

A LEITURA DO GÊNERO CARTUM EM SALA DE AULA: UMA EXPERIÊNCIA NO 7º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

THE READING OF CARTOON GENRE IN THE CLASSROOM: AN EXPERIENCE OF THE SEVENTH GRADE OF ELEMENTARY SCHOOL

Maria Genilda Santos de SOUZA¹

Laurênia Souto SALES²

RESUMO: Este artigo tem como objetivo principal apresentar uma proposta de trabalho com o gênero multimodal cartum nas aulas de leitura, a fim de contribuir para a formação de leitores mais críticos, autônomos e que compreendam o texto a partir de suas múltiplas linguagens. Para respaldar cientificamente este trabalho, tomamos como base os seguintes teóricos: Koch e Elias (2013), Leffa (1999), Solé (1998), Dionisio (2011), Dionisio e Vasconcelos (2013), Cani e Coscarelli (2016) e Ramos (2016). À luz desses estudiosos, apontamos que recursos icônico-verbais e que estratégias de leitura precisam ser acionadas (e ensinadas) a fim de lermos proficientemente alguns gêneros multimodais, a exemplo do cartum. Os resultados apontam que o trabalho com cartuns desenvolve, entre outras habilidades, a capacidade de os alunos descobrirem o que está além do dito explicitamente.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura. Ensino. Cartum.

ABSTRACT: This article aims to present a work proposal with the multimodal textual genre cartoon in reading lessons, in order to contribute to the promotion of more critical and independent readers who are able to understand the text from their multiple languages. The theoretical framework is based on the works of: Koch & Elias (2013), Leffa (1999), Solé (1998), Dionisio (2011), Dionisio e Vasconcelos (2013), Cani e Coscarelli (2016) and Ramos (2016). Taking into account these academic researchers, we point out which verbal iconic resources, and which reading strategies need to be activated (and taught) in order to proficiently read some multimodal genres, for example, the cartoon. The results show that the work with cartoon develop, among other skills, the students' capacity to discover what is beyond explicitly said.

KEYWORDS: Reading. Teaching. Textual Genre Cartoon.

1. Mestra em Língua Portuguesa pelo PROFLETRAS - UFPB - Brasil. E-mail: mariagenildas@yahoo.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5155-608X>.

2. Doutora em Linguística. Professora do Departamento de Letras do Campus IV da Universidade Federal da Paraíba - Brasil. Docente do Programa de Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS. E-mail: laureniasouto@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7462-9755>.

Introdução

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) na área de Língua Portuguesa reitera o dizer dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) a respeito do trabalho com/sobre a língua a partir da diversidade de gêneros textuais que circulam nas mais diferentes esferas sociais (BRASIL, 2017), atribuindo um destaque especial para os gêneros multimodais, os quais conjugam, pelo menos, duas linguagens (escrita e visual, por exemplo) (DIONÍSIO, 2011). Uma das competências específicas para o Ensino Fundamental é a utilização de “diferentes linguagens para defender pontos de vista que respeitem o outro e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável [...]” (BRASIL, 2017, p. 65).

Nesse contexto, entendemos que o trabalho com os **gêneros multimodais**, sejam eles digitais ou não, a exemplo do cartum, da tirinha, da charge, da história em quadrinhos, entre outros, contribui para a consecução dessa competência, além de desenvolver habilidades de compreensão leitora, de ampliar o senso crítico e despertar o prazer pela leitura, especialmente por causa do tom humorístico que esses gêneros carregam.

A partir dessa percepção, e de observações feitas em sala de aula, levantamos o seguinte questionamento: Que habilidades de compreensão leitora podem ser ensinadas a partir dos gêneros multimodais? Partindo desse questionamento, por ocasião da realização do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), desenvolvemos uma pesquisa que resultou na dissertação intitulada: “O ensino de estratégias de leitura a partir de gêneros multimodais” (SOUZA, 2018). Para fins deste trabalho, trazemos um recorte da pesquisa realizada com o objetivo de apresentar uma proposta de trabalho com o gênero multimodal cartum nas aulas de leitura, a fim de contribuir para a formação de leitores mais críticos, autônomos e que compreendam o texto a partir de suas múltiplas linguagens. A pesquisa foi desenvolvida junto a uma turma do 7º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública de Santa Rita/PB.

Do ponto de vista teórico, alicerçamos este artigo nos estudos de Koch e Elias (2013), Leffa (1999) e Solé (1998), sobre a temática da leitura; de Dionísio (2011), Dionísio e Vasconcelos (2013) e de Cani e Coscarelli (2016), acerca da multimodalidade e dos letramentos; e de Ramos (2016), sobre a linguagem e características dos quadrinhos. Trata-se de um trabalho de natureza quali-quantitativa, de caráter descritivo e intervencionista, no qual foram feitas atividades sequenciadas de leitura e compreensão, mediadas pela professora, caracterizando-se, assim, como pesquisa-ação, tendo em vista que associa a pesquisa à prática docente (ENGEL, 2000).

