

ENSINO DE LEITURA: ESTRATÉGIAS MOBILIZADAS NA COMPREENSÃO DE CHARGES

TEACHING READING: STRATEGIES MOBILIZED IN THE UNDERSTANDING OF CARTOONS

Karine Tiepo da Silva **1**
Luciana Maria Crestani **2**
Cyntia Graziella Guizelin Simões Giroto **3**

Resumo: Este trabalho volta seu foco à leitura de charges. Partindo da premissa de que a identificação de estratégias mobilizadas na leitura pode contribuir no processo de ensino e aprendizagem, aperfeiçoando competências leitoras, realizamos a análise de uma charge com vistas a explicitar procedimentos mobilizados para compreensão do texto. Mais especificamente, procuramos compreender e explicar o que olhamos e como olhamos para o texto para (re)construir sentidos. O corpus é constituído de uma charge do cartunista lotti, veiculada no Jornal Zero Hora, em 2018, e a análise se ampara em estudos sobre estratégias de leitura, em preceitos bakhtinianos e da semiótica discursiva. O estudo aponta que a compreensão das charges requer conhecimentos atinentes à função social do gênero, aos interdiscursos imediatos implicados na leitura e atenção à rede figurativa e temática manifesta no texto, posto que a partir dela se estabelecem as conexões necessárias à compreensão. Também aponta caminhos possíveis para se chegar a níveis mais profundos de leitura, podendo auxiliar professores e alunos nesse processo.

Palavras-chave: Leitura. Ensino de Leitura. Gênero Charge.

Abstract: This study focuses on the reading of cartoons. From the premise that identifying strategies mobilized in the reading may contribute to the process of teaching and learning and improve reading skills, we analyzed a cartoon to explain procedures mobilized to understanding the text. More specifically, we attempted to understand and explain what we look for and how we look at the text to (re)construct meanings. The corpus includes a cartoon by the cartoonist lotti, published in Jornal Zero Hora, in 2018, and the analysis is based on studies about reading strategies, Bakhtinian precepts, and discursive semiotics. The study shows that understanding cartoons requires relevant knowledge to the social function of the genre, the immediate interdiscourse implicated in the reading, and the figurative network and theme manifested in the text, considering that the connections required to understanding are established thereof. It also indicates potential paths to reach deeper reading levels, which may help teachers and students in this process.

Keywords: Reading. Teaching Reading. Cartoon Genre.

Mestre em Letras. Professora da rede municipal e estadual em São João da Urtiga/RS. **1**
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4082720928671473>.
ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-4395-1108>.
E-mail: ktiepo@gmail.com.

Doutora em Letras. Professora no Curso de Letras e no Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo (UPF). **2**
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2719836658888425>.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1265-7803>.
E-mail: lucianacrestani@upf.br

Doutora em Educação. Livre-docente em Leitura e Escrita pela Universidade Estadual Paulista. **3**
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9600062169250020>.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0620-4613>.
E-mail: cyntiaunespmarilia@gmail.com

Considerações Iniciais

Não obstante os muitos estudos defendendo as razões pelas quais a leitura e a escrita devem ser os pilares do ensino, o desempenho em leitura da maioria dos estudantes brasileiros ainda deixa a desejar, como apontam os instrumentos de avaliação instituídos pelo Ministério da Educação – a exemplo do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem)¹. Dados do Indicador de Alfabetismo Funcional (Inaf)² também destacam que um número significativo da população brasileira – 27%, segundo censo de 2018 – é analfabeta funcional. Então, embora não seja um tema novo, a preocupação com o ensino da leitura é ainda atual, em especial a leitura no ensino básico.

Como se sabe, as provas de larga escala – em conformidade com os documentos norteadores do ensino – buscam avaliar competências amplas que devem ter sido desenvolvidas ao final dos ciclos de ensino. No que tange ao ensino de língua materna, o foco recai sobre as habilidades de leitura e produção de gêneros textuais, perspectiva associada às competências necessárias à vida fora da escola, com ênfase nas práticas multiletradas implicadas no dia a dia de sujeitos sociais. A Base Nacional Comum Curricular (2018) é enfática nesse sentido, destacando a necessidade de se abordar a multiplicidade semiótica, cultural e tecnológica envolvida na produção e recepção de textos através dos quais a sociedade se informa e se comunica. No entanto, o trabalho nessa direção requer do professor também um novo olhar ao seu objeto de ensino, repensando alternativas que possam contribuir para o desenvolvimento de competências e habilidades atinentes à leitura e à produção desses textos.

É nesse viés que se desenvolve o presente trabalho. Nele realizamos a análise de uma charge no intuito de identificar os procedimentos mobilizados para a compreensão do texto, a partir da multiplicidade semiótica que nele se evidencia. Mais especificamente, procuramos compreender e explicar o que olhamos e como olhamos para o texto para (re)construir sentidos. A charge objeto de análise é do cartunista Lotti³ e foi veiculada no jornal Zero Hora⁴, em 2018. O interesse por tal gênero, em particular, se deve ao fato de que ele favorece o trabalho com as relações intersemióticas e interdiscursivas constitutivas do sentido, tão caras à abordagem textual.

