sudoeste da Ásia. A sua cidade mais importante, a capital do país, é Damasco. Alepo é o segundo município mais significativo. Ela tem fronteiras demarcadas com o Líbano e o Mar Mediterrâneo a oeste, Jordânia ao sul, Israel a sudoeste, Iraque ao leste e Turquia ao norte. Contrário a todas as expectativas, os sírios não cultivam a religião islâmica. O governo é totalmente secular e não adota oficialmente nenhuma crença religiosa. A maior parte dos habitantes desta nação é muçulmana, composta por sunitas, embora não seja difícil encontrar grupos de cristãos ortodoxos. O país tem como base da sua economia a agricultura, o turismo e a extração de petróleo (SANTANA, s/d).

A Síria foi colonizada e dominada pela França até a sua independência, em 1946. O primeiro governo sírio foi deposto por um golpe militar em 1949. Um novo golpe reestabeleceu o regime constitucional em 1954. Em 1958, um plebiscito aprovou a fusão de Síria e Egito na República Árabe Unida, mas um golpe em 1961 os separou. Outro golpe, já em 1963, colocou Baath no poder. Em 1967, o país perde as Colinas de Golã para Israel, na Guerra dos Seis Dias. Em 1970, o ministro da Defesa, o general Hafiz al-Assad, muçulmano alaúta, realiza um outro golpe. O general morre em 2000 e, em junho do mesmo ano, seu filho, Bashar al-Assad, o sucede, permanecendo no poder até hoje (SANTANA, s/d).

Vamos agora ao contexto da guerra na Síria. Antes de o conflito começar, muitos sírios reclamavam dos altos índices de desemprego, corrupção e falta de liberdade política sob o comando do presidente Bashar al-Assad. Em março de 2011, protestos pró-democracia eclodiram na cidade de Deraa, ao sul do país, inspirados pelos levantes da Primavera Árabe em países vizinhos. Inicialmente, as reivindicações dos sírios eram por um sistema político mais democrático e maior liberdade de expressão. Contudo, quando atacados em seus protestos, originalmente pacíficos, os opositores ao regime começaram a pedir a renúncia do presidente Bashar al-Assad. Como reitera Zahreddine (2013, p. 6), desde “15 de março de 2011, após manifestações pacíficas da população síria, que protestavam contra o governo do

presidente Bashar al Assad, que o país vivencia uma das crises mais violentas de sua história recente. [...] Ao passar dos meses se transformou em uma guerra civil”.

Esse contexto todo forçou milhares de pessoas a viver no território sírio sob a luz de uma insegurança diária, pobreza e destruição por toda parte. Muitas mulheres eram e ainda são forçadas a favores sexuais em troca de ajuda, os sírios se tornaram dependentes de todo e qualquer tipo de apoio humanitário que lhes é oferecido. Além disso, essa situação obrigou outros milhões de pessoas a deixarem o seu país, sendo que eles preferem arriscar suas vidas – tentando escapar de guerras, de perseguições e da pobreza –, em uma travessia perigosa em alto mar a permanecer na região sofrendo com os sucessivos ataques que acontecem nas cidades. Eles não estão à procura de melhores condições de vida, mas sim de uma chance de sobrevivência (VASCONCELLOS, 2018).

Fatos da guerra civil são, seguidamente, noticiados. Duas imagens foram marcantes, pois chocaram e comoveram a comunidade internacional para a causa síria. O primeiro caso aconteceu em setembro de 2015, quando foram divulgadas as imagens do menino morto encontrado em uma praia da Turquia e, praticamente um ano depois, em agosto de 2016, o menininho de cinco anos chamado Omran foi resgatado dos escombros de um edifício após um bombardeio aéreo na cidade de Aleppo (Síria). Abaixo, as imagens sequenciais:

Figura 5 - Corpo de uma criança imigrante.



Fonte: G1 (2015)

Figura 6 - Menino resgatado com vida após bombardeio em Aleppo.



Fonte: G1 (2016)

Essas imagens tornaram-se símbolos do horror da guerra na Síria. É inaceitável que tantos inocentes, dentre eles muitas crianças, paguem o preço do conflito.

Vejamos agora alguns interdiscursos relacionados ao lado direito da charge, que se contrapõem ao cenário relacionado à Síria.

c) Sobre a situação ocorrida com Neymar e a copa de 2018:

Neymar da Silva Santos Júnior, mais conhecido como Neymar, é um futebolista brasileiro que atua como ponta-esquerda. Ganhou diversos títulos jogando pelo Santos Futebol Clube, onde iniciou a carreira aos 11 anos de idade. Jogador do Paris Saint-Germain e da Seleção Brasileira, é um atleta de renome, considerado um dos maiores jogadores brasileiros (COELHO, 2014).