Nas próximas sessões, apresentamos algumas concepções teóricas que alicerçaram a pesquisa, bem como explicamos o percurso metodológico utilizado para a realização do projeto de intervenção, e como foi desenvolvida a oficina com o gênero cartum.

1. Concepções e estratégias de leitura

Nos últimos anos, estudiosos das áreas da Linguística, Psicologia e Pedagogia se debruçaram sobre o estudo das concepções de leitura, buscando definir, especialmente, o que é ler, como desenvolver a compreensão leitora e que estratégias linguísticas e operações cognitivas e metacognitivas são ativadas para construir os possíveis sentidos de um texto. De acordo com Koch e Elias (2013), a concepção que temos de leitura está intimamente relacionada à de sujeito, de língua, de texto e de sentido que adotamos. As autoras apontam três concepções diferentes de leitura, as quais determinarão a postura do leitor diante do texto.

A primeira concepção compreende a língua como representação do pensamento e do conhecimento de mundo do autor, que é visto como “senhor absoluto de suas ações e de seu dizer” (KOCH; ELIAS, 2013, p. 9). O texto, por sua vez, será o resultado do processo mental, espelho das ideias de quem o elaborou. Entendido dessa forma, o leitor assume uma posição passiva, cabendo-lhe apenas a tarefa de apreender as ideias e intenções do autor reveladas no texto. Nessa primeira concepção de leitura, o foco é o autor e o sentido do texto está centrado nele.

A segunda concepção de leitura tem como foco o texto. Nesse caso, a língua é concebida como estrutura ou um código a ser decifrado, cuja função é a transmissão de informações. Assim, cabe ao leitor dominar o código, reconhecer a estrutura dos textos e apreender o sentido conforme o que está dito no texto. Desse modo, não serão considerados os conhecimentos prévios do leitor, nem a possibilidade de ele fazer inferências, pois tudo já está revelado no texto pelo autor.

A terceira concepção considera a língua como forma de interação autor-texto-leitor. “Os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais, sujeitos ativos que – dialogicamente – se constroem e são construídos no texto” (KOCH; ELIAS, 2013, p. 10). Sob esse ponto de vista, são considerados os contextos sociocognitivos do autor e do leitor. Logo, a leitura é vista como uma “atividade interativa altamente complexa de produção de sentido” (KOCH; ELIAS, 2013, p.11), que mobiliza diversos saberes linguísticos e extralinguísticos. A compreensão de um texto depende, portanto, da ativação de várias estratégias sociocognitivas, as quais envolvem conhecimentos linguístico, enciclopédico e interacional.

Diante desses pontos de vista sobre a leitura, Koch e Elias (2013) adotam a terceira concepção, pois entendem que a leitura é um espaço de interação entre sujeitos. Assim, no ato da leitura, o leitor coloca-se numa posição ativa, utilizando estratégias linguísticas e operações sociocognitivas para construir propostas de sentido.

Leffa (1999), por sua vez, aponta três grandes abordagens que tratam da leitura, ao longo da história: as abordagens ascendentes, que definem a leitura sob a perspectiva do texto; as descendentes, que focam no leitor e encaram a leitura como forma de atribuição de sentido; e as conciliadoras, cujo foco está na leitura enquanto processo de interação.

As abordagens ascendentes (*bottom-up*) têm como foco o texto, visto como uma ponte entre o leitor e o conteúdo. Nessa perspectiva, o processo de atribuição de sentido emerge do texto para o leitor. Para que isso ocorra, o texto deve ser o mais claro possível, contendo frases simples e vocabulário acessível àquele que lê. O conteúdo, por sua vez, não está centrado no leitor, nem no contexto social, mas no próprio texto. Cabe, portanto, ao leitor a tarefa de extraí-lo. Conseqüentemente, a decodificação é essencial para se chegar ao conteúdo. Além disso, destaca-se também a importância da competência lexical para o entendimento do texto. Ou seja, quanto maior o conhecimento vocabular do leitor maior será o grau de compreensão do texto.

As abordagens descendentes (*top-down*) têm como foco o leitor. Nessa perspectiva, o processo de atribuição de sentido se dá a partir de fatores afetivos do leitor (motivação, preferências, gostos) e do uso de diferentes fontes de conhecimentos (linguísticos, textuais e enciclopédicos) que possui. Diferente da perspectiva textual, a perspectiva da leitura centrada no leitor procura entender e descrever o que acontece em sua mente quando lê. Essa mudança de perspectiva implica um leitor ativo, que faz inferências e previsões, utiliza diversas estratégias para compreensão do texto e entende a relevância de dominar as convenções da escrita.

Segundo Leffa (1999, p. 13), tanto a perspectiva do texto como a do leitor não são suficientes para uma definição apropriada de leitura. Em suas palavras:

Na perspectiva do texto, a principal crítica que se pode fazer é de que o texto escrito não é igual ao texto oral; ao se tentar transpor o código escrito para o oral, esbarra-se em algo que não existe. Como são diferentes, não dá para encaixar um no outro. [...]. Na perspectiva do leitor, há o problema delicado da qualificação. Todo texto pressupõe um leitor, estabelecendo parâmetros para a atribuição de sentido. Se o leitor não tiver a competência necessária, agirá fora desses parâmetros e dará ao texto uma interpretação não autorizada.