Para percorrer tal caminho, buscamos apoio em estudos sobre estratégias de leitura, em preceitos bakhtinianos e da semiótica discursiva. A partir do diálogo com tais teorias, voltamos nosso olhar ao texto que constitui o *corpus*, analisando-o e apontando as conexões que fazemos para (re)construir sentidos. Cremos que o entendimento acerca dos mecanismos acionados na compreensão pode auxiliar outros leitores a atentarem a tais processos e, assim, a desenvolverem habilidades de leitura associadas não apenas a este gênero textual, mas a outros textos dessa natureza.

Sobre leitura e ensino de leitura

Tanto os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998; 2000) quanto a Base Nacional Curricular Comum (BRASIL, 2018) postulam que o ensino deve qualificar o aluno para o exercício da cidadania, de modo que ele 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 competente no domínio da linguagem envolve, basilaramente, o trabalho com a leitura.

1 Nos últimos 4 anos (2016 a 2019), a média alcançada pelos alunos na prova de Linguagens se manteve entre 520 e 526 pontos, de um total de 1000. (G1, 2020).

2 “O Indicador de Alfabetismo Funcional (Inaf) é uma pesquisa idealizada em parceria entre o Instituto Paulo Montenegro e a ONG Ação Educativa e realizado com o apoio do IBOPE Inteligência com o objetivo de mensurar o nível de alfabetismo da população brasileira entre 15 e 64 anos, avaliando suas habilidades e práticas de leitura, de escrita e de matemática aplicadas ao cotidiano” (IPM, 2018). Os resultados das pesquisas encontram-se na página: <https://ipm.org.br/relatorios>

3 Carlos Henrique Lotti é jornalista e cartunista gaúcho, criador do personagem Radicci.

4 Zero Hora é um jornal do Grupo RBS, editado em Porto Alegre - RS e veiculado no formato impresso, digital e on-line. As versões on-line e digital podem ser acessadas no site: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/>.

Mas, o que significa trabalhar com leitura? Essa pergunta, tão essencial, remete à reflexão de Solé (1998, p. 33), quando argumenta que

[...] 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.

Os aspectos apontados por Solé constituem debates de longa data, pois há muito se discute a necessidade de dar mais espaço às atividades de leitura na escola, de se instituírem metodologias de ensino voltadas tanto aos gêneros de caráter utilitário quanto aos literários e, inclusive, de se repensar o que é leitura. cremos que ensinar a ler implica, em primeiro lugar, alargar o conceito de leitura para além da tradicional forma verbal escrita. No dia a dia, lemos mapas, gráficos, tabelas, imagens, sinais de trânsito, filmes, notícias, cartazes, peças publicitárias etc., textos esses compostos por elementos semióticos de diferentes ordens que produzem sentidos e, portanto, comunicam. Em segundo lugar, é preciso apoiar o trabalho em construtos teórico-metodológicos que apontem caminhos para a compreensão de textos, contemplando a diversidade de linguagens neles implicadas.

A leitura é uma atividade de interação entre autor-texto-leitor, sendo que o texto pode ser de natureza verbal, não verbal ou multissemiótico (ou sincrético). Num romance, por exemplo, o discurso do autor se manifesta por meio da linguagem verbal; já num filme o discurso se materializa pelo sincretismo de linguagens verbal e não verbal (imagens, falas, iluminação, expressões corporais, cores, etc.). Assim, ler implica reconhecimento e compreensão de elementos de diferentes linguagens que produzem sentidos. É também esse o viés proposto pela BNCC (2018) ao postular a análise linguística e semiótica no trabalho com textos.

A proposta interacionista de leitura se pauta numa concepção dialógica que reconhece o leitor como sujeito ativo no processo de construção de sentidos, posto que ele aciona conhecimentos prévios – de mundo, linguísticos, textuais - no momento da leitura, como defendem Kleiman (1995), Solé (1998) e Koch (2003), entre outros autores que discorrem sobre leitura. Mas também considera que, como ensina Bakhtin (2003), um enunciado/texto nasce da vontade discursiva de um sujeito/autor de dizer algo a outro, ao leitor. Isso implica reconhecer que os textos trazem em sua superfície marcas, ou pistas que precisam ser observadas e apreendidas durante a leitura para que se entenda o projeto de dizer ali inscrito.

Koch (2003) se utiliza de três metáforas para caracterizar o texto. Para a autora, o texto pode ser comparado a: a) um mapa da mina, posto que contém pistas, sinalizações que devem ser seguidas para encontrar o tesouro; b) a um iceberg, porque o texto mostra na sua superfície um conjunto de elementos determinados pela situação comunicativa, pelo estilo do gênero, pelo destinatário etc. e, submerso, um conjunto de implícitos que devem ser “inferidos”; c) a um hipertexto, porque para construir sentidos é preciso recorrer a outros textos com o qual ele dialoga. Tais metáforas têm relação com o que Fiorin (2016) aponta como elementos que precisam ser explorados e explicitados no ensino da leitura. O autor destaca a necessidade de se atentar às marcas do texto e aos mecanismos implícitos de estruturação e de interpretação textual, porque, segundo ele, “quem escreve ou lê com eficiência conhece esses procedimentos de maneira mais ou menos *intuitiva*. Explicitá-los contribui para que um número maior de pessoas possa, de maneira mais rápida e eficaz, transformar-se em bons leitores” (FIORIN, 2016, p.10).

Dessarte, é preciso ensinar os alunos a estabelecer as relações necessárias à compreensão e à construção de sentidos. Como afirma 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”. O ensino de leitura, nessa perspectiva, busca oferecer ao aluno mais possibilidades de inserção no mundo multiletrado, 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. Isso, segundo Kleiman (2005a, p. 51), 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”.