No dia 23 de fevereiro de 2018, há pouco tempo da estreia do Brasil na Copa do Mundo, o principal craque da Seleção sofreu uma fissura (ou fratura incompleta) no quinto metatarso do pé direito, em partida pelo Campeonato Francês de Futebol, contra o Estrasburgo. O brasileiro estava sendo duramente marcado e passou a provocar os adversários. Como resultado, acabou fraturando o metatarso ao torcer o pé. Essa lesão foi a que o manteve afastado dos campos por mais tempo desde sua estreia como profissional. Isso deixou muitos brasileiros preocupados. Inclusive, o assunto mais discutido na mídia, no período, era acerca da recuperação do jogador (GAÚCHAZH, 2018).

Nessa época, a expectativa sobre a atuação da Seleção Brasileira em solo russo aumentava cada dia mais e, com ela, o aguardo para o retorno de Neymar aos gramados. O medo dos brasileiros era o de que o craque não se recuperasse a tempo para a Copa do mundo que ocorreria na Rússia. Entretanto, o jogador se recuperou e participou sem problemas dos jogos.

De posse desses interdiscursos, e tendo analisado as figuras e temas a que elas remetem, voltamos novamente ao texto para estabelecer conexões entre esses dados e o título do texto: “Prioridades dos brasileiros”. Como já explicamos, quando da análise das figuras, há dois temas contrapostos na charge, inclusive separados em termos topológicos (esquerda x direita) e cromáticos (tons de cinza x colorido). Primeiro temos a guerra na Síria (à esquerda), tema composto por uma oposição entre preto, branco e escalas de cinza, consideradas cores neutras absolutas. O preto e o cinza marcam os limites, as formas, os volumes, incidindo sobre a continuidade do branco. São tons frios, figurativos da morte. Em segundo lugar, as cores alegres e coloridas (à direita), relacionadas ao tema do futebol, da diversão.

Chama atenção, também, o fato de que as figuras que representam os brasileiros estão entre os dois universos temáticos: um que, em termos dimensionais, ocupa metade da charge (o da Síria), e outro que preenche menos de um terço da imagem (o do futebol). Esse “espaço” destinado à representação de um e de outro tema se configura como um elemento de sentido no texto, denotando o grau de importância que o narrador atribui àquele em relação a este. Note-se, também, que os sujeitos estão de costas para a situação apresentada à esquerda, indicando que seu desespero está relacionado tão somente aos acontecimentos relacionados à Copa do Mundo, ao futebol. São eles “as prioridades do brasileiro”, alheios (ou insensíveis?) ao sofrimento, à guerra e à morte que ceifa milhares de vidas inocentes do outro lado do mundo.

Quando Kleiman (1995), Fiorin (2016) e Koch (2003) comentam sobre observar as marcas que o texto traz, nos perguntamos: o que seriam essas marcas? Como as identificamos? Para nós, a resposta tornou-se: entendemos que observar marcas é observar isotopias, recorrência de traços figurativos que aparecem no texto e indicam caminhos na construção dos sentidos. Nos termos do que falam os estudos sobre estratégias, poderíamos pensar esse procedimento de mapeamento de figuras e relação delas com temas como uma conexão texto-texto e texto-mundo, uma vez que, nesse processo, está implicada a percepção de elementos relacionados a um mesmo campo semântico, dentro do texto, e o conhecimento de mundo necessário para atribuir significado a eles na interpretação do enunciado. Destacamos a necessidade de atentar a essas marcas, buscando, no plano de manifestação textual, as recorrências figurativas que remetem a certos temas, e não a outros, assim como à necessidade de “apurar o olhar” a outras grandezas semióticas que produzem sentidos, tais como as cores, as formas e a distribuição de elementos no espaço do texto.

Por fim, é possível, agora, fazer uma síntese do texto, conectando-se todos os aspectos observados até aqui. Retomamos, nesse momento, também, a função da charge enquanto gênero discursivo, que é a de satirizar, criticar acontecimentos/comportamentos/situações sociais. Nesse sentido, observadas as figuras do texto e o modo como estão alocadas nele, podemos dizer que essa charge tece uma crítica à alienação do brasileiro em relação aos problemas sociais/humanitários, às frivolidades com que se importa em detrimento da atenção aos verdadeiros problemas humanos. Enquanto se desesperam com uma possível ausência de um jogador na Copa, há milhares de pessoas perecendo, morrendo devido às mazelas da guerra que lhes assola, inclusive crianças.

Assim, o professor pode promover o ensino da síntese com perguntas como: sobre o que fala o texto? Qual o ponto de vista que está sendo defendido nele? Como você chegou a tal conclusão, ou seja, que elementos do texto lhe permitem dizer isso?

É certo que um mesmo texto pode tratar de vários temas – como no caso da charge, o tema da guerra e do futebol –, mas eles estarão inter-relacionados, ou, do contrário, não constituirão um texto. Assim, é preciso perceber a relação que se estabelece entre universos semânticos distintos e a serviço de qual ponto de vista eles estão. Isso é perceptível quando “amarramos” todas as estratégias abordadas, inter-relacionando elementos verbais, não-verbais e conhecimentos prévios (textuais, de mundo, interdiscursivos). Quando o leitor consegue sintetizar o sentido do texto, é porque conseguiu chegar à compreensão deste e conectar os elementos significantes.

