

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE EDUCAÇÃO, LETRAS E ARTES – CELA
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS**

MARCIELI SOUZA DE OLIVEIRA

**A INSERÇÃO DE TEXTO MULTIMODAL PARA FORMAÇÃO DE
LEITORES E ESCRITORES NO ENSINO FUNDAMENTAL II: GÊNERO CARTUM**

**RIO BRANCO – ACRE
2020**

MARCIELI SOUZA DE OLIVEIRA

**A INSERÇÃO DE TEXTO MULTIMODAL PARA FORMAÇÃO DE
LEITORES E ESCRITORES NO ENSINO FUNDAMENTAL II: GÊNERO CARTUM**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS – da Universidade Federal do Acre, para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Área de Concentração:

Linha 2. Leitura e Produção textual: diversidade social e práticas docentes.

Orientador Prof. Dr. Selmo Azevedo
Apontes

**RIO BRANCO – ACRE
2020**

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da UFAC

O482i Oliveira, Marcieli Souza de, 1988 -

A inserção de texto multimodal para formação de leitores e escritores no ensino fundamental II: gênero cartum / Marcieli Souza de Oliveira; Orientador: Dr. Selmo Azevedo Apontes. -2020.

112 f.: il.; 30 cm.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Acre, Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS. Rio Branco, 2020.

Inclui referências bibliográficas e anexos.

1. Cartum. 2. Gêneros textuais. 3. Leitura. I. Apontes, Selmo Azevedo. (Orientador). II. Título.

CDD: 400

Bibliotecária: Nádia Batista Vieira CRB-11º/882

MARCIELI SOUZA DE OLIVEIRA

**A INSERÇÃO DE TEXTO MULTIMODAL PARA FORMAÇÃO DE
LEITORES E ESCRITORES NO ENSINO FUNDAMENTAL II: GÊNERO CARTUM**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS – da Universidade Federal do Acre, para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Aprovada em 05 de junho de 2020.

Banca Examinadora

Prof. Dr. Selmo Azevedo Apontes – (Orientador)
Universidade Federal do Acre – UFAC

Prof^a. Dr^a. Gabriela Maria de Oliveira-Codinhoto (Membro interno)
Universidade Federal do Acre – UFAC

Prof. Dr. Sergio da Silva Santos – (Membro externo)
Universidade Federal do Acre – UFAC

Prof^a. Dr^a. Aline Suellen – (Suplente)
Universidade Federal do Acre – UFAC

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelas conquistas pessoais e profissionais;

À coordenação e a todos os professores do Programa de Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal do Acre (PROFLETRAS / UFAC), pela receptividade e empenho em contribuir com a nossa formação;

À CAPES, pelo incentivo financeiro e pela preocupação em qualificar profissionais;

Ao meu orientador, Prof. Dr. Selmo Azevedo Apontes, pelas palavras sábias e motivadoras durante a realização do trabalho;

À Prof^ª. Dr^ª. Lindinalva Messias do Nascimento, pelas sugestões atribuídas ao texto no momento da qualificação;

À Prof^ª. Dr^ª. Gabriela Maria de Oliveira-Codinhoto e ao Prof. Dr. Sergio da Silva Santos, por aceitarem o convite para fazer parte da banca e contribuírem para o aprimoramento do texto final;

À coordenadora de ensino da escola que trabalho, Adma Jafuri Maia, por me apresentar o PROFLETRAS e pelas palavras de incentivo desde o princípio;

Ao meu tio Getúlio e família que me acolheram em sua residência em Rio Branco, tratando-me com muito carinho e hospitalidade;

Às amigas Anne Hellen, Francivete, Ivonete e Letícia, pela amizade construída e parceria em momentos de estudos, superação e descontração vivenciados ao longo do curso;

À minha família, não só pelo apoio e incentivo durante o percurso, mas também pela compreensão nos momentos de minha ausência.

Quando crianças, nossos primeiros livros tinham muitas figuras e pouquíssimas palavras, por ser 'mais fácil' assim. À medida que crescemos, fomos lendo livros com muito mais textos. Figuras, só ocasionais... até que, finalmente, chegamos aos livros 'de verdade' ... aqueles sem figura alguma.