Apontamos, a seguir, contribuições teóricas que guiam nosso olhar no processo de leitura da charge.

Estratégias para compreender o que se lê: ativar conhecimentos, fazer conexões, visualizar, inferir, sumarizar, sintetizar

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 estratégias e por que é necessário ensiná-las?

Respondendo inversamente, é necessário ensiná-las porque, segundo Solé (1998, p.70), “estas não amadurecem, nem se desenvolvem, nem emergem, nem aparecem. Ensinam-se – ou não se ensinam – e se aprendem – ou não se aprendem”. A autora define estratégias como “suspeitas inteligentes” que guiam a ação, configurando-se como “procedimentos de ordem elevada que envolvem o cognitivo e o metacognitivo” (SOLÉ, 1998, p. 23). Kleiman (2008, p. 49) as define como “operações regulares para abordar um texto.” Nesse sentido, estratégias são procedimentos que possibilitam não apenas compreender um texto, mas perceber como o compreendeu, permitindo, pela tomada de consciência, a aplicação dos mesmos procedimentos a outras situações semelhantes. A propósito, nisto reside intuito do ensino de leitura: ajudar o aluno a perceber de modo consciente os mecanismos a que ele pode/deve recorrer para processar e entender o que lê, levando em conta o projeto de dizer materializado textualmente e os conhecimentos que ele, leitor, tem acerca do que está lendo.

Com base em Giroto e Souza (2010), apontamos seis estratégias que podem ajudar na compreensão do que se lê: ativar conhecimentos prévios, fazer conexões, realizar inferências, visualizar, sumarizar e sintetizar. Muito embora na leitura da charge tenham se mostrado mais produtivas a ativação de conhecimentos prévios, a conexão e a síntese, optamos por apresentar um resumo das seis estratégias, uma vez que elas podem contribuir no processo de leitura de outros gêneros textuais.

A *ativação do conhecimento prévio* é considerada como “estratégia-mãe”, dado que as outras estão relacionadas a ela. Isso porque a leitura, como aponta Kleiman (1995), requer do leitor conhecimentos linguísticos, textuais, de mundo imbricados na compreensão do texto. Na leitura da charge essa estratégia é importante porque a rede figurativa que se apresenta no texto precisa ser reconhecida pelo leitor a partir de seu conhecimento de mundo, assim como os temas e os interdiscursos evocados. Também os conhecimentos textuais – que permitem o (re)conhecimento do gênero – são deveras importantes, posto que intervêm na compreensão dos sentidos. Aos conhecimentos linguísticos, essenciais para entender os enunciados verbais, associamos a necessidade de conhecimentos sobre outras semioses, percebendo modos de significar, de produção de sentidos a elas associados.

A estratégia da *conexão* implica estabelecer relações entre o que se lê e os conhecimentos que se tem. Giroto e Souza (2010) destacam três tipos de conexões: texto-leitor, texto-texto e texto-mundo. As conexões texto-leitor ocorrem quando o leitor associa o que está lendo a episódios de sua própria vida. As de texto-texto são aquelas em que se estabelecem relações entre o texto lido e outros textos, inclusive pela natureza dos textos. As conexões texto-mundo são instituídas entre o texto lido e algum acontecimento mais global.

Alguns aspectos que embasam as conexões tecidas durante a leitura são: as características do gênero textual, o autor, a estrutura do texto, as palavras, os sinais, o estilo de escrita. No caso da charge, as conexões entre texto-texto e texto-mundo são essenciais, pois os alunos

precisam, tão logo entrem em contato com a charge, conectar o texto a características intrínsecas do gênero charge, lembrando que se trata de um gênero de cunho crítico, que aborda - de forma bem humorada, mas sarcástica - um acontecimento social em foco no momento. Assim, a conexão texto-texto possibilitará perceber as relações interdiscursivas que desencadearam a produção da charge. Quanto às conexões texto-mundo, também elas são essenciais porque, como já dissemos acima, os leitores precisam relacionar elementos e personagens apresentados na charge aos do mundo “real”. Voltaremos a enfatizar a importância das conexões quando procedermos à análise da charge, procurando explicitá-las.

Outra estratégia é a da *inferência*. Por meio de inferências preenchemos lacunas deixadas pelo autor e lemos as “entrelinhas”, construindo novas informações para além do que está explícito no texto. Afinal, “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” (GIROTTI; SOUZA, 2010, p. 76). É por isso, também, que o leitor não precisa conhecer o significado de todas as palavras do texto, uma vez que é possível inferir o significado delas pelo contexto. 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”. Ao ter contato com um livro, por exemplo, pode-se inferir seu conteúdo 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.

A estratégia da *visualização* é bastante frequente na leitura de textos literários, como os contos e romances, em que as palavras utilizadas nos levam à construção de imagens mentais sobre cenários, personagens, situações. Também utilizamos a visualização na resolução de problemas matemáticos, ou quando alguém nos pede informação para chegar a um destino. Nesse caso, visualizamos mentalmente o trajeto e alguns pontos de referência que há nele (GIROTTI; SOUZA, 2010).