Dizendo de outro modo, ler não se limita a decodificar, nem tampouco significa dar plenos poderes ao leitor, aceitando toda e qualquer compreensão subjetiva. A compreensão de um texto não pode se limitar ao que está posto linguisticamente, deve ir além do dito, mas não podemos desprezá-lo.

Por fim, Leffa (1999) destaca as abordagens psicolinguística e social como perspectivas interativas ou interacionais. A abordagem psicolinguística abrange duas propostas: a abordagem transacional e a teoria da compensação. No enfoque transacional, a leitura é estudada em um contexto maior, em que o leitor negocia o(s) sentido(s) com o autor a partir do texto. Nessa ótica, o texto é construído pelo autor, no momento da produção, mas também pelo leitor, quando este lhe atribui sentido. A teoria da compensação, como o próprio nome indica, parte do princípio de que, no ato da leitu-

ra, utilizamos diferentes fontes de conhecimento (enciclopédico, linguístico, discursivo etc.), as quais interagem entre si com um grau maior ou menor na construção do sentido, por isso, caso o leitor tenha

um déficit numa dessas fontes (ex.: vocabulário desconhecido) ele poderá compensar esse déficit usando conhecimento de um outro domínio (ex.: conhecimento do tópico), inferindo por esse mecanismo de compensação o significado do termo que não conhece (LEFFA, 1999, p. 10).

Essa teoria também tem limitações. Segundo Leffa (1999), para que o mecanismo de compensação funcione a contento são exigidos “patamares mínimos de proficiência”, como acontece com casos da leitura em língua estrangeira, nos quais, se não houver um conhecimento mínimo de vocabulário e estrutura da língua, o leitor não consegue avançar na leitura nem construir sentido(s).

Na abordagem social, a leitura é vista como uma “atividade social, com ênfase na presença do outro”. Esse outro pode ser um colega, com o qual se discute um texto; o professor, a quem pode ser solicitada uma explicação; e o próprio autor do texto. Ler, portanto, “deixa de ser uma atividade individual para ser um comportamento social, em que o significado não está nem no texto nem no leitor, mas nas convenções de interação social em que ocorre o ato da leitura” (LEFFA, 1999, p. 10). Em outras palavras, ler é um ato coletivo e a construção do significado está ligada às leis e convenções peculiares de cada comunidade discursiva.

O referido autor conclui reiterando que o ato de ler centrado no texto ou no leitor não é suficiente para termos uma definição completa do que é leitura, pois esta envolve a ativação de vários conhecimentos, diversas estratégias e uma visão holística da comunidade discursiva em que o leitor está inserido.

No livro *Estratégias de leitura*, Solé (1998, p. 22) compartilha com outros autores a definição de leitura enquanto “processo de interação entre o leitor e o texto”. Nesse processo de construção de sentidos, intervém tanto o texto quanto o leitor. Assim, essa concepção implica que uma leitura proficiente envolve: um texto bem escrito (coerente, coeso, relevante, informativo etc.), o domínio das habilidades de decodificação, um leitor ativo e finalidade(s) para guiar a leitura. Além disso, a construção dos possíveis sentidos do texto contempla a ativação de diversas estratégias de compreensão leitora mobilizadas pelo leitor antes, durante e depois da leitura.

As estratégias que antecedem a leitura são: motivar os alunos, apresentar o(s) objetivo(s) da leitura, ativar os conhecimentos prévios, formular previsões sobre o que será lido e levantar perguntas sobre o texto. Essas atividades encontram-se estreitamente relacionadas, fazendo com que uma geralmente leve à outra (SOLÉ, 1988, p. 113).

Dentre as estratégias que podem ser realizadas durante o ato de ler, Solé (1998) aponta a leitura compartilhada como uma das mais relevantes. É nesse momento que o professor poderá levar os alunos a compreenderem melhor os textos, dirimindo as possíveis dúvidas. Ao mesmo tempo, poderá aproveitar esse contexto para avaliar o nível de compreensão leitora dos alunos e, a partir do observado, preparar aulas/atividades a fim de tratar suas dificuldades.

Outra possibilidade de atividade que pode ser realizada durante o ato de ler é a leitura protocolada. Com essa estratégia, o professor interrompe a leitura em alguns trechos, previamente selecionados por ele, a fim de provocar a curiosidade dos alunos, a análise e o levantamento de hipóteses sobre a continuidade do texto.

No que diz respeito às estratégias de leitura que podem ser trabalhadas e ensinadas depois da leitura, Solé (1998) apresenta: identificação da ideia principal, elaboração de resumo e formulação e resposta de perguntas. Nesse momento, é importante também que os alunos emitam suas opiniões sobre o texto e confrontem as hipóteses levantadas antes da leitura com as conclusões após realizá-la.

Nas oficinas de leitura de textos multimodais, realizadas no projeto de intervenção que apresentamos mais adiante, adotamos as estratégias defendidas por Solé (1998), a fim de que os alunos compreendessem melhor os textos e passassem a ler o que está em suas entrelinhas.