Scott McCloud

RESUMO

O cartum (*cartoon* ou *cartune*) é definido por Machado (2014) como um desenho humorístico acompanhado ou não de legenda, de caráter crítico que retrata de forma sintetizada algo que envolve o cotidiano de uma sociedade. Em sua composição, o cartum apresenta os diferentes modos de linguagem (verbal e/ou visual), o que o faz ser considerado como gênero multimodal. Tomando como princípio nossa prática docente, observamos que esses gêneros, além do cartum, charges, memes, tirinhas, etc., têm apresentado pouco espaço nas propostas pedagógicas com práticas voltadas para a leitura e a produção textual, apesar de, com avanço tecnológico, notarmos que eles estão cada vez mais presentes no cotidiano dos nossos alunos. Pensando nisso, a dissertação “A inserção de texto multimodal para a formação de leitores e escritores no Ensino Fundamental II: gênero cartum” desenvolvida no Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) objetiva promover a formação de leitores e escritores a partir de uma metodologia de ensino que enfatize a leitura e a produção do gênero cartum (representativo de gênero multimodal), uma vez que, na maioria das vezes, encontramos esse gênero nos livros didáticos com atividades para fins de discussões de análise sintática. Como fundamento teórico para a leitura e a escrita de gêneros textuais, utilizamos, entre outros autores, as ideias de Antunes (2009), Dolz e Schneuwly (2004), Koch e Elias (2008) e Marcuschi (2011). O texto contou também com as contribuições de Dionísio (2005, 2011, 2014); Mendonça (2003) e Rojo (2009 e 2012) sobre a multimodalidade, além dos apontamentos de Lopes-Rossi (2011) sobre sequência didática. Esse modelo de sequência didática, constituída por 18 aulas com duração de uma hora cada, dividida em três módulos, foi utilizado na proposta metodológica que foi desenvolvida em uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental II, em uma escola pública do município de Brasileia – Acre. Para uma perspectiva de ensino que amplie as competências comunicativas como enfatiza Travaglia (2009), apresentamos, ainda, uma proposta de intervenção que contribui para o processo de ensino e aprendizagem. Quanto aos procedimentos adotados para a pesquisa, reportamo-nos ao estudo de caso, a partir das observações em situações da sala de aula e prática docente. Entre os resultados, podemos citar que o resultado final da produção de 12 cartuns refletiram os passos necessários para a formação de leitores e de escritores, tais como: discussão e debate acerca dos problemas de relevância social; desenvolvimento da capacidade crítica e criativa, através do uso de diferentes linguagens (verbal e/ou visual) e o uso da intertextualidade para ativar conhecimentos prévios para compreender o sentido do texto; desenvolvimento da capacidade argumentativa, através dos gêneros textuais, seja ele escrito ou oral; desenvolvimento da capacidade de revisar textos, verificando que os procedimentos adotados desde o levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos até a produção textual. E por fim, a execução permitiu verificar o desenvolvimento de um trabalho colaborativo e participativo como elementos determinantes para um processo de formação de leitores e escritores.

Palavras – chave: Cartum. Gêneros textuais. Leitura. Produção textual. Profletras.

ABSTRACT

The cartoon (*cartoon or cartune*) is defined by Machado (2014) as a humorous drawing accompanied or not by legend, of a critical character that portrays in a synthesized way something that involves the daily life of a society. In its composition, the cartoon presents the different modes of language (verbal and / or visual), which makes it considered as a multimodal genre. Taking as a principle our teaching practice, we observe that these genres, in addition to cartoons, cartoon, memes, comic strips, etc., They have presented little space in pedagogical proposals with practices aimed at reading and textual production, despite, with technological advancement, we notice that they are increasingly present in the daily lives of our students. With this in mind, the dissertation "The insertion of multimodal text for the training of readers and writers in Elementary Education II: cartoon genre" developed in the Professional Master of Letters (PROFLETRAS) aims to promote the training of readers and writers from a teaching methodology that emphasizes the reading and production of the cartoon genre (representative of the multimodal genre), since, most of the time, we find this genre in textbooks with activities for the purpose of discussing syntactic analysis. As a theoretical foundation for reading and writing textual genres, we used, among other authors, the ideas of Antunes (2009), Dolz and Schneuwly (2004), Koch and Elias (2008) and Marcuschi (2011). The text also had contributions from Dionísio (2005, 2011, 2014); Mendonça (2003) and Rojo (2009 and 2012) on multimodality, in addition to the notes by Lopes-Rossi (2011) on didactic sequence. This didactic sequence model, consisting of 18 classes lasting one hour each, divided into three modules, was used in the methodological proposal that was developed in a class of 9th grade of Elementary School II, in a public school in the municipality of Brasiléia - Acre. For a teaching perspective that expands communicative skills, as emphasized by Travaglia (2009), we also present an intervention proposal that contributes to the teaching and learning process. As for the procedures adopted for the research, we refer to the case study, from the observations in situations of the classroom and teaching practice. Among the results, we can mention that the final result of the production of 12 cartoons reflected the necessary steps for the formation of readers and writers, such as: Discussion and debate about problems of social relevance; Development of critical and creative capacity, through the use of different languages (verbal and / or visual) and the use of intertextuality to activate previous knowledge to understand the meaning of the text; Development of argumentative capacity, through textual genres, whether written or oral; Development of the ability to review texts, verifying that the procedures adopted from the survey of students' prior knowledge to textual production. Finally, the execution made it possible to verify the development of collaborative and participatory work as determining elements for a process of training readers and writers.

Keywords: Khartoum. Textual genres. Reading. Text production. Profletras.