A *sumarização* consiste em perceber o que é essencial no texto e separá-lo do acessório. Para sumarizar, é preciso atentar aos títulos e subtítulos, à numeração das seções, às palavras em destaque no texto, às ideias no início e no final dos parágrafos, entre outras pequenas operações que podem ajudar a perceber o que é importante no texto. Anotações e paráfrases na margem do texto também auxiliam para assimilar o que se entendeu dele. Essa estratégia é bastante profícua para abordagem de textos teóricos, como artigos científicos ou capítulos de livros, por exemplo, que requerem a compreensão das principais ideias abordadas.

Por fim, a *síntese* consiste em, ao finalizar a leitura, gerar uma ideia geral sobre o texto lido. O ensino da síntese engloba as outras estratégias, 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. Nesse sentido, esta estratégia também é importante em nosso estudo, já que quando se pede ao aluno sobre o tema do texto se está exigindo dele abstrações relacionadas à síntese.

Contribuições da semiótica discursiva para a compressão de textos

A semiótica discursiva, ou semiótica greimasiana, é uma teoria que se preocupa com a significação, buscando compreender como se constroem sentidos a partir das relações entre os elementos que compõem um texto-objeto. Enquanto teoria do texto e do discurso, ela volta seu olhar para o “texto, manifestado por todo e qualquer tipo de expressão e compreendido a um só tempo como objeto de significação e de comunicação” (TEIXEIRA, FARIA E SOUZA, 2014, p. 317-318).

Para a semiótica, o texto nasce da união de um plano de conteúdo (da ordem do discurso) com um plano de expressão (da ordem da materialidade semiótica). Um mesmo discurso

pode, então, vir materializado em textos verbais, não verbais ou sincréticos⁵/multissemióticos. Por exemplo, um discurso sobre a fome que assola milhões de pessoas no mundo pode vir expresso/materializado num livro (verbal), numa fotografia (não-verbal), ou num filme (sincrético).

A semiótica discursiva postula que o plano de conteúdo (discurso) de um texto se constrói sob a forma de um percurso gerativo de sentido composto por três níveis: nível fundamental, nível narrativo e nível discursivo⁶.

O nível fundamental é mais abstrato de todos. Nele a significação surge em forma de uma categoria semântica mínima, com dois termos opostos entre si: vida *versus* morte, natureza *versus* cultura, tristeza *versus* alegria, etc. Um destes termos será eufórico (valorado positivamente no texto) e o outro disfórico (valorado negativamente). Por exemplo, um texto que defenda a necessidade de preservação das florestas está se opondo à destruição delas. Então, preservação *versus* destruição serão os termos opostos dessa categoria semântica e a preservação, no exemplo dado, seria eufórico, enquanto a destruição, disfórico. Note-se, porém, que poderia haver um discurso contrário à preservação das florestas, a exemplo de um discurso que defenda a necessidade de desmatamento para produção de grãos, ou para a pecuária, por exemplo. Nesse sentido, a valoração deste ou daquele termo não está a cargo do leitor, mas inscrita no texto, porque tem relação com o projeto discursivo do enunciador.

O nível narrativo se organiza a partir do ponto de vista de um sujeito. Ele se constitui como um simulacro que representa a ação dos sujeitos sobre o mundo e sobre outros sujeitos na busca por objetos/valores que desejam. Assim, no nível narrativo buscamos compreender quem são os sujeitos que agem no e pelo texto, como agem, sobre quem agem e em busca de que valores se movimentam. Não se deve pensar, entretanto, que o nível narrativo só ocorre em textos narrativos. Todos os textos possuem narratividade⁷, na medida em que retratam ou pressupõem mudanças de estado desencadeadas pelas transformações ocorridas ou desejadas no texto. Por exemplo, no enunciado *Maria está estudando muito para passar no concurso* retrata a ação de um sujeito na busca por seu objeto-valor. Embora a transformação maior esteja, ainda, no plano da virtualidade, é em busca dela que o sujeito se move e realiza ações.

O nível discursivo é o mais concreto dos três. Nele os esquemas narrativos do nível anterior são recobertos por temas e figuras. Denominam-se “figuras” os termos que, num texto, remetem a algo existente no mundo natural. Já os “temas” são categorias que ordenam, categorizam os elementos do mundo natural (FIORIN 2016). Por exemplo, imaginemos o percurso de um sujeito que está privado de algo e manipula outro sujeito para conseguir seu objeto-valor. Esse percurso narrativo pode dar origem a um discurso que tematize a busca pelo amor, ou pela riqueza, ou pela sobrevivência, a depender do tema que o enunciador deseja enfatizar. Assim, a escolha das figuras está associada ao tema sobre o qual o enunciador quer se pronunciar. As figuras recobrem e remetem ao tema, por isso, são importantes mecanismos para compreensão dos textos, indicando caminhos de (re)construção de sentidos.

Acrescente-se, ainda, que as figuras podem ser verbais ou não verbais, a depender do plano de expressão (verbal ou não verbal) do texto. Por exemplo, tomemos o texto verbal da fábula A Cigarra e a Formiga. A formiga representa o sujeito trabalhador e previdente, já a cigarra representa o sujeito imprevidente e que prefere a diversão ao trabalho. O ato de coletar folhas figurativiza o tema do trabalho, enquanto o ato de cantar figurativiza o tema do lazer. Assim, essas figuras remetem a temas distintos: o do trabalho e da previdência em oposição ao do lazer e da imprevidência. Já num filme, as figuras serão icônicas/imagéticas e também

5 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.”