É de fundamental importância também compreender que os textos são ideológicos. Segundo ideias bakhtinianas, os gêneros “são correias de transmissão entre a história da sociedade e a história da linguagem” (BAKHTIN, 2016, p. 20). Ainda, de acordo com Barros (2012, p. 46), “os temas e figuras são [...] determinados sócio-historicamente e trazem para os discursos o modo de ver e de pensar o mundo de classes, grupos e camadas sociais, assegurando assim o caráter ideológico desses discursos”. Dessa forma, a charge pode ser recuperada como história de uma sociedade, de grupos que concordam com certos valores e discordam com outros. Flôres (2002, p. 11) explica esse conceito ao proferir que

[...] a charge é um interessante objeto de estudo por aquilo que mostra e diz de nós mesmos e do mundo em que vivemos, contribuindo, além disso, para moldar o imaginário coletivo. Através de sua análise podem-se perceber as estratégias utilizadas pelos vários seguimentos envolvidos nos jogos de poder e manipulação de que consciente ou inconscientemente somos atores e alvos. Atua diretamente sobre a necessidade de pertencer a um grupo social.

Por se tratar de um gênero cuja função é criticar aspectos/comportamentos sociais, devemos atentar para a intencionalidade do artista ao produzir seus desenhos. Iotti não compactua com as “prioridades do brasileiro”, ou pelo menos não com a prioridade representada no texto. Tendo em conta que todo texto visa, em última instância, fazer-fazer (FIORIN, 2016), esse texto não deseja apenas expressar uma ideia, um ponto de vista, mas sim influenciar, de modo a formar uma consciência crítica no leitor, que não é mais receptor passivo da mensagem ora exposta, e sim é incentivado a interpretar a ideia proposta, a pensar sobre o assunto e a concordar com aquela ideologia ou não, afinal, segundo Arena (2010, p. 36), “a leitura, portanto, não se congela nas veias, nem nos nervos ou neurônios, mas se transforma e modifica a mente histórico-cultural do homem”. Podemos perceber, na charge, também o objetivo de inculcar no expectador sua reflexão e seus valores.

Essa intencionalidade textual, relacionada a uma posição ideológica dos sujeitos, está associada às transformações de que fala o nível narrativo do percurso gerativo de sentido, que simula as ações dos homens sobre o mundo e sobre outros homens em busca dos valores que defendem. Esse texto mostra uma situação de estado, mas deseja, ao retratar essas situações colocando-as lado a lado, produzir mudanças e reflexões críticas que levem à conscientização sobre as condutas humanas.

A mudança, no nível narrativo, não precisa se concretizar. Como explica Discini (2005b, p. 280), abstrai-se da superfície textual “sujeitos em busca de valores circunscritos a um objeto, por isso chamado objeto de valor; [...] o sujeito ganha ou perde tais objetos, de modo a ficar em conjunção ou em disjunção com o objeto de seus quereres ou deveres”. A pesquisadora ainda assevera que “Tais transformações não precisam necessariamente se figurativizar”, pois elas podem ficar no plano do desejo, tal como acontece na charge, que é um texto de denúncia/crítica social. Para o narrador do texto, o objeto valor é a humanização, ele deseja que as pessoas se importem, se sensibilizem com aquilo que realmente é importante (do seu ponto de vista), que é a vida humana. Ele quer alertar quanto à alienação do ser humano acerca do que realmente importa.

Na base da construção desse texto estão duas categorias (FIORIN, 2016). Elas fundamentam-se numa diferença, numa oposição. A oposição semântica contida nessa charge é consciência x alienação, pois os brasileiros, por ignorarem o que é realmente fator de desespero de angústia, de preocupação, e por voltarem suas atenções a acontecimentos banais, são considerados alienados. Nesse universo, o termo *consciência* é visto como eufórico, e o *alienação*, como disfórico, visto que a consciência acerca de problemas humanitários é tida como princípio de vida.

Por fim, entendemos ser fundamental relacionar teorias, pois, quanto mais conhecimento teórico, mais facilitado se torna o processo de compreensão do texto. E, assim como, em um quebra-cabeça, juntamos as peças que melhor se encaixam para revelar a imagem que o compõe, na interpretação, escolhemos as teorias que acreditamos ser mais propícias e as entrelaçamos com outras para uma abstração completa do texto.

Nesse sentido, os pontos destaque da nossa sequência são: preliminarmente, é importante que se instituem os objetivos da leitura, bem como que se estabeleçam os conhecimentos prévios do leitor acerca do gênero. Logo após, ao entrar em contato com o texto, são estabelecidas relações entre os personagens e as situações específicas a que se refere o desenho, reconhecendo o que eles representam no mundo. Importante destacar, nesse sentido, que é importante incentivar os alunos a explorar o que já sabem sobre o tema.