LISTA DE ABREVIATURAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

HQs – História em Quadrinhos

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1 – Cartum “Mulher brasileira” ¹	34
FIGURA 2 – Quadrinhos “Gaturro”	35
FIGURA 3 – Tira “O menino maluquinho”	36
FIGURA 4 – Charge “Incêndio no museu”	37
FIGURA 5 – Cartum “Evolução”	39
FIGURA 6 – Cartum “Diferenças”	40
ESQUEMA 1 – sequência didática 01	50
ESQUEMA 2 – sequência didática 02	51
FIGURA 7 – Cartum <i>Selfie</i>	53
FIGURA 8 – Cartum Júlio, Gina e a descoberta da humanidade	53
FIGURA 9 – Cartum “Dias da Semana”	54
FIGURA 10 – Cartum de Quino	55
FIGURA 11 – Cartum “Narciso’s Cosmético”	56
FIGURA 12 – Cartum “Estatuto da Criança e do Adolescente”	57
FIGURA 13 – Cartum <i>Selfie</i>	62
FIGURA 14 – Charge “Incêndio no museu”	64
FIGURA 15 – Cartum “Mulher brasileira”	64
FIGURA 16 – Cartum Julio, Gina e a descoberta da humanidade	67
FIGURA 17 – Cartum “Narciso’s Cosmético”	67
FIGURA 18 – Cartum “Estatuto da criança e do adolescente”	68
FIGURA 19 – Momento de leitura, compreensão e interpretação de texto	74
FIGURA 20 – Momento de atividade em grupo	77
FIGURA 21 – Momento de apresentação de trabalhos	78
FIGURA 22 – Momento de atividade oral	79
FIGURA 23 – Momento de discussão sobre intertextualidade	81
FIGURA 24 – Momento de produção textual.....	82
FIGURA 25 – Momento de revisão do texto	83

¹ A escolha pelo uso de aspas, em alguns textos, é para sugerir que não são de fato os nomes dos textos, fizemos essas atribuições por eles não apresentarem título/legenda em sua originalidade.

FIGURA 26 – Momento preparação do espaço para exposição	84
FIGURA 27 – Página do blog da escola	85
FIGURA 28 – Cartum 1 “Lixo”	88
FIGURA 29 – Cartum 2 “Poluição”	89
FIGURA 30 – Cartum 3 “Poluição dos rios”	90
FIGURA 31 – Cartum 4 “Madeira”	91
FIGURA 32 – Cartum 5 “Desmatamento”	92
FIGURA 33 – Cartum 6 “A internet na vida das pessoas”	93
FIGURA 34 – Cartum 7 “Uso restrito”	94
FIGURA 35 – Cartum 8 “Gratidão”	95
FIGURA 36 – Cartum 9 “Igualdade”	96
FIGURA 37 – Cartum 10 “Violência escolar”	97
FIGURA 38 – Cartum 11 “Gravidez na adolescência I”	98
FIGURA 39 – Cartum 12 “Gravidez na adolescência II”	99

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1 LINGUAGEM, TEXTO E O GÊNERO CARTUM	15
1.1 LINGUAGEM, LÍNGUA E ENSINO	15
1.2 A LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTOS NA ESCOLA: OS DESAFIOS PARA A AMPLIAÇÃO DAS COMPETÊNCIAS E HABILIDADES DOS ALUNOS	19
1.3 TEXTO: INTERTEXTUALIDADE E INFORMATIVIDADE	25
1.4 GÊNEROS TEXTUAIS E ENSINO.....	29
1.5 CARTUM.....	34
1.6 PERSPECTIVAS DE ENSINO DE GÊNEROS TEXTUAIS: DOS PCN À BNCC	41
2 CARTUM: DA PROPOSTA DO LIVRO DIDÁTICO A OUTRA PERSPECTIVA DE ENSINO DO GÊNERO	45
2.1 ABORDAGEM.....	45
2.2 NATUREZA.....	46
2.3 OBJETIVO	46
2.4 PROCEDIMENTOS DE PESQUISA	47
2.5 CONTEXTO DA PESQUISA.....	47
2.5.1 Identificação dos sujeitos.....	48
2.5.2 Dados da pesquisa	49
2.5.3 Sequência didática.....	49
2.6 PROPOSTA DE APLICAÇÃO PEDAGÓGICA DO CARTUM DE LIVRO DIDÁTICO	52
2.7 MÓDULOS DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA	58
2.8 DESCRIÇÃO DA PROPOSTA	59
2.8.1 Descrição dos passos tomados	59
2.8.2 Aplicação da sequência didática.....	60
2.8.2.1 1º momento – Reconhecendo a imagem como texto	60
2.8.2.2 2º momento – Diferenciando os gêneros: Cartum x Charge.....	63
2.8.2.3 3º momento – Valorização do gênero cartum com ênfase nas temáticas abordadas, além do uso de recursos expressivos e efeitos de sentido	66
2.8.2.4 4º momento – Produtores de Cartum	69
2.8.2.5 5º momento – Revisando o cartum e preparando a publicação.....	70
3 APLICAÇÃO DA PROPOSTA	72