6 Dados os limites deste estudo, apresentamos nele apenas os preceitos que utilizamos na análise. Para um estudo básico dos elementos sintáticos e semânticos que constituem cada um dos níveis, sugerimos as obras Teoria semiótica do texto, de Diana L. P. Barros (2005), e Elementos de análise do discurso, de José Luiz Fiorin (2016). As obras compilam, de forma didatizada, os principais postulados da semiótica greimasiana.

7 Narratividade não deve ser confundida com narração. Enquanto esta diz respeito ao uma tipologia textual, aquela é concebida como inerente a todos os textos, é um componente da teoria do discurso.

representarão temas. Não será preciso dizer explicitamente se um personagem é abastado ou não, posto que o tema da riqueza ou da pobreza virá figurativizado nos elementos a ele associados: roupas, casa, objetos, carro, lugares que frequenta, onde mora etc.

Perceba-se, então, que diferentes elementos figurativos estarão associados ao tema que representam. Essa recorrência de figuras que remetem a certos universos temáticos é denominada isotopia figurativa. Aos encadeamentos temáticos, dá-se o nome de isotopia temática (GREIMAS; COURTÉS, 2013). São as isotopias figurativas e temáticas que garantem a coerência de um texto. Por isso, observar os elementos figurativos e associá-los a temas se configura como uma das estratégias para compreender os sentidos do texto.

Além disso, entender níveis mais abstratos postulados pela semiótica – o narrativo e o fundamental – também é importante como estratégia de compreensão de textos. Do nível narrativo, é importante o aluno perceber que o texto é um simulacro das ações dos homens no mundo, em busca dos valores que desejam e em que acreditam. Eles, os textos, refratam e refletem (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1997) concepções de mundo de sujeitos sociais. Não pensamos todos da mesma forma, e um modo de agir sobre o outro é através dos textos. Nesse sentido, é importante que o aluno perceba qual é o objeto valor que está em jogo no texto, ou seja, em direção de que valor o enunciador/narrador se move, articula seus argumentos, enfim, defende.

Associado a isso, para compreensão do nível mais abstrato do texto (o fundamental) é válido que o aluno perceba as ideias opostas imbricadas na produção de sentidos, compreendendo, por exemplo, que um texto sobre a alegria implica a tristeza, porque a ela se opõe, assim como um texto sobre a vida implica, por oposição, a morte. Há sempre dois termos opostos contracenando na base de sentido, mesmo que não estejam explicitamente mencionados no texto. Entender tais aspectos – e refletir sobre eles quando lê – pode desenvolver competências mais apuradas e menos inocentes de leitura.

Sobre o gênero charge: características do gênero e compreensão do texto

No estudo dos gêneros discursivos/textuais⁸, é preciso considerar características particulares dos gêneros, nos termos do que postula Bakhtin (2003). Em primeiro lugar, a principal característica da charge é que ela busca, por meio do humor, transmitir uma visão crítica sobre determinado assunto que esteja sob alvo de discussões na sociedade. É essa a finalidade desse gênero e a isso está associado 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.

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”⁹, é importante ficar

8 Em seu estudo sobre os gêneros, Bakhtin (2003) utiliza a expressão gêneros do discurso. No entanto, sob o ponto de vista da semiótica, não há texto sem discurso e não há discurso sem que este se materialize em forma de texto. Nesse sentido, tomamos aqui gêneros discursivos e gêneros textuais como sinônimos, muito embora reconhecamos que a distinção entre texto e discurso seja pertinente em outros casos.

9 Personagens materializadas de forma icônica nas charges.

atento à variante linguística utilizada, posto que, muitas vezes, ela é utilizada como forma de caracterizar algum personagem, o que dará indícios dos sujeitos ali representados e do universo temático a que o texto se refere.

Em relação à construção composicional, é um texto sincrético, que conjuga elementos de diferentes semioses em um todo de sentido, materializado normalmente em um único bloco/quadro. Como o sentido nasce das relações entre as linguagens, as imagens têm tanta importância – se não mais – quanto o texto escrito.

Comumente, as charges são veiculadas em revistas, jornais e sites e retratam fatos que estão em voga na mídia e repercutem também em outros textos jornalísticos. Daí sua efemeridade e a necessidade de o leitor estar informado sobre acontecimentos atuais para poder compreender o sentido. À vista disso, é necessário considerar a interdiscursividade como um dos elementos centrais na interpretação da charge. Interdiscursividade é sinônimo de dialogismo, no sentido proposto por Bakhtin (2003), referindo-se ao diálogo implícito de um enunciado/discurso com outros enunciados/discursos que abordam o mesmo tema – numa infinita cadeia responsiva – sem, necessariamente, que um texto faça referência explícita a outro texto que já o antecedeu e com o qual ele dialoga. A interdiscursividade é uma característica intrínseca de todos os textos. Fiorin (2006) distingue quando essas relações estão explícitas ou implícitas no texto, nomeando estas como interdiscursividade e aquelas como intertextualidade.

Os PCNs (BRASIL, 1998, p. 21) também ressaltam a importância de se explorar tal aspecto no ensino da leitura e da produção textual, visto que a produção de textos não ocorre no vazio, “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 em circulação na sociedade retratada. Provém disso o comentário de Flôres (2002, p. 10):

[...] 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.