1.1. Leitura e multimodalidade

De acordo com Dionísio e Vasconcelos (2013, p. 21), “o termo ‘texto multimodal’ tem sido usado para nomear textos constituídos por combinação de recursos de escrita (fonte, tipografia), som (palavras faladas, músicas), imagens (desenhos, fotos reais), gestos, movimentos, expressões faciais etc.”. Dizendo de outra forma, tanto a fala quanto a escrita são multimodais “porque quando falamos ou escrevemos um texto, estamos usando no mínimo dois modos de representação: palavras e gestos, palavras e entonações, palavras e imagens [...]” (DIONISIO, 2011, p. 139).

Assim, a fala é multimodal porque, ao nos comunicarmos oralmente, utilizamos som e, no mínimo, expressões faciais. A escrita, por sua vez, também é multimodal levando em consideração não apenas as palavras, mas “em virtude de sua estrutura composicional”, como afirmam Cani e Coscarelli (2016), ou a “própria disposição gráfica do texto no papel ou na tela do computador” (DIONISIO, 2011, p. 141). Partindo dessa concepção, Dionísio (2011, p. 142) afirma que “pode-se falar na existência de um contínuo informativo visual dos gêneros textuais escritos que vai do menos visualmente informativo ao mais visualmente informativo”. Em outras palavras, há alguns textos que, a depender do *layout*, da maneira como estão dispostos no papel ou na tela de um computador, já oferecem pistas ao leitor sobre qual gênero está posto ali.

Por fim, Dionísio (2011), respaldada na teoria cognitiva da aprendizagem multimodal (TCAM), advoga que multiletramentos e gêneros multimodais podem ser ensinados nas escolas, mas é preciso que os professores estejam preparados para trabalhar as especificidades de cada gênero (características, que recursos empregam, em que contextos são utilizados etc.), estejam familiarizados com os suportes que os veiculam, observem alguns princípios de organização de textos multimodais (por exemplo, quando utilizarmos imagens e palavras correspondentes não devemos afastá-las umas das outras no papel ou na tela do computador, pois isso dificulta a aprendizagem) e compreendam como os alunos aprendem (por exemplo, que os alunos aprendem melhor quando apresentamos palavras e imagens correspondentes de maneira simultânea, e não sucessivamente).

Desse modo, não é suficiente levarmos diferentes recursos tecnológicos para o espaço escolar, com vistas a chamar a atenção dos alunos e tornar as aulas mais interessantes. É preciso que haja um “intercâmbio da teoria dos gêneros com a teoria cognitiva da aprendizagem multimodal, a fim de que possamos ter subsídios para um uso mais consciente da multimodalidade textual no contexto de ensino-aprendizagem” (DIONISIO, 2011, p. 149- 150). É preciso também ter a percepção de que, quando trabalhamos com textos multimodais na sala de aula, estamos colocando os alunos em contato com sistemas complexos de atividades, que exigem o domínio de diferentes letramentos (CANI; COSCARELLI, 2016).

A partir dessas considerações, com o fim de contribuir para o desenvolvimento dos “letramentos” dos alunos, discorreremos, a seguir, sobre como os cartuns precisam ser lidos, tendo em vista sua configuração multimodal e as características peculiares do gênero.

1.2. A leitura do gênero cartum

Tornar-se proficiente na linguagem multimodal e nos recursos que os autores dos cartuns utilizam para construir o texto é essencial para uma leitura profícua e para o sucesso de seu uso em sala de aula. Desse modo, iniciemos considerando que o cartum compartilha com a charge algumas semelhanças, entre elas a veiculação de alguma crítica. Segundo Ramos (2016), a principal diferença entre esses gêneros é que a charge está vinculada a um noticiário/fato da realidade e comumente veicula críticas a políticos e pessoas famosas. Já o cartum não se vincula a um fato do noticiário e normalmente utiliza personagens do cotidiano (animais, cidadãos comuns etc.) para satirizar as mazelas da sociedade.

A estrutura composicional dos cartuns assinala-se pela presença de poucos quadrinhos (em geral, um ou dois), dispostos horizontalmente, nos quais predominam as imagens. Geralmente, apresentam títulos curtos, que sintetizam sua temática. O nome do autor do cartum aparece no final do último quadrinho. À semelhança das HQs e

das tirinhas, os temas são variados, porém voltados para a denúncia de problemas sociais (desmatamento, uso excessivo do celular e das mídias sociais, epidemias, preconceito etc.). O estilo é marcado, principalmente, pelo uso da variante formal da língua, tendo em vista que os cartuns são direcionados para o público em geral. A principal função sociocomunicativa desse gênero é a denúncia de problemas sociais do cotidiano.

Assim, para podermos ler proficientemente o gênero cartum precisamos conjugar a linguagem verbal à visual (informações explícitas), acionar nossos conhecimentos de mundo, fazer inferências e conhecer a linguagem peculiar dos quadrinhos (tipos de balões, figuras cinéticas, metáforas visuais, onomatopéias etc.).