3.1 RELATO E ANÁLISE: REFLEXÃO ACERCA DO USO DA IMAGEM COMO TEXTO	72
3.2 RELATO E ANÁLISE ACERCA DOS GÊNEROS MULTIMODAIS: CARTUM E CHARGE	75
3.3 RELATO E ANÁLISE DO APROFUNDAMENTO DO ESTUDO SOBRE O GÊNERO CARTUM	79
3.4 RELATO E ANÁLISE DA PRODUÇÃO DOS CARTUNS.....	81
3.5 RELATO E ANÁLISE DA REVISÃO DO CARTUM E EXPOSIÇÃO	83
4 RESULTADO E DISCUSSÕES	87
4.1 CARTUNS – MEIO AMBIENTE	87
4.2 CARTUNS – TECNOLOGIA	92
4.3 CARTUNS – SAÚDE, VIDA FAMILIAR E SOCIAL	95
CONSIDERAÇÕES FINAIS	101
REFERÊNCIAS.....	107
ANEXO A – Carta aceite da instituição.....	110

INTRODUÇÃO

Atualmente, notamos cada vez mais a importância do papel que a escola exerce na formação de um leitor competente, uma vez que é também a partir da leitura que se constrói o conhecimento. Cabe, então, a nós, professores de Língua Portuguesa, realizarmos na sala de aula metodologias que venham contribuir para a formação de um aluno leitor e produtor de textos.

Acreditamos que uma prática constante da leitura de textos variados é o caminho para formarmos leitores competentes e interessados. Pensando nisso, nossa pesquisa procura mostrar a importância do contato do aluno com textos de diferentes gêneros, enfatizando o gênero cartum, na construção do conhecimento.

A escolha do gênero, assim como a proposta deste estudo, se justifica pelo fato de considerarmos que o estudo desse gênero multimodal pode proporcionar ao aluno, entre outras habilidades, a de analisar textos de opinião e posicionar-se de forma crítica, fundamentada, ética e respeitosa frente a fatos e opiniões relacionados às temáticas abordadas no cartum. Além disso, mostrar outras maneiras de uso desse gênero textual com propostas de leitura, compreensão, interpretação e produção de texto, uma vez que na maioria das vezes o encontramos nos livros didáticos para fins de discussões de análise sintática.

Sabemos que, com o avanço tecnológico, novos gêneros textuais foram surgindo para atender as novas necessidades, discutir sobre o gênero textual cartum possibilita desenvolver estratégias de leitura e produção a partir do conhecimento de mundo que envolva o gênero e o meio social.

O trabalho apresentado surge da prática docente realizada com os alunos de 9º ano do ensino fundamental de uma escola pública no município de Brasileia, Acre, tendo a leitura e a produção do gênero cartum como meio de compreender e interpretar fatos sociais que são apresentados de forma crítica e humorizada. Para isso, partimos de uma questão norteadora: como desenvolver estratégias de leitura, compreensão e produção considerando o cartum (representativo dos gêneros multimodais) para estimular a aprendizagem dos alunos?

A partir deste questionamento, apresentamos como objetivo geral investigar como o estudo do gênero textual cartum contribui para a formação de leitores e escritores com as habilidades necessárias para a sua vida em sociedade. É comum

nos depararmos com esse gênero nos livros didáticos, assim como notamos que na rotina dos alunos estão presentes textos que exploram a imagem, tais como: cartuns, charges, memes, tirinhas, propagandas etc. Na grande maioria das vezes, o uso de textos desses gêneros no livro do aluno está veiculado a propostas de atividades de análise sintática. Esse tipo de atividade contribui para que a leitura e produção de cartum, por exemplo, não tenha um valor maior para quem ler, isto é, o gênero perde sua importância como função social.

Embora existam muitas propostas que promovam o desenvolvimento de atividades que envolvem gêneros textuais como recurso fundamental na aprendizagem dos alunos, temos cada vez mais a necessidade de tomar medidas para que tais práticas sejam usadas de maneira eficiente, a fim de que, durante o processo de ensino-aprendizagem, possamos formar cidadãos leitores e escritores.

Muitas vezes, na sala de aula, nos deparamos com dois pontos de vista: com alunos que têm dificuldade para entender o que foi lido; e, com docentes que retiram de si a responsabilidade de inverter essa situação, culpando apenas os discentes. Diante dessa realidade, verificamos a necessidade, a partir deste estudo, de mostrar que, com o uso do gênero textual, em específico o cartum, é possível, por meio de atividades de leitura e produção de texto, considerando o texto multimodal, levar o aluno do ensino fundamental II a refletir criticamente acerca de temas contemporâneos² voltados para educação ambiental, saúde, vida familiar e social, educação para o consumo consciente, tecnologia, diversidade cultural. Temas esses que fazem parte meio social dos alunos. Além disso, as atividades de leitura sobre o cartum contribuirão para que se apropriarem das características principais do gênero em estudo e tornem leitores proficientes desse gênero e/ou produzi-lo com propriedade.

Torna-se importante trazer para o centro da discussão o gênero cartum e mostrar como esse tipo de texto pode, a partir da exploração de uma linguagem verbal e não verbal, incentivar a prática de leitura e escrita, assim como pode desenvolver

² Na Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), são vistos com ênfase os temas contemporâneos, também nomeados temas integradores, que devem ser inseridos em nossas propostas pedagógicas, visto que estes temas afetam a vida humana local, regional e global.

um posicionamento crítico, além de ampliar a capacidade de inferir informações por meio da intertextualidade presente no gênero.