Os textos são sempre ideológicos, pois, na medida em que materializam discursos, reatam e refletem (BAKHTIN/ VOLOCHÍNOV, 1997) ideologias, concepções de mundo de sujeitos situados num determinado tempo e espaço social. A charge, ao estabelecer uma visão crítica, busca convencer o leitor, influenciando-o ideologicamente. 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. Assim, o falante (re)produz discursos existentes em sua formação social, sendo ele suporte de ideologias.

Importante ressaltar que nada é dito por acaso, pois

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 [...] (FIORIN, 1998, p. 74).

Mas, como poderá o aluno perceber todos esses aspectos ao ler uma charge – ou outros textos – se não lhe ensinarmos a fazer isso? A ausência de um direcionamento sistemático de ensino de leitura é uma barreira ao desenvolvimento de competências leitoras.

A seguir apresentamos a análise da charge à luz dos preceitos teóricos explorados.

Tecendo conexões: análise da charge de Iotti “Prioridades do brasileiro”

Na análise da charge, partimos das figuras que aparecem no texto 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 enunciador, bem como definindo a categoria semântica sobre o qual o texto está alicerçado. Ao longo da análise, também apontamos algumas perguntas que poderiam conduzir o aluno à percepção de elementos que produzem sentidos e à ampliação de conhecimentos sobre os temas abordados no texto.

Destacamos que, no contato inicial do leitor com o texto, uma das primeiras estratégias é reconhecer o gênero em questão, o que requer a ativação de conhecimentos prévios de ordem textual, nos termos do que concebe Kleiman (1995). Sabemos que a charge é um gênero de composição sincrética, comumente veiculada em jornais e revistas e, portanto, pertence ao domínio discursivo jornalístico. Acerca da construção composicional, ela geralmente apresenta um desenho único, embora essa não seja uma regra fixa.

Como já apontamos, 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, é um texto de forte apelo interdiscursivo, posto que projeta, por meio de elementos verbo-visuais, o ponto de vista do enunciador acerca de algum fato/notícia já divulgada, sendo necessário, para entendê-la, conhecer os discursos a que a charge faz referência.

Por certo, sabermos a função/objetivo do texto já nos dá pistas sobre o que olhar nele. 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.

Para acionar conhecimentos prévios relativos ao gênero charge – ou para construí-los –, o professor pode perguntar aos alunos: qual a função da charge? Onde você costuma encontrar charges para ler? Que temas normalmente abordam? Que tipo de linguagem é utilizado em charges? Em termos de “estrutura composicional”, como são as charges?

Vamos agora às particularidades da charge escolhida para compor este estudo.

Figura 1. Iotti: prioridades do brasileiro.



Fonte: (IOTTI, 2018).

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 informa-

ções necessárias à compreensão”. Dessa forma, o texto imagético contém a mensagem principal, complementada pelos enunciados 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, “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”. Características essas como aspectos linguísticos, morfológicos, sintáticos, semânticos, pragmáticos, de textualização ou de remissão a outros textos (intertextualidade).

Além da rede figurativa que remete a elementos do “mundo real”, é preciso atentar aos mecanismos semióticos que produzem sentidos (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 do texto.

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: a que assunto se refere a parte direita da charge? Quais figuras lhe remetem a tal universo temático? Os desenhos da esquerda passam que sensação? O que lhes permite dizer isso? Qual o significado da palavra “Síria” e por que ela está grafada em vermelho? O que as figuras do lado esquerdo representam? Há relação entre as imagens da esquerda e da direita?

Essas perguntas auxiliam na percepção das isotopias figurativas (GREIMAS; COURTÉS, 2013) e à associação delas aos respectivos temas. Observemos: o texto está dividido em dois blocos, separados cromaticamente, um deles é 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 desfalecido no colo, um animal com cabeça disforme, materiais que representam madeira e concreto espalhados como se estivessem sido explodidos e o fundo preto. Essas figuras, assim agrupadas, remetem ao tema da destruição, do caos, do desespero, da morte. Ainda, recebe destaque a figura de dois aviões idênticos¹⁰, os mesmos modelos usados para combate em guerras. Acima dessa imagem, aparece grafada em cor vermelha a palavra Síria, indicando ser este um espaço associado ao caos, ou onde está ocorrendo o caos. 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 – explorando mais detalhadamente o que está retratado nessa parte da charge, como faremos adiante, ao abordar as 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 Nike¹¹ (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

10 Esses aviões não aparecem no quadro original, são elementos introduzidos por lotti no intertexto.

11



ser o da Confederação Brasileira de Futebol¹² (CBF). Todas essas figuras remetem ao tema do futebol.

O homem vestindo a camisa amarela está literalmente desesperado, o que se percebe pelas mãos na cabeça, lágrimas jorrando dos olhos e a boca escancarada, permitindo ver a garganta e a úvula em destaque. O outro homem aponta para a notícia e demonstra incredulidade e sofrimento: olhos esbugalhados, boquiaberto, com expressão embasbacada, suor caindo de seu rosto e o corpo inclinado para frente. 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 desta mesma mulher e daquela que lê o cartaz: ambas projetam a ideia de desespero. Esse aspecto é muito significativo no texto, pois tece o elo de conexão entre duas situações distintas. Ele é essencial para entendermos que se trata de “fontes de desespero” diferentes, o que já nos diz muito sobre o fato criticado pelo autor na charge: o comportamento de sujeitos que, como os representados no lado direito da charge, se desesperam com frivolidades, alheios aos verdadeiros problemas humanitários: a guerra, o sofrimento e a morte de milhares de pessoas.