Nesse meio tempo, em especial no trabalho com a charge, é basilar acionar o conhecimento interdiscursivo (FIORIN, 2006), englobado no que as estratégias chamam de conhecimentos prévios, e tecer conexões entre os discursos presentes no texto e fora dele. Outra contribuição importante para aperfeiçoar competências leitoras é proporcionada pela semiótica no trabalho com temas e figuras, com produção de sentidos decorrentes de grandezas semióticas distintas (cores, formas, dimensões, disposição no espaço) e ao prever níveis de abstração.

Outrossim, compreender que todos os textos têm uma dimensão narrativa – no sentido de que propõem uma mudança, uma transformação de estado atrelada à defesa de um ponto de vista – faz com que o aluno passe a se perguntar sobre a intencionalidade do texto, sobre a mudança nele implicada/desejada, o que o instiga a refletir sobre os propósitos daquela produção textual, e, assim, contrapor posições discursivas.

Por fim, em particular, relacionamos a estratégia da síntese à compreensão do nível fundamental proposto pela semiótica, sendo que a síntese, em nosso entendimento, corresponde à abstração do tema, enquanto o nível fundamental explicita as categorias semânticas opostas (dialógicas/interdiscursivas) relacionadas ao universo temático explorado no texto.

5 CONCLUSÃO

Para chegar a um nível de leitura em que o leitor é capaz de atribuir sentido ao texto, vários processos devem ser considerados: compreensão, conhecimentos prévios do leitor, intencionalidade do autor e do leitor, situação de comunicação, etc. Assim, no trabalho com o texto, não podemos nos isentar dessas percepções, principalmente se estamos em sala de aula atuando como inspiradores e formadores de leitores críticos e autônomos.

Dessa forma, este estudo, inserido na linha de pesquisa Leitura e Formação do Leitor do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) da UPF, foi concebido a partir da crença de ser possível construir uma intervenção pedagógica favorecedora à formação do leitor crítico e autônomo, pois entendemos que a aplicação de estratégias de leitura contribui para a formação desse leitor. Assim, optamos por um gênero sincrético porque, de longa data, o que se prioriza nas escolas é o texto verbal, no entanto, se faz necessário um trabalho com textos verbo-visuais, com intuito de explorar as diferentes semioses e o papel delas na construção dos sentidos dos arranjos textuais. Além disso, escolhemos o gênero charge, um texto sincrético, porque ele estimula a leitura crítica, requer a percepção de relações entre linguagens e entre discursos – nem sempre explicitados, mas implicados no texto –, além de propiciar a análise e a reflexão sobre contextos sócio-histórico-culturais.

Nessa relação, assim se deu a pergunta norteadora desta dissertação: que estratégias de leitura estão implicadas na compreensão do gênero charge? Nesse percurso, o olhar investigativo que pautou o objetivo geral da pesquisa foi compreender as principais estratégias de leitura implicadas na compreensão de charges. Como objetivos específicos, buscávamos: a) compreender quais são as estratégias de leitura basilares e como trabalhar com elas em sala de aula; b) identificar estratégias de leitura voltadas a textos sincréticos; c) compreender as especificidades do gênero charge e perceber se ele requer estratégias diferenciadas de leitura; e d) apontar estratégias de leitura voltadas à compreensão/interpretação desse gênero discursivo.

Consideramos que tais objetivos foram alcançados. Afinal, estudamos sobre várias estratégias de leitura e percebemos que há algumas mais propícias a determinados gêneros. Sob a perspectiva das estratégias de leitura, semiótica discursiva e dos estudos bakhtinianos, selecionamos as estratégias de leitura mais favoráveis à compreensão e à interpretação da charge. Ainda, discorreremos sobre como olhar de forma sensível às figuras (imagens) e a

relação delas com palavras e temas, traços, divisão espacial, cores, formas; todos elementos presentes em textos não verbais.

Para a realização desse estudo, primeiramente, foi necessária uma revisão de literatura. Assim, discorremos sobre questões relacionadas à leitura e ao desenvolvimento da competência leitora. Em seguida, apresentamos os pressupostos teóricos acerca das estratégias de leitura, da semiótica discursiva, dos estudos bakhtinianos sobre gêneros – em especial o gênero charge – e dialogismo.

Apresentamos, também, os procedimentos metodológicos para analisar o *corpus*, constituído por uma charge veiculada no jornal Zero Hora, em 2018. Assim, no que se referiu aos estudos de Bakhtin (2016), Fiorin (2006), Marcuschi (2008) e Flôres (2002), mobilizaram-se aspectos concernentes às características dos gêneros discursivos, em especial do gênero charge (tema, construção composicional e estilo), e à interdiscursividade. No que tange às estratégias de leitura (Solé (1998), Harvey e Goudvis (2007) e Giroto e Souza (2010)), destacaram-se os conhecimentos prévios (de mundo, textual, interdiscursivo); as conexões entre elementos e partes do texto (temas e figuras), texto e mundo (figuras do texto com figuras do mundo) e entre o texto e outros textos/discursos; e, a síntese. Ao mesmo tempo, também olhamos para o texto sob o viés da semiótica discursiva, com base em Greimas e Courtés (2013), Fiorin (2016), Barros (2005, 2012) e Teixeira (2014). Os aspectos atinentes a essa teoria foram: do nível da manifestação - figuras/elementos visuais projetados no texto e aspectos semióticos de ordem verbo-visual; do nível discursivo - relação entre figuras e temas - cadeias isotópicas; do nível narrativo - o estado inicial e a transformação proposta no texto, o ponto de vista (objeto-valor) defendido pelo enunciador/autor; do nível fundamental - a categoria semântica sobre a qual o texto se erige.