Nesse contexto, o estudo sobre os gêneros textuais, apesar de ser visto como algo bastante discutido, não deixa de ser significativo, já que sua discussão poderá refletir em transformações, principalmente na realidade social.

De acordo com Rojo (2011, p. 99), as novas mudanças trazidas pela transformação da sociedade atual espera que a escola também considere, nos trabalhos de leitura e produção de textos, os gêneros multimodais. Como afirma a autora: “ocorre que, se houve e se há essa mudança, as tecnologias e os textos contemporâneos, deve haver também uma mudança na maneira como a escola aborda os letramentos requeridos por essas mudanças”.

Dessa forma, o presente estudo pretende mostrar a importância de considerar o gênero cartum (um gênero multimodal) como ferramenta fundamental na aquisição de conhecimentos que envolvem o processo de leitura e produção de texto. Apresentamos ainda, neste trabalho, uma proposta de intervenção com uso da sequência didática que venha contribuir com a atividade docente ao trabalhar com textos que exploram imagens em sua composição, e, principalmente, contribuir para a formação de leitores e escritores competentes.

O presente trabalho está subdividido em quatro seções: o primeiro capítulo traz reflexões sobre linguagem, texto e o gênero cartum; o segundo capítulo, a metodologia e a descrição da proposta metodológica; o terceiro, a aplicação da proposta; e o quarto, as análises dos resultados e discussões. Por fim, as considerações finais, as referências e apenas um anexo, contendo a carta de aceite da escola para elaboração e execução do projeto de pesquisa, bem como o uso do material coletado para divulgação.

1 LINGUAGEM, TEXTO E O GÊNERO CARTUM

Neste capítulo, apresentaremos a discussão sobre as bases que fundamentam nossa pesquisa com o gênero cartum. Para tanto, este capítulo será subdividido em seis seções: as concepções de linguagem, língua e ensino que nortearão nosso trabalho; os desafios da leitura e produção de textos na escola; as especificações de textos: intertextualidade e informatividade; os gêneros textuais e ensino; o gênero cartum; e a perspectiva de ensino de gêneros textuais a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). As abordagens estão relacionadas à temática do presente trabalho – A inserção de texto multimodal para formação de leitores e escritores no ensino fundamental II: gênero cartum, visando ao esclarecimento da importância de abordar a questão proposta, levando em consideração estudos já realizados.

1.1 LINGUAGEM, LÍNGUA E ENSINO

Ao analisarmos o ensino de língua materna em contexto escolar atual, notamos que ainda há em nossa prática docente a centralidade em um ensino prescritivo (em sala de aula, privilegia o trabalho com a variedade escrita culta). Neste sentido, como enfatiza Travaglia (2009, p. 39), ao trabalharmos o ensino prescritivo limitamos levar o aluno a dominar a norma culta ou língua padrão e ensinar a variedade escrita da língua.

No entanto, esta não é a única forma de considerar o ensino de língua materna. Temos ainda, como aponta Travaglia (2009), mais dois tipos de ensino: o descritivo e o produtivo, que, infelizmente, têm sido pouco utilizados. O uso desses tipos de ensino resultaria em uma prática mais significativa para o aluno, isso porque, no ensino descritivo, consideram-se todas as variedades linguísticas. Assim, esse tipo de ensino assegura que o falante precisa saber algo da instituição linguística de que se utiliza, do mesmo modo que precisa saber de outras instituições sociais, para melhor atuar em sociedade. Já o ensino produtivo tem por finalidade desenvolver a competência comunicativa dos alunos.

É importante destacar que, segundo Travaglia (2009), esses três tipos de abordagem do ensino da língua não são excludentes; dependendo do objetivo do

trabalho que vamos realizar, poderemos utilizar todos eles. A partir da nossa prática docente no Ensino Fundamental, verificamos que este é o maior desafio no ensino de língua materna: promover metodologias que contemplem os três tipos de ensino e, principalmente, o descritivo e o produtivo, uma vez que temos, na maioria das vezes, privilegiado o prescritivo. O uso de metodologias voltadas para a ampliação das competências comunicativas resultará em um ensino mais significativo para os alunos.

Levando em consideração uma concepção de ensino de Língua Portuguesa que considere o texto como meio de melhorar as competências comunicativas, como defendido por Antunes (2009), Marcuschi (2008) e Travaglia (2009), é importante analisarmos como, geralmente, podemos trabalhar língua, no tocante à Língua Portuguesa, para que se favoreça a formação do aluno como cidadão.

Antunes (2009, p. 35) apresenta concepções e fatores que serão fundamentais para nosso trabalho. A primeira concepção é de que a língua é uma atividade funcional, ou seja, nenhuma língua existe em função de si mesma, desvinculada do espaço físico e cultural em que vivem seus usuários ou independente de quaisquer outros fatores situacionais. Isto significa que a língua é vista como modo de ação, como forma de prática social, direcionada para determinada finalidade. Por haver muitas formas de se exercer a prática social, a linguagem é apenas uma delas e se concretiza, linguisticamente, por meio do discurso falado ou escrito.