Após observar as figuras e relacioná-las com temas, é importante trazer outros textos para enriquecer e potencializar a compreensão do leitor sobre os aspectos apresentados na charge, tecendo conexões entre texto-texto e texto-mundo, como propõem Giroto e Souza (2010). Nesse sentido, seria interessante instigar a conhecer/falar: a) sobre o quadro “Guernica”, de Pablo Picasso, e o que ele representa; b) sobre a guerra civil em curso na Síria; c) sobre quem é Neymar e por que não poderia se machucar. Algumas perguntas que poderiam nortear esse trabalho são: 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? Se essa tela emitisse som, como ele seria? Quando se menciona a guerra na Síria, o que vocês lembram? Como está a condição da população da Síria? Por que essa guerra afeta o mundo? Vocês lembram de alguma imagem veiculada na mídia associada a essa guerra?¹³ Quem é Neymar? Quais as implicações de ele ter se machucado? Por que não poderia se machucar nesta época?¹⁴

Voltamos ao texto para analisar outras grandezas semióticas - cores, formas, dimensões, disposição no espaço - e como elas produzem sentidos. Como já explicamos, há dois temas contrapostos na charge, inclusive separados pela disposição topológica na página (esquerda x direita) e pela categoria cromática (tons de cinza x colorido). Lendo o texto da esquerda para a direita, aparece, primeiramente, a guerra na Síria, tema representado por uma oposição entre preto, branco e escalas de cinza. O preto e o cinza marcam os limites, as formas, os volumes, incidindo sobre a continuidade do branco. São tons frios, neutros, sem vida, figurativizam a morte. Em segundo lugar, à direita, aparecem as cores alegres (amarelo, verde e azul), relacio-



12

13 Várias imagens retratando o drama dos refugiados da Síria foram veiculadas na mídia, em especial de crianças mortas ou feridas em decorrência da tentativa de deixar o país.

14 Entre 14 de junho e 15 de julho de 2018 ocorreu a Copa do Mundo de Futebol, na Rússia.

nadas ao universo do futebol e à nacionalidade brasileira. O colorido figurativiza a vida.

Chama atenção, também, o fato de os brasileiros estarem entre os dois universos temáticos representados: um que, em termos dimensionais, ocupa metade do espaço da charge (o da guerra na Síria), e outro que preenche menos de um terço da imagem (o do futebol). Essa dimensão espacial destinada 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 da direita estão de costas para a situação apresentada à esquerda, indicando que o desespero dos brasileiros (ali figurativizados) está relacionado tão somente aos acontecimentos relacionados à Copa do Mundo, ao futebol. São essas as “prioridades do brasileiro”, como sarcasticamente prenuncia o título da charge, numa clara crítica à alienação dos sujeitos ali retratados que, metonimicamente, representam o povo brasileiro.

É preciso lembrar que um mesmo texto pode tratar de vários temas – no caso da charge, o tema da guerra e do futebol –, mas eles estarão inter-relacionados, do contrário não constituirão um texto. Como já mencionamos, o elo de ligação entre esses dois universos temáticos é o “desespero”, que vem figurativizado em ambos os lados da charge. O desespero retratado no lado direito é também o desencadeador da crítica, posto que contrapõe o machucado *no dedinho* de Neymar e sua *possível* ausência na Copa com a morte e a destruição causadas pela guerra.

Ao final da leitura, realizando a conexão entre os elementos do texto e a função social da charge, é possível “sintetizar” o seu conteúdo e perceber que se trata de uma crítica à alienação dos brasileiros quanto ao que é realmente importante e desesperador. Enquanto se desesperam com a possível ausência de um jogador nos jogos da Copa, há milhares de pessoas perecendo, morrendo na guerra na Síria.

Ensinar a ler, nesse sentido, significa atentar às marcas recorrentes (isotopias) que remetem a temas e a interdiscursos. Essas operações demandam estratégias de conexão texto-texto e texto-mundo, nos termos do que apontam Kleiman (1995), Giroto e Souza (2010), uma vez que, nesse processo, está implicada a percepção de elementos relacionados dentro do texto e o conhecimento de mundo necessário para atribuir significado a eles, relacionando-os com outras “situações” lidas, ouvidas, vivenciadas. Destacamos, então, a necessidade de ajudar o aluno a mapear essas marcas no plano de manifestação textual e relacioná-las, atendendo, também, a outras grandezas semióticas que produzem sentidos, tais como as cores, as formas, a dimensão e a posição de elementos no espaço do texto, como apontamos na análise.

É fundamental também compreender que os textos são sempre ideológicos¹⁵, retratando concepções de mundo e valores que circulam numa sociedade. A charge – assim como outros textos – mostra e diz de nós mesmos e do mundo em que vivemos, contribuindo para moldar o imaginário coletivo. Como argumenta Flôres (2002, p. 11), “através de sua análise podem-se perceber as estratégias utilizadas pelos vários segmentos envolvidos nos jogos de poder e manipulação de que consciente ou inconscientemente somos atores e alvos”.