Sintetizando as principais características do referido gênero, temos: a) é um gênero de texto que se utiliza do humor para satirizar as mazelas da sociedade; b) apresentam poucos quadrinhos (em geral, um ou dois), nos quais predominam as imagens; c) geralmente, apresentam títulos curtos, que sintetizam sua temática; d) os temas são variados, especialmente voltados para a denúncia de problemas sociais do cotidiano (violência, poluição, desmatamento, uso excessivo do celular, epidemias, preconceito etc.); e) utiliza uma linguagem mais formal; f) são direcionados para o público em geral (RAMOS, 2016).

No próximo tópico, apresentamos o percurso metodológico utilizado na aplicação do projeto de intervenção, realizado junto a uma turma do 7º ano do Ensino Fundamental.

2. O projeto de intervenção: procedimentos metodológicos

Para a aplicação do projeto de intervenção na referida turma, percorremos três etapas: Avaliação Diagnóstica Inicial, Oficinas de Leitura e Avaliação Diagnóstica Final. Em primeiro lugar, elaboramos um instrumento de avaliação diagnóstica, com foco em compreensão textual, a partir de questões que exigiam habilidades de leitura, a fim de mensurar o nível de compreensão leitora dos alunos. Essas questões tinham como base sete descritores da Matriz de Referência da Prova Brasil de Língua Portuguesa do 5ºano³, selecionadas a partir dos seguintes tópicos:

- ✓ **Tópico I** - Procedimentos de Leitura: D1 (Localizar informações explícitas do texto); D3 (Inferir o sentido de uma palavra ou expressão); D4 (Inferir uma informação implícita em um texto); D6 (Identificar o tema de um texto);
- ✓ **Tópico II** – Implicações do suporte, do gênero, e/ou do enunciado na compreensão de texto: D5 (Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto etc));

3. A respeito da Matriz de Referência da Prova Brasil, consultamos Brasil (2008).

- ✓ **Tópico V** - Relação entre recursos expressivos e efeitos de sentido: D13 (Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados) e D14 (Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações).

Foram selecionadas três questões de múltipla escolha para cada descritor, e todas tiveram o cartum como texto-base. Essa avaliação diagnóstica foi realizada de forma individual pelos alunos, ao longo de duas aulas.

Depois da avaliação diagnóstica inicial, fizemos o levantamento dos acertos e erros da turma e, a partir dos dados coletados, organizamos oficinas de leitura e compreensão do gênero cartum. Essas oficinas foram divididas em seis momentos, que corresponderam a doze horas-aula de 45 minutos. Todas as oficinas foram gravadas (áudio), mediante autorização dos participantes e de seus responsáveis, e transcritas na íntegra.

Após as oficinas, aplicamos a avaliação final, com a mesma quantidade de questões e contemplando os mesmos descritores da avaliação inicial, porém com questões diferentes. No próximo tópico, apresentamos, especificamente, como foi realizado o trabalho com o gênero cartum na oficina de leitura com o Descritor 6 da Matriz de Referência da Prova Brasil do 5º ano e que resultados foram alcançados.

3. A oficina com o gênero cartum: identificando o tema de um texto (D6)

O objetivo principal da oficina com o Descritor 6 (D6) foi desenvolver a competência leitora dos discentes e, de modo mais específico, levá-los a identificar o tema de um texto. Com duração de 2 horas/aulas seguidas, a oficina partiu da retomada de atividades anteriores que havíamos organizado com os gêneros tirinha e HQ, pois consideramos fundamental que os alunos conseguissem fazer a distinção entre esses três gêneros textuais. Assim, a oficina foi estruturada da seguinte maneira:

Quadro 01: Oficina sobre Cartum

Oficina "A hora e a vez do cartum: qual é o tema mesmo?" - 2h/a
<p>Habilidade a ser trabalhada: Identificar o tema de um texto - Descritor D6 da Prova Brasil.</p> <p>Procedimento metodológico:</p> <ul style="list-style-type: none">- Retomada das oficinas anteriores por meio de discussão sobre as principais diferenças e semelhanças entre a tirinha e a HQ;- Conversa informal sobre o cartum, a partir de amostra de um exemplar do gênero;- Sistematização, na lousa, das principais características do cartum;- Atividade em duplas: identificação do tema de nove cartuns;- Análise dos nove cartuns por meio de perguntas orais.

Fonte: adaptado de Souza (2018)

A oficina teve início com a exposição, na lousa, de uma HQ do Menino Maluquinho e uma tirinha da Mafalda. Logo após apresentarmos esses gêneros⁴, perguntamos quais as principais diferenças e semelhanças entre eles. De imediato, A01⁵ respondeu: “A tirinha tem de três a cinco quadrinhos e a HQ tem mais de cinco quadrinhos”. A02, por sua vez, acrescentou: “O que tem em comum são os personagens inventados, os balões, os desenhos etc.” Dando continuidade, colamos na lousa o cartum a seguir e questionamos se se tratava de uma tirinha, uma HQ ou se se tratava de outro gênero.