Por ser a charge um gênero sincrético, consideramos a manifestação em forma de escrita e em desenho. Outrossim, a leitura da charge implica, como qualquer outro texto, os conhecimentos atinentes ao gênero, principalmente porque ela é um objeto sócio-histórico, carregado de marcas e concepções de sujeitos situados sócio-historicamente. Dessa forma, a compreensão das charges requer, antes de tudo, a ativação de conhecimentos prévios atinentes ao objetivo ou função social do gênero – que é o de satirizar, criticar algum fato social da atualidade – e percepção da interdiscursividade imediata implicada no texto.

Assim, pelas marcas de cada texto, muitas informações são compreendidas e conexões são feitas, no entanto, sabemos que, se o leitor detiver conhecimento interdiscursivo, a compreensão de significados vai muito além. No trabalho com a charge, é eficaz acionar o conhecimento interdiscursivo – os conhecimentos prévios – e tecer conexões entre os

discursos presentes e/ou fora do texto. Nessa prática, o professor pode ser o instrumento facilitador da compreensão ao utilizar-se de meios para instigar essa percepção em seus alunos.

Disso, infere-se que é importante explorar a interdiscursividade em sala de aula – a exemplo dos conhecimentos explorados sobre a pintura e sobre a guerra na Síria –, uma vez que eles agregam muito ao universo cultural e cognitivo dos sujeitos. Ainda, há a possibilidade de, a partir da charge em foco, por exemplo, e das relações que ela põe em circulação, realizar um trabalho inter e multidisciplinar - em que docentes de outras disciplinas também poderiam se envolver/contribuir-, uma vez que conhecimentos sobre arte, história, geografia e sociologia estão ali implicados.

Outra das estratégias de leitura que entendemos como essencial é a observação das redes de figuras e dos temas a que elas remetem, sendo essa uma das formas de estabelecer as conexões entre texto-mundo, texto-texto e outros textos/discursos, tão necessárias à compreensão das charges. Um mesmo texto pode ter vários temas, no entanto, essas temáticas têm de, necessariamente, estar relacionados – ou, do contrário, não será um texto –, e isso é perceptível analisando as isotopias, quais sejam a recorrência de figuras e outras grandezas semióticas.

Ainda, a semiótica contribui ao considerar a questão das cores, disposição topológica, luz e sombra. Exemplo disso é a palavra *Síria*, escrita em vermelho, que passa significados para além do lugar/país a que se refere. Dessa forma, é importante o professor ser construtor de caminhos para o aluno, principalmente dessas outras semioses que precisam ser observadas, as quais estão no nosso dia a dia e são relevantes. Ancoramo-nos na concepção do semáforo para exemplificar que as cores não são meros enfeites, cada qual possui um significado essencial para a conservação da vida e fruição do trânsito.

Notadamente, a síntese – meio de abstração mais profundo –, é a junção de todas as estratégias para a compreensão total do texto. Relacionamos a estratégia da síntese (abstração do tema) à compreensão do nível fundamental da semiótica discursiva (categorias semânticas opostas relacionadas ao universo temático explorado no texto). Quando o leitor consegue sintetizar o texto, é porque conseguiu compreendê-lo, portanto, é essencial explorar estratégias que o leve a níveis maiores de abstração, partindo da materialidade do texto.

Concordamos com Kleiman (2005b, p. 39) quando afirma que, “com certeza, é o conhecimento teórico que permite ao professor melhor entender e justificar uma boa prática didática e refletir para melhorá-la”. Em vista disso, nos sentimos realizadas com esta pesquisa, pois, por mais que (ainda) não tenha sido aplicada, entendemos que os

conhecimentos construídos a partir dela são significativos e podem agregar muito no trabalho com texto em sala de aula, contribuindo para ampliar a competência leitora dos alunos.

Se faz pertinente registrar que a proposta aqui registrada não se apresenta como uma receita pronta para o uso, ela se constitui como uma reflexão sobre mecanismos implicados na compreensão da charge, devendo, dessa forma, ser adaptada a cada situação de uso. O que se percebe é que elementos de diferentes perspectivas teóricas se mesclam e se complementam na análise. O conhecimento dessas teorias – e de outras – pode contribuir sobremaneira para que, como professores, consigamos apontar aos alunos o que olhamos e como olhamos no texto para entender seus sentidos mais profundos.