Em segundo lugar, a autora afirma que, por causa dessa funcionalidade, há uma reciprocidade entre língua e sociedade, entre língua e história, entre língua e cultura. Isso porque sociedade, história e cultura se constroem também pela ação da linguagem, e a linguagem se faz na sociedade, sob as marcas da história e da cultura.

Na terceira noção mencionada por Antunes (2009, p. 36), a linguagem é regulada e moldada pelas estruturas sociais, de maneira que não existem usos linguísticos aleatórios ou de aplicação irrestritas. Uma notícia de jornal, por exemplo, é produzida segundo certos esquemas discursivos em voga numa determinada agência midiática. A autora afirma que, para qualquer situação de interação verbal, existe uma espécie de rotina discursiva (cultural) que comanda as estratégias de distribuição, de recepção e de interpretação dos discursos. Assim, conhecer uma língua implica conhecer também o conjunto de procedimentos que envolvem seu uso social.

A quarta concepção citada pela autora é a língua como forma de atividade social, para fins da interação e da intervenção humana, que ocorre sob a forma de textos falados ou escritos, sejam eles breves ou longos.

Considerando que a língua só acontece em situações reais, postula-se, segundo a autora, para essa textualidade, além de estruturas linguísticas, uma estrutura extralinguística, igualmente determinante e relevante. Dessa forma, o conhecimento linguístico, apesar de ser necessário, é insuficiente, pois o que dizemos é normatizado não só por regras linguísticas, mas também por regras textuais e por regras sociais, interativas, culturalmente estabelecidas, ratificadas ou retificadas, como destaca a autora:

O texto que propomos como objeto de estudo da escola preocupada com a formação do cidadão é o texto que é construção e interpretação de um dizer e de um fazer; é o texto que estabelece um “ponto de encontro” entre dois sujeitos historicamente presentes num aqui e num agora definidos. É um texto vivo, que circula, que passa de um interlocutor para outro, que em finalidades, quem não acontece apenas para servir de treino (ANTUNES, 2009, p. 39).

Nesse sentido, a autora critica o ensino de língua que faz o uso de lista de palavras e de frases soltas, sem que o aluno esteja envolvido e interagindo com o texto.

Com o intuito de também mostrar a importância do ensino de língua na formação do cidadão, Travaglia (2009, p. 17) apresenta quatro modos de ensino de língua. Primeiramente, propõe que o ensino de língua materna aconteça com o objetivo de desenvolver a competência comunicativa dos usuários (falante, escritor/ouvinte, leitor), ou seja, a capacidade do usuário de empregar adequadamente a língua nas diversas situações de comunicação. A competência comunicativa implica mais duas competências: a gramatical ou linguística e a textual³.

Para que haja a consecução desse primeiro objetivo de se ensinar língua, o autor sugere que é importante propiciar o contato do aluno com a maior variedade

³ Travaglia (2009, p. 17 - 18) apresenta a definição das duas competências citadas, que não iremos detalhar em virtude de termos, de certa forma, comentado anteriormente pelas reflexões apontadas por Antunes (2009).

possível de situação de interação comunicativa através de um trabalho de análise e produção de enunciados ligados aos vários tipos de situações de enunciação.

O segundo modo, o autor apresenta os dois objetivos de ensino de Português tidos como preocupação dos professores: o primeiro, levar o aluno a dominar norma culta; o segundo, ensinar a variedade escrita da língua. O autor enfatiza que os dois objetivos são justificáveis, já que, ao ir à escola, o aluno já domina pelo menos a norma coloquial de seu meio (variedade regional e social) em sua forma oral. Apesar de considerar os dois objetivos importantes a serem alcançados pelo ensino de Português no ensino fundamental e médio por razões de origem política, social e cultural, há uma ressalva no sentido de que esses objetivos são mais restritos que o desenvolvimento da competência comunicativa, uma vez que se pretende que o usuário da língua seja capaz de utilizá-la de forma adequada a cada situação de comunicação.

A terceira forma apontada por Travaglia (2009, p. 20) é que o ensino de língua materna possa levar o aluno ao conhecimento da instituição linguística e social que a língua é, ao conhecimento de como ela está constituída e de como ela funciona (sua forma e função).

A quarta perspectiva do autor, propõe ensinar o aluno a pensar, a raciocinar. No sentido de ensinar o raciocínio, o modo de pensar cientificamente, enfatizando que as habilidades de observação e de argumentação acerca da linguagem são fundamentais nas várias áreas do conhecimento humano.

Outro fator importante para o ensino de língua materna, de acordo com Travaglia (2009, p. 21), refere-se ao modo como o professor concebe a linguagem e a língua, pois isso definirá sua postura quanto ao trabalho desenvolvido, apresentando três possibilidades distintas de conceber a linguagem: linguagem como expressão do pensamento, linguagem como instrumento de comunicação e linguagem como forma ou processo de interação.

A primeira concepção, linguagem como expressão do pensamento, está diretamente relacionada à gramática normativa ou tradicional. Para essa concepção as pessoas não se expressam bem porque não pensam. Nesse sentido, a capacidade da pessoa organizar de maneira lógica seu pensamento dependerá a exteriorização desse pensamento por meio da linguagem organizada e articulada, isto é, há regras

a serem seguidas para a organização lógica do pensamento e, conseqüentemente, da linguagem.