Sendo a charge um gênero cuja função é criticar aspectos/comportamentos sociais, a crítica que o texto tece denota o ponto de vista assumido pelo narrador/enunciador. Tendo em conta que todo texto visa, em última instância, fazer-fazer (FIORIN, 2016), esse texto não deseja apenas expressar uma ideia, mas sim influenciar, de modo a formar uma consciência crítica no leitor, convocando-o a dialogar – nos termos de Bakhtin (2003) – com o discurso apresentado e dar-lhe uma resposta ativa. Eis a narratividade subjacente ao texto: esse narrador/enunciador busca uma transformação de estado. Deseja, por meio da crítica instituída, produzir reflexões capazes de desencadear mudanças de comportamento, com vistas à sensibilização e à humanização.

Nesse sentido, em nível mais abstrato, a oposição semântica que fundamenta a charge pode ser pensada como alienação *versus* consciência/discernimento, sendo que estes podem promover a mudança, aquele não.

15 O termo “ideologia” é entendido, neste contexto, como conjuntos de ideias, concepções, valores, crenças que constituem os indivíduos, nos termos do que defende Fiorin (1998).

Para concluir

Este estudo foi concebido por acreditarmos na possibilidade de construir uma intervenção pedagógica que favoreça o ensino da leitura, auxiliando os alunos na percepção de aspectos importantes que concorrem na compreensão dos sentidos da charge. Nesse contexto, buscamos sintetizar alguns dos aspectos que julgamos essenciais nesse processo.

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. A partir disso, a observação das figuras e a associação delas a universos semânticos (ativando conhecimentos de mundo) é essencial para relacioná-las aos fatos e à realidade acerca dos quais o texto discorre.

Nesse mesmo sentido, é preciso acionar conhecimentos interdiscursivos, englobados nos conhecimentos de mundo, de modo a tecer conexões entre os discursos do texto com os fora dele, lembrando que a charge é um texto que materializa de forma imagética fatos retratados em outros textos do universo jornalístico, especialmente os noticiosos.

Também é essencial a observação das redes figurativas instauradas no texto e dos temas a que elas remetem, buscando estabelecer as conexões texto-texto, texto-mundo, necessárias à compreensão das charges. É necessário, ainda, apurar o olhar para perceber como cores, formas, dimensões, disposição espacial dos elementos produzem sentidos, considerando a abordagem da multiplicidade semiótica na produção de sentidos, como refere a BNCC (2018).

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 quais as mudanças estão sendo propostas/desejadas, o que o instiga a refletir sobre os propósitos daquela produção textual e, assim, contrapor posições discursivas.

Destacamos a importância da estratégia da síntese e da abstração dos sentidos mais profundos do texto. A síntese pode ser associada à compreensão do nível fundamental proposto pela semiótica discursiva. Quando o leitor consegue sintetizar o texto percebendo os discursos que nele se opõem é porque conseguiu atingir outros níveis de leitura.

Enfim, ensinar a ler requer a explicitação desses mecanismos, ajudando o aluno a perceber, a partir da materialidade textual, as conexões que precisa fazer entre elementos do texto e fora dele implicados na compreensão. Assim, cremos, é possível contribuir para o desenvolvimento de competências de leitura mais apuradas.

Referências

BAKHTIN, Mikhail M.; VOLOCHÍNOV, Valentin N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 1997 [1929].

BAKHTIN, Mikhail M. **Estética da criação verbal**. Introd. e trad. do russo Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARROS, Diana Luz Pessoa de. **Teoria Semiótica do Texto**. 4. ed. São Paulo: Ática, 2005.

BARROS, Diana Luz Pessoa de. 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.

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.

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.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em 20 fev. 2020.

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

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2006.

FIORIN, José Luiz. **Elementos da análise do discurso**. São Paulo: contexto, 2016.

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

GIROTTO, Cyntia Graziella Guizelin Simões; SOUZA, Renata Junqueira. Estratégia de leitura: para ensinar alunos a compreender o que leem. In: SOUZA, Renata Junqueira et al. **Ler e compreender: estratégias de leitura**. Campinas: Mercado das Letras, 2010. p. 45-114.

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

G1. **Notas médias do Enem 2019 caem em todas as provas objetivas**. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2020/01/17/notas-medias-do-enem-2019-caem-em-todas-as-provas-objetivas.ghtml>. Acesso em: 05 mai. 2020.

IPM. Instituto Paulo Montenegro. **Indicador de Alfabetismo Nacional (Inaf)**. Disponível em: <https://ipm.org.br/inaf>. Acesso em: 20 jun. 2020.

IOTTI, Carlos Henrique. **Iotti: prioridades do brasileiro**. Disponível em: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/opiniaio/iotti/noticia/2018/03/iotti-prioridades-do-brasileiro-cjedztsi0008401p-4th9dg23p.html>. Acesso em: 12 abr. 2018.

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

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

KLEIMAN, Angela. Contribuições teóricas para o desenvolvimento do leitor: teorias de leitura e ensino. In: RÖSING, Tania Mariza Kuchenbecker; BECKER, Paulo Ricardo. (Orgs.). **Leitura e animação cultural: repensando a escola e a biblioteca**. Passo Fundo: UPF, 2005b. p. 21-41.

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

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

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

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

TEIXEIRA, Lucia; FARIA, Karla; SOUSA, Silvia Maria de. Textos multimodais na aula de português: metodologia de leitura. **Desenredo**, Revista do Programa de Pós-graduação em Letras da UPF, Passo Fundo, v. 10, n. 2, p. 313-336, 2014. Disponível em: <http://seer.upf.br/index.php/rd/>

article/view/4295 . Acesso em: 12 ago. 2018.

Recebido em 20 de agosto de 2020
Aceito em 19 de março de 2021