Fonte: <http://alunosonline.uol.com.br/portugues/charge-cartum.html>

A resposta de A03 foi: “Não pode ser uma tirinha porque tem menos de três quadrinhos”. Em seguida, A01 voltou a dizer: “Então, é um cartum”. Perguntamos: “E o que é um cartum?”. A discente A01 disse que sabia o que era um cartum, mas não sabia explicar para outras pessoas. Os demais alunos afirmaram que não sabiam de que se tratava esse gênero. Então pedimos que descrevessem o que estavam vendo no texto e verificassem se havia alguma crítica nele.

Alguns alunos descreveram a cena e disseram que o cartum apresenta uma crítica contra pessoas preconceituosas. A04 falou: “O cadeirante ficou irado porque ele queria uma informação, não uma esmola. A maioria das pessoas deficientes não precisa de esmolas porque elas ganham dinheiro do governo todo mês”. A05 retrucou: “Mas alguns deficientes pedem esmolas nos ônibus... a não ser que eles estejam fingindo que são deficientes”. Aproveitamos o debate para falar um pouco sobre as temáticas das desigualdades sociais, do preconceito e do respeito às diferenças. Depois desse diálogo, com a ajuda dos alunos, registramos na lousa as principais características do cartum e solicitamos que eles as copiassem em seus cadernos.

4. Nesse momento, já havíamos trabalhado os gêneros HQ e tirinha com os alunos em oficinas anteriores.

5. Os alunos serão identificados pelas siglas A01, A02, A03 e assim por diante, para preservar sua identidade.

Em seguida, dividimos a turma em nove duplas e entregamos um cartum para cada grupo. Os alunos ficavam com o cartum durante alguns minutos e, como tarefa principal, teriam que identificar o tema de cada um. Encerrado o tempo para análise, passavam o cartum adiante e analisavam outro. Ao todo, cada dupla analisou os nove cartuns, e tiveram muitas dificuldades em realizar essa tarefa. Ficavam pedindo ajuda aos outros grupos e solicitando nossa explicação. Por isso, fizemos a correção da atividade de maneira coletiva, lendo cada cartum e apontando as pistas essenciais para a identificação da temática de cada um deles, conforme apresentamos brevemente, a seguir.

Cartum 1



Fonte: <http://giselliletras.blogspot.com.br/2013/10/aula-3-charge-cartum-e-tirinha.html>

No cartum 1, mostramos aos alunos que se fazia necessário associar o enunciado verbal do cartum (“Polo Norte 2100”, “ÓXENTE!”) aos seus elementos visuais: pinguins suando, em um ambiente extremamente seco, sol escaldante, ossos pelo chão e vegetação típica do Sertão nordestino. Como os discentes não haviam feito essa associação, conseqüentemente, não fizeram a leitura de que, no ano 2100, a região mais fria do planeta (Polo Norte) estará tão seca quanto o Sertão devido ao aquecimento global, e que só restarão os pinguins que se adaptarem ao clima inóspito (uma das provas dessa adequação é a linguagem). Assim, não consideraram que o tema desse cartum eram os efeitos do aquecimento global.

Na seqüência, encaminhamos os alunos para a leitura do cartum 2, apresentado abaixo:

Cartum 2



Eu estou grávida de quatro meses e nosso bebê já tem mais amigos no Facebook do que a gente.

Fonte: <http://escolakids.uol.com.br/cartum-e-charge.htm>

No cartum 2, alguns alunos sugeriram que o tema era o *Facebook*, provavelmente porque essa palavra aparece no enunciado verbal. Contudo, procuramos lembrá-los de que os cartuns são textos, em geral, veiculadores de críticas. Então, perguntamos: que crítica, relacionada ao *Facebook*, ou às redes sociais, está sendo veiculada nesse cartum? A partir desse questionamento, os alunos concluíram que a crítica se relacionava à facilidade de conseguirmos amigos nas redes sociais e à qualidade dessa amizade, em geral, “amigos” que mal nos conhecem e com quem não podemos contar nos momentos difíceis da vida. Dessa forma, o tema sugerido para esse cartum foi “amizade” virtual.

Encerrada a análise desse texto, passamos à leitura do cartum 3:

Cartum 3



Fonte: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=5223>

O único cartum sobre o qual os discentes não apresentaram dúvida foi este (cartum 3), pois o título, “Dias violentos”, aponta para o tema: violência. A partir do título e dos elementos visuais, os alunos inferiram que a nossa sociedade está muito violenta, por isso até a morte recorreu ao psicólogo, pois estava estressada com a sobrecarga de trabalho.

Após o breve diálogo sobre esse texto, encaminhamos os alunos para a leitura do cartum 4, a seguir:

Cartum 4



Fonte: <https://professorcavalcante.files.wordpress.com/2013/02/professor.jpeg>

No cartum 4, os alunos não entenderam por que, no Dia dos Professores, um aluno estava parabenizando a professora, dando-lhe uma moeda. Então, chamamos a atenção deles para os detalhes visuais da professora: vestido remendado, sapatos de cores diferentes, chapéu à mão, associados à resposta que ela deu ao aluno (“Deus te pague, meu filho!”). Esses elementos concorriam para a seguinte leitura: a professora está ganhando tão mal que chegou ao ponto de receber esmolas do aluno no Dia dos Professores. Depois disso, eles inferiram que o tema central era o baixo salário dos professores.