Ademais, limitações foram encontradas durante a realização deste estudo, como o tempo disponível para leitura/produção e as dificuldades em ajustar uma melhor maneira de sequência de análise da charge. Afinal, as estratégias devem ser consideradas em conjunto e a separação delas é difícil. Dessa forma, sugerimos a realização de outros trabalhos, com a mesma temática, de forma a desenvolver e ampliar a compreensão de leitura, compreensão e interpretação para o gênero charge. Além disso, é possível aplicar a base de estudos da charge em outros textos sincréticos.

Deixo o registro de como foi importante para crescimento pessoal e intelectual a realização desta pesquisa. O estudo acerca das estratégias de leitura, leitura do texto com base na semiótica discursiva, em que analisamos um texto de sua materialidade para aspectos mais abstratos, me fez repensar o trabalho com textos em sala de aula, na função professor. Dessa forma, concluo que professor precisa pensar na sua própria formação de leitor, tanto em âmbito de ter um posicionamento adequado perante o texto, quanto no que se refere a criar elos mediadores para a leitura de gêneros específicos. Reforço aqui o já citado na epígrafe, de que, com certeza, é o conhecimento teórico que permite ao professor melhor entender e justificar uma boa prática didática, bem como refletir para melhorá-la.

Por fim, esperamos que esta pesquisa – na corrente de elos discursivos – possa dialogar com outros tantos, ajudando a fomentar as discussões e as reflexões sobre estratégias implicadas na leitura da charge.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Rubem. *Conversas sobre Educação*. Campinas, SP: Verus Editora, 2003.
- ANTUNES, Irandé. *Aula de português: encontro & interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003 – (Série Aula; 1). 181 p.
- _____. *Análise de textos: fundamentos e práticas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010 – (Série Estratégias de ensino; 21). 222 p.
- ARENA, Dagoberto Buim. A literatura infantil como produção cultural e como instrumento de iniciação da criança no mundo da cultura escrita. In: SOUZA, R. J. de. et al. *Ler e compreender: estratégias de leitura*. Campinas: Mercado das Letras, 2010. p. 13-44.
- BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 12. ed. São Paulo: HUCITEC, 2006.
- _____. *Os gêneros do discurso*. (Organização, tradução, posfácio e notas Paulo Bezerra). São Paulo: Editora 34, 2016.
- BARROS, Diana Luz Pessoa de. *Teoria Semiótica do Texto*. 4. ed. São Paulo: Ática, 2005.
- _____. Algumas reflexões semióticas sobre a enunciação. In: DI FANTI, Maria da Glória; BARBISAN, Leci Borges (Coord.). *Enunciação e discurso: tramas de sentidos*. São Paulo: Contexto, 2012. p. 25-49
- BERNADAC, Marie-Laure; BOUCHET, Paule du. *Picasso o sábio e o louco* (trad. Adalgisa Campos da Silva). São Paulo: Gallimard, 1986.
- BIOGRAFIA. Biografia de Paul Gauguin. Disponível em: <https://www.ebiografia.com/paul_gauguin/>. Acesso em: 24 jan. 2019.
- BIOGRAFIA. Biografia de Vincent van Gogh. Disponível em: <https://www.ebiografia.com/van_gogh/>. Acesso em: 24 jan. 2019.
- BIOGRAFIA. Biografia de Toulouse-Lautrec. Disponível em: <https://www.ebiografia.com/toulouse_lautrec/>. Acesso em: 24 jan. 2019.
- BRÄKLING, Kátia Lomba et alii. LÍNGUA PORTUGUESA. *Orientações para o Professor. SAEB/Prova Brasil*. 4ª série/5º ano do Ensino Fundamental. Brasília: MEC/INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira; 2009.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa / Secretaria de Educação Fundamental*. – Brasília: MEC/SEF, 1998. 106 p.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio*. 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf>. Acesso em: 02 jun. 2018.

CLARET, Martin (Coord.). *Picasso: vida e pensamentos*. São Paulo: Martin Claret, 1997.

COELHO, Paulo Vinícius. *O planeta Neymar: um perfil*. São Paulo: Paralela, 2014.

COLOMER, Teresa; CAMPS, Anna. *Ensinar a ler, ensinar a compreender*. Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: ARTMED, 2002. 196 p.

CORACINI, Maria J. R. F. Concepções de leitura na pós-modernidade. LIMA, Regina Célia de Carvalho Paschoal (Coord). *Leitura: múltiplos olhares*. Campinas: Mercado das Letras, 2005. 271 p.

D'ALESSANDRO, Eliana Angélica Péres. *Visualidade e história em Guernica*. 131f. Dissertação (Mestrado em Artes) – Pós-Graduação Stricto Sensu da Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2006.

DE NICOLA, José. *Painel da literatura em língua portuguesa: teoria e estilos de época do Brasil e Portugal*. São Paulo: Scipione, 2006.