O segundo conceito, linguagem como instrumento de comunicação, a língua é vista como um código, ou seja, um conjunto de signos que se combinam segundo regras, e que é capaz de transmitir uma informação de um emissor a um receptor. Este código deve ser dominado pelos falantes para que a comunicação possa ser efetivada.

A terceira concepção apontada pelo autor e a que defendemos em nosso trabalho, é a linguagem como forma ou processo de interação. Nessa perspectiva, temos a linguagem como meio de interação humana, de interação comunicativa pela produção de efeitos de sentido entre interlocutores, em uma dada situação de comunicação e em um contexto histórico-social e ideológico.

Em nossa pesquisa, seguiremos a concepção de linguagem como forma de interação social e de língua realizada em contextos sociocomunicativos específicos, com objetivos específicos, buscando produzir textualidades significativas, para ampliar as competências comunicativas dos alunos. Essa concepção de linguagem será organizada e especificada em vista dos desafios da leitura e produção de textos na escola.

1.2 A LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTOS NA ESCOLA: OS DESAFIOS PARA A AMPLIAÇÃO DAS COMPETÊNCIAS E HABILIDADES DOS ALUNOS

Na atividade em sala de aula, nem sempre é fácil conseguirmos com que os alunos realizem uma leitura e produção de textos com desenvoltura. Isso porque muitas vezes as atividades de leitura e produção textual limitam-se ao fato de nós, professores, avaliarmos nossos alunos diante do que foi estudado, isto é, ao trabalharmos um gênero, por exemplo, queremos saber se o aluno compreendeu e se sabe produzir. A atividade termina com a correção do professor, sem que haja divulgação do trabalho dos alunos para outro público.

Sabemos também que a maioria dos jovens passa muito tempo com o celular em mãos, lendo e, muitas vezes, compartilhando textos que exploram imagens e palavras escritas (multimodal). Neste sentido, torna-se desafiador para nosso trabalho docente desenvolvermos novas práticas que aproximem o aluno de vivências dentro

e fora da escola, de maneira que ele desenvolva as competências necessárias correspondentes ao seu ano/série.

Koch e Elias (2008, p. 9) enfatizam que, frequentemente, ouvimos falar e também falamos sobre a importância da leitura em nossa vida, sobre a necessidade de se cultivar o hábito de leitura entre crianças e jovens, sobre o papel da escola na formação de leitores competentes. De fato, principalmente nós, professores de Língua Portuguesa, concordamos com a afirmação da autora e entendemos que a formação do professor precisa focar nisso, pois temos consciência do poder que a leitura tem. A partir de um bom trabalho com a leitura na escola, perceberemos cidadãos mais críticos e responsáveis, com desenvoltura para saber argumentar, comunicar e expressa sua opinião.

A partir da concepção sociocognitivo-interacional (BAKHTIN, 1992, p. 290 *apud* KOCH & ELIAS, 2008, p. 12) de língua que privilegia os sujeitos e seus conhecimentos em processos de interação, em que a leitura seja uma atividade de construção de sentido que pressupõe a interação autor-texto-leitor, é preciso considerar nesta atividade, além das pistas e sinalizações que o texto oferece, os conhecimentos do próprio leitor (suas experiências e conhecimento).

De acordo com Koch (2013, p. 32), contribuem para o processamento textual três sistemas de conhecimento: o linguístico (conhecimento gramatical lexical), o enciclopédico ou conhecimento de mundo (armazenado na memória de cada indivíduo) e o sociointeracional (conhecimento sobre as formas de interação através da linguagem).

A leitura de um texto exige mais que o conhecimento do código linguístico, porquanto o texto não seja simples produto de codificação de um emissor a ser decodificado por um receptor meramente passivo ou que seja uma atividade meramente passiva. Essa mesma ideia também é enfatizada por Marcuschi (2008), ao afirmar que “compreender é uma atividade colaborativa que se dar da interação entre autor-texto-leitor ou falante-texto-ouvinte, podem ocorrer desencontros. A compreensão é também um exercício de convivência sociocultural” (MARCUSCHI 2008, p. 231).

Destacando ainda essa concepção, verifica-se que os PCN (BRASIL, 1998, p. 41) ressaltam a importância da leitura:

A leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem etc. não se trata de extrair informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência. É o uso desses procedimentos que possibilita controlar o que vai sendo lido, permitindo tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, avançar na busca de esclarecimentos, validar no texto suposições feitas (BRASIL, 1998, p. 41).

Como mencionado nos PCN (1998) e em Koch e Elias (2008, p. 13), nota-se uma série de estratégias no trabalho de construção de sentidos como: seleção, antecipação, inferência e verificação. Isso ocorre porque nossa atividade de leitores ativos em interação com o autor e o texto começa com as antecipações e hipóteses elaboradas com base em nossos conhecimentos sobre o autor do texto, o meio de veiculação, o gênero textual, o título, a distribuição e configurações de informações do texto. Tais antecipações e hipóteses serão confirmadas ou rejeitadas no decorrer da leitura. Segundo Koch e Elias (2008, p. 18),

na atividade de leitores ativos, estabelecemos relações entre nossos conhecimentos anteriormente construídos e as novas informações contidas no texto, fazemos inferências, comparações, formulamos perguntas relacionadas com o seu conteúdo.