Passamos, então, para a leitura e discussão do cartum 5, abaixo:

Cartum 5



Fonte: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=5223>

No cartum 5, a dificuldade maior foi a ausência da linguagem verbal. Então, mais uma vez, dialogamos sobre os detalhes visuais do cartum. Perguntamos: em que época do ano a cena é retratada? Como vocês comprovam essa resposta? Quem são, possivelmente, os personagens desse cartum? Para quem a senhora branca oferece uma vassoura? Por quê? O que a expressão facial do cachorro demonstra?

Após o diálogo originado a partir das perguntas feitas, alguns discentes concluíram que o tema central era o preconceito racial, pois a mulher branca estava dando de presente uma vassoura à criança negra porque acreditava que ela teria a mesma profissão ou o mesmo futuro da mãe (empregada doméstica). Outros disseram que o tema era o trabalho infantil, que estava sendo incentivado pela patroa. Chegaram ao consenso de que o tema do preconceito racial era o que predominava no cartum, mas não descartamos a hipótese de que há também a sugestão do tema do trabalho infantil e da questão do preconceito de classe (social).

Encerrada a análise do cartum 5, os alunos passaram à leitura do próximo texto – cartum 6:

Cartum 6



Fonte: http://louriceiraonline.blogspot.com.br/2016/02/cartum_13.html

No cartum 6, os alunos perceberam que a crítica estava sendo dirigida ao homem que era puxado pela coleira, mas não sabiam extrair o tema principal do texto. Mais uma vez, levamos os alunos a observarem tanto o texto verbal quanto o não verbal. Perguntamos: Quem são os personagens desse cartum? Quem eles estão representando? Nesse cartum, o homem é comparado a um cão, ou é pior que ele? Por quê? Dadas as respostas, concluíram que o tema central é a crueldade humana.

Na sequência, encaminhamos os alunos para a leitura do cartum 7:

Cartum 7



Fonte: <http://portugues8csu.blogspot.com.br/2015/03/charge-x-cartum-o-olhar-bem-humorado.html>

No cartum 7, a maioria dos alunos não entendeu por que o garoto chamou um pássaro de *twitter*. Um dos alunos, no entanto, apontou que o símbolo do *twitter* é um pássaro azul, semelhante àquele. Então, concluíram que aquele menino vivia tão preso ao mundo da tecnologia que não conhecia nem um pássaro. Essa interpretação os levou a entender que o tema principal do cartum era a juventude alienada pela tecnologia digital.

Passamos, então, para a leitura e discussão do cartum 8, a seguir:

Cartum 8



Fonte: <http://portugues8csu.blogspot.com.br/2015/03/charge-x-cartum-o-olhar-bem-humorado.html>

No cartum 8, os alunos entenderam que a crítica estava sendo dirigida aos alunos que não se interessavam pelos estudos. Não desprezamos essa ideia, mas acrescentamos que a crítica também poderia ser dirigida para a educação pública que, no Brasil, ainda é tratada com descaso, gerando conhecimento superficial, alunos despreparados e desentendimentos. Assim, os discentes elegeram a educação pública no Brasil como tema principal desse cartum.

Por fim, conduzimos os discentes à leitura do cartum 9:

Cartum 9



Fonte: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=8206>

No cartum 9, os alunos apontaram que o tema era “os hospitais”. Então, levantamos os seguintes questionamentos: por que o paciente precisa de dois bancos? Por que o médico pede que ele desocupe um dos bancos? Que aspecto da saúde pública está sendo enfatizado? É a qualidade dos médicos ou é a qualidade dos serviços oferecidos? Após refletirem sobre essas questões, os alunos concluíram que o tema desse cartum é a má qualidade do serviço que o sistema único de saúde (SUS) oferece.

Após essa oficina, marcamos o dia para a aplicação da avaliação diagnóstica final. Os resultados dessa avaliação apontaram que, de um modo geral, os alunos avançaram em todos os descritores e consolidaram os que já dominavam. Percebemos, assim, que houve um avanço na compreensão do gênero cartum, fato esse comprovado pela quantidade de acertos das questões pelos alunos. O índice de acertos de 64% (avaliação diagnóstica inicial) foi elevado para 83% na avaliação final.

Considerações finais

Ao final da aplicação da proposta de intervenção junto à turma do 7º ano do Ensino Fundamental, chegamos a algumas conclusões acerca do trabalho com estratégias de leitura. Em primeiro lugar, é preciso que o professor esteja atento aos gêneros que os alunos gostam de ler, e a temáticas que despertem o interesse deles. O trabalho docente envolve, portanto, a sensibilidade para observar, escutar e conhecer os alunos.

Em segundo lugar, acreditamos que a leitura é um “processo de construção lento e progressivo, que requer uma intervenção educativa respeitosa e ajustada” (SOLÉ, 1998, p. 172). Essa intervenção é lenta e progressiva, pois estamos sempre em processo de letramento; precisa ser planejada pelo professor, de modo que os alunos tornem-se, paulatinamente, leitores autônomos e críticos; respeitosa, no sentido de que os alunos encontrem um ambiente favorável para fazer previsões, partilhar opiniões, arriscar-se, sem que haja hostilidade e desrespeito a seu ponto de vista; e ajustada ao contexto, à faixa etária, interesse e necessidades dos discentes, visando também sua formação enquanto cidadão que respeita o outro e o ambiente que o cerca.