DISCINI, Norma. *A comunicação nos textos*. São Paulo: Contexto, 2005a.

_____. HQ e poema: diálogo entre textos. In: LOPES, Ivã Carlos e HERNANDES, Nilton (Orgs.). *Semiótica: objetos e práticas*. São Paulo: Contexto, 2005b. p. 261-283.

EBC AGÊNCIA BRASIL. *Médias da provas do ENEM 2015 caem; desempenho individual sobe*. Disponível em: <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2016-01/enem-2015-tem-queda-nas-medias-das-provas-desempenho-individual-sobe>>. Acesso em: 22 abr. 2018.

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio. Caderno 5 amarelo, 2014. *Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira*, 2014. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/provas/2014/CAD_ENEM_2014_DIA_2_05_AMARELO.pdf> Acesso em: 14 out. 2018.

FIORIN, José Luiz. *Linguagem e ideologia*. 6. Ed. São Paulo: Ática, 1998.

_____. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Ática, 2006.

_____. Da necessidade da distinção entre texto e discurso. In: BRAIT, Beth.; SOUZA-E-SILVA, Maria Cecília (Orgs.). *Texto ou discurso?* São Paulo: Contexto, 2012. p. 145-165.

_____. *Elementos da análise do discurso*. São Paulo: contexto, 2016.

FLÔRES, Onici. *A leitura da charge*. Canoas: Ed. ULBRA, 2002.

FONSECA, Maria N. G., GERALDI, João Wanderlei. O circuito do livro e a escola. In: GERALDI, João Wanderley (Org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Anglo, 2012. p. 104-114.

FOTO chocante de menino morto vira símbolo da crise migratória europeia. *Globo On-line*. Disponível em: <<http://g1.globo.com/mundo/noticia/2015/09/foto-chocante-de-menino-morto-vira-simbolo-da-crise-migratoria-europeia.html>>. Acesso em: 24 jul. 2018.

FOUCAMBERT, Jean. *Modos de ser leitor*. Curitiba: Editora UFPR, 2008. 173 p.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 29. ed., São Paulo: Cortez, 1994. 87 p.

GERALDI, João W. Prática de leitura na escola. In: GERALDI, João Wanderley (Org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Anglo, 2012. p. 88-103.

GIROTTI, Cyntia. G. G. S; SOUZA, Renata. J. Estratégia de leitura: para ensinar alunos a compreender o que leem. In: SOUZA, R. J. de. et al. *Ler e compreender: estratégias de leitura*. Campinas: Mercado das Letras, 2010. p. 45-114.

GREIMAS, Algirdas Julius; COURTÉS, Joseph. *Dicionário de Semiótica*. São Paulo: Contexto, 2013.

GREIMAS, Algirdas Julius; FONTANILLE, Jacques. *Semiótica das paixões: dos estados de coisas aos estados de alma*. São Paulo: Editora Ática, 1993.

HARVEY, Stephanie; GOUDVIS, Anne. *Strategies that work. Teaching comprehension for understanding and engagement*. USA: Stenhouse Publishers & Pembroke Publishers, 2007. 340 p.

HQMIX. *História do HQMIX*. Disponível em: <<https://hqmix.com.br/sobre>>. Acesso em: 24 jul. 2018.

IMAGEM de menino ferido. *Globo On-line*. Disponível em: <<http://g1.globo.com/mundo/noticia/2016/08/imagem-de-menino-ferido-vira-novo-simbolo-da-guerra-na-siria.html>>. Acesso em: 24 jul. 2018.

INAF. *INAF Brasil 2018: resultados preliminares*. Instituto Paulo Montenegro, 2018. Disponível em <http://acaoeducativa.org.br/wp-content/uploads/2018/08/Inaf2018_Relat%C3%B3rio-Resultados-Preliminares_v08Ago2018.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2018.

IOTTI, Carlos Henrique. Iotti: prioridades do brasileiro. *Gaúcha ZH*. Disponível em: <<https://gauchazh.clicrbs.com.br/opiniao/iotti/noticia/2018/03/iotti-prioridades-do-brasileiro-cjedztsi0008401p4th9dg23p.html>>. Acesso em: 12 abr. 2018.

KLEIMAN, Angela. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. São Paulo: Pontes, 1995.

_____. Abordagens da leitura. *SCRIPTA*, Belo Horizonte, v. 7, n. 14, p. 13-22, 1º sem. 2004.

_____. *Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e escrever?* Campinas: Cefiel - Unicamp; MEC, 2005a. (e-book)

_____. Contribuições teóricas para o desenvolvimento do leitor: teorias de leitura e ensino. In: RÖSING, T. M. K.; BECKER, P. R. (Orgs.). *Leitura e animação cultural: repensando a escola e a biblioteca*. Passo Fundo: UPF, 2005b. p. 21-41.

_____. *Oficina de leitura: teoria & prática*. Campinas, SP: Pontes, 2008.

_____. Letramento na contemporaneidade. *Bakhtiniana*, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 72-91, Ago./Dez. 2014.