Em terceiro lugar, sabemos que é por meio da mediação do professor que muitos gêneros se tornam familiares aos discentes e podem ser estudados sistematicamente. O grande entrave, entendemos, é que essa sistematização ainda não acontece a contento nos livros didáticos, os quais ainda constituem a principal ferramenta de ensino utilizada pelo docente. Como bem observou Marcuschi (2010), há uma grande variedade de gêneros nos manuais de ensino, mas os gêneros privilegiados para uma análise mais aprofundada são sempre os mesmos. Os demais aparecem como “enfeites”, “distração” para os alunos e até mesmo como pretexto para ensinar gramática. O cartum é um dos gêneros multimodais que pode ser utilizado pelo professor para que os alunos desenvolvam, entre outras habilidades, a capacidade de descobrir o que está além do dito explicitamente.

Cabe ressaltar também que a compreensão do cartum exige algumas habilidades de leitura intimamente relacionadas a esse gênero, entre as quais citamos: ativação de conhecimentos prévios sobre as várias temáticas sociais discutidas na atualidade; análise conjunta do desenho e do enunciado verbal (quando este aparece); e foco, especialmente, nos detalhes do desenho (cores, expressão facial do(s) personagem(ns), local onde o(s) personagem(ns) está inserido, objetos que compõem o cenário, metáforas visuais, figuras cinéticas, onomatopeias etc.). Se não atentarmos para esses pormenores, a leitura ficará comprometida.

Por fim, defendemos que as estratégias de motivar os alunos, de apresentar o(s) objetivo(s) da leitura, de ativar os conhecimentos prévios, de formular previsões sobre o que será lido, de levantar perguntas sobre o texto, de compartilhar opiniões, de recontar uma história e de resumir (mesmo que oralmente) podem ser utilizadas desde os primeiros anos escolares. Assim, teremos leitores mais competentes, autônomos e críticos.

Referências

- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental*. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.
- BRASIL. *Prova Brasil: ensino fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores*. Brasília: MEC, SEB; Inep, 2008.
- CANI, B. J.; COSCARELLI, C. V. Textos multimodais como objetos de ensino: reflexões em propostas didáticas. In: KERSCH, D. F.; COSCARELLI, C. V.; CANI, J. B. (org.). *Multiletramentos e multimodalidade: ações pedagógicas aplicadas à linguagem*. Campinas, SP: Pontes Editora, 2016. p. 15-47.
- DIONISIO, A. P. Gêneros textuais e multimodalidade. In: KARWOSKI, A., GAYDECZA, B. & BRITO, K. (orgs.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011, p. 137-152.
- DIONISIO, A. P., VASCONCELOS, L.P. Multimodalidade, gênero textual e leitura. In: BUNZEN, C. & MENDONÇA, M. (orgs.). *Múltiplas linguagens para o ensino médio*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013, p. 19-42.
- ENGEL, Guido Irineu. *Pesquisa-ação*. Educar, Curitiba, n. 16, p. 181-191. Editora da UFPR, 2000.
- KOCH, Ingedore Villaça e ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender. Os sentidos do texto*. 3 ed., 8ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2013.
- LEFFA, Vilson José; PEREIRA, A. E. (Orgs.). *Ensino de leitura e produção textual: alternativas de renovação*. Pelotas: Educat, 1999.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Ana Rachel e BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). *Gêneros textuais e ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010. P. 19-38.
- RAMOS, Paulo. *A leitura dos quadrinhos*. São Paulo: Contexto, 2016.
- SOUZA, Maria Genilda Santos de. *O ensino de estratégias de leitura a partir de gêneros multimodais*. 2018. 150 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS), Universidade Federal da Paraíba, Mamanguape, 2018.
- SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. 6.ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

Sites consultados

- <<http://alunosonline.uol.com.br/portugues/charge-cartum.html>>. Acesso em 05 de out. 2017.
- <<http://giselleletras.blogspot.com.br/2013/10/aula-3-charge-cartum-e-tirinha.html>>. Acesso em 05 de out. 2017.
- <<http://escolakids.uol.com.br/cartum-e-charge.htm>>. Acesso em 05 de out. 2017.
- <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=5223>>. Acesso em 07 de out. 2017.
- <<https://professorcavalcante.files.wordpress.com/2013/02/professor.jpeg>>. Acesso em 07 de out. 2017.
- <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=5223>>. Acesso em 07 de out. 2017.
- <http://louriceiraonline.blogspot.com.br/2016/02/cartum_13.html>. Acesso em 07 de out. 2017.
- <<http://portugues8csu.blogspot.com.br/2015/03/charge-x-cartum-o-olhar-bem-humorado.html>>. Acesso em 07 de out. 2017.
- <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=8206>>. Acesso em 07 de out. 2017.