KOCH, Ingedore Villaça. Linguística textual e ensino de português. In: *Questões de linguística*. TOLDO, Claudia Stumpf (Org.). Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2003. p. 41-56.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2015.

LAJOLO, Marisa. O texto não é pretexto. In: ZILBERMAN, Regina (Org.). *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. Porto Alegre: Mercado aberto, 1993. p. 51-62.

_____. O texto não é pretexto. Será que não é mesmo? In: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tania (Org.). *Escola e leitura: velha crise, novas alternativas*. São Paulo: Global, 2009. p. 99-112.

LEITE, Carlos Roberto S. C. Uma história de combate e resistência. In: *Observatório da Imprensa*, 22.10.2015. Disponível em: <<http://observatoriodaimprensa.com.br/memoria/uma-historia-de-combate-e-resistencia/>>. Acesso em: 07 jan. 2019.

MARCUSCHI, Luis Antonio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MELO, Fábio de (Pe.). Pietà é a imagem da dor materna que não tem nome. *Revista Ir ao povo*. Disponível em: <<https://formacao.cancaonova.com/espirtualidade/devocao/pieta-e-imagem-da-dor-materna-que-nao-tem-nome/>>. Acesso em: 25 jan. 2019.

NEYMAR revela faltar um mês para se recuperar de lesão no pé direito. *GaúchaZH*. Disponível em: <<https://gauchazh.clicrbs.com.br/esportes/noticia/2018/04/neymar-revela-faltar-um-mes-para-se-recuperar-de-lesao-no-pe-direito-cjfxli8sg022r01tg92pykuvx.html>>. Acesso em: 12 jan. 2019.

OCDE-Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. *Brasil no PISA 2015: análises e reflexões sobre o desempenho dos estudantes brasileiros*. São Paulo: Fundação Santillana, 2016.

OLEQUES, Liane Carvalho. Cubismo. *Infoescola*. Disponível em: <<https://www.infoescola.com/artes/cubismo/>>. Acesso em: 12 abr. 2019.

OLIVEIRA, Ana Cláudia de. A plástica sensível da expressão sincrética e enunciação global. In: OLIVEIRA, Ana Cláudia de; TEIXEIRA, Lucia (Orgs.). *Linguagens na comunicação: desenvolvimentos de semiótica sincrética*. São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2009, p. 79-140.

PICASSO, Pablo. *Les desmoiselles d'Avignon*. Óleo sobre tela, 243,9 x 233,7 cm. Museu de Arte Moderna, Nova Iorque, 1907.

PRODONOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. *Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico*. Novo Hamburgo: Feevale, 2013. Disponível em: <<http://www.feevale.br/Comum/midias/8807f05a-14d0-4d5b-b1ad-1538f3aef538/E-book%20Metodologia%20do%20Trabalho%20Cientifico.pdf>>. Acesso em: 10 abr. 2018.

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

_____. Pedagogia dos Multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (Orgs.). *Multiletramentos na Escola*. São Paulo: Parábola, 2012. p. 11-31.

SANTANA, Ana Lúcia. Síria. *Infoescola*. Disponível em: <<https://www.infoescola.com/oriente-medio/siria/>>. Acesso em: 08 jan. 2019.

SMITH, Frank. *Leitura significativa*. 3. ed. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda., 1999.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016, 128 p.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. Trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 1998.

TEIXEIRA, Lúcia. Para uma metodologia de análise de textos verbovisuais. In: OLIVEIRA, Ana Cláudia de; TEIXEIRA, Lúcia (orgs.). *Linguagens na comunicação: desenvolvimentos de semiótica sincrética*. São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2009, p. 41-78.

TEIXEIRA, Lúcia; FARIA, Karla; SOUSA, Sílvia Maria de. Textos multimodais na aula de português: metodologia de leitura. *Revista Desenredo*, v. 10, n. 2, 2014. Disponível em: <http://seer.upf.br/index.php/rd/article/view/4295>. Acesso em: 12 ago. 2018.

VAN HENSBERGEN, Gijs. *Guernica: a história de um ícone do século XX*. Tradução Beatriz Horta. Rio de Janeiro: José Olympio, 2009.

VASCONCELLOS, Ricardo Rocha de. A situação da síria frente à ordem jurídica internacional. *Universidade Federal de Pelotas*. Disponível em: <<http://guaiaca.ufpel.edu.br:8080/handle/prefix/3940>>. Acesso em: 10 dez. 2018.

ZAHREDDINE, Danny. A crise na síria (2011-2013): uma análise multifatorial. *Revista Conjuntura Austral*. Vol. 4, nº. 20. Out. Nov. 2013. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/ConjunturaAustral/article/view/43387/27333> . Acesso em: 10 dez. 2018.

ZILBERMAN, Regina. A leitura na escola. In: ZILBERMAN, Regina (org.). *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. Porto Alegre: Mercado aberto, 1993. p. 9-22.