Mais ainda: processamos, criticamos, contrastamos e avaliamos as informações que nos são apresentadas, produzindo sentido para o que lemos. Em outras palavras, agimos estrategicamente, o que nos permite dirigir e autorregular nosso próprio processo de leitura (KOCH e ELIAS, 2008, p. 18).

Além dos aspectos observados, Koch e Elias (2008) enfatizam ainda que a interação entre o conteúdo do texto e o leitor é regulada pela intenção como lemos o texto, pelos objetivos da leitura, uma vez que há textos que lemos porque queremos nos manter informados (jornais, revistas). Há outros que lemos para realizar trabalhos acadêmicos (dissertações, teses, textos). Há outros cuja leitura é realizada por prazer (poemas, contos, romances) e outros que lemos para consulta (dicionários, catálogos), entre outras intenções. Assim, serão os objetivos do leitor que definirão o modo de leitura no sentido do tempo, da atenção e interação.

Outro fator fundamental para o estabelecimento da interação, com maior ou menor intensidade, durabilidade e qualidade, ainda segundo Koch e Elias (2008, p. 19), é levar em consideração os conhecimentos do leitor, isso porque a leitura e a

produção de sentido são atividades orientadas por nossa bagagem sociocognitiva que envolve conhecimentos da língua e das coisas do mundo (lugares, crenças, valores, vivências). Dessa forma, é preciso considerar que um mesmo texto apresentará várias possibilidades de leitura e de sentido, pois dependerá do leitor e de seus conhecimentos.

No contexto atual, é importante ressaltar que a BNCC (BRASIL, 2017, p. 72), na área de linguagens, apresenta as dimensões inter-relacionadas às práticas de uso e reflexão, no que se refere ao tratamento das práticas leitoras na dimensão de estratégias e procedimentos de leitura. Além disso, reforça a ideia da importância de estabelecer expectativas, apoiando-se nos conhecimentos prévios dos alunos sobre o gênero textual, suporte e universo temático, bem como sobre saliências textuais, recursos gráficos, imagens, dados da própria obra (índice, prefácio etc.), confirmando antecipações e inferências realizadas antes e durante a leitura de textos.

Diante disso, confirma-se o fato de que muitos de nós, professores, temos dificuldades de entender e auxiliar nossos alunos nesse processo, e reclamamos de que eles não sabem ler. Entendemos que ler e compreender não é uma tarefa fácil, porém, são atitudes e atividades fundamentais para a prática da cidadania. Marcuschi (2008, p. 229) afirma que 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. Para o autor, compreender exige habilidade, interação e trabalho, é uma forma de inserção no mundo e um modo de agir sobre o mundo na relação com o outro dentro de uma cultura e uma sociedade.

Tendo em vista a complexidade que envolve a leitura, um dos maiores problemas enfrentados nas escolas é a própria dificuldade que ela apresenta para ajudar os alunos a construir habilidades de leitura como ferramenta de apreensão do conhecimento. Para Bortoni-Ricardo *et al.* (2010, p. 16), muitas vezes, o desenvolvimento da compreensão leitora se restringe ao conteúdo da disciplina de Língua Portuguesa, isentando as demais disciplinas dessa tarefa, atribuindo este compromisso apenas aos professores de língua materna. Nesse sentido, para que se possa haver melhoria no processo de ensino-aprendizagem, a autora apresenta o professor como agente de letramento, em que todo professor, independente da disciplina, precisa assumir seu compromisso com estratégias que contribuirão para a compreensão leitora.

Ao defender o termo agente de letramento como Kleiman (2005) apresenta, Bortoni-Ricardo *et al.* (2012, p. 24) refere-se aos professores em formação inicial ou continuada, que utilizam de forma independente, flexível e consciente as práticas socialmente legitimadas dos usos da escrita. O professor enquanto agente de letramento deve desenvolver estratégias para que os alunos tenham acesso a uma cultura de letramentos diversificada.

Antunes (2009) enfatiza, também, que precisamos entender que a leitura é dever de toda a escola, uma vez que as competências em leitura, compreensão e escrita estão ligadas às diferentes áreas do conhecimento. Compreendemos que o professor de qualquer disciplina apoia suas aulas em textos escritos, utilizando, na maioria das vezes, o livro didático como suporte. No sentido de destacar que a leitura é papel de todos os componentes, Antunes (2009, p. 187) afirma que

lições de história, geografia, biologia, matemática etc., para citar apenas esses, são apresentadas em gêneros expositivos, quase sempre, com imagens, quadros, gráficos, que precisam ser lidos, compreendidos, sumarizados, esquematizados, resumidos, em atividades que demandam refinadas estratégias de processamento dos sentidos (ANTUNES, 2009, p. 187).

Assim, compreendemos que a leitura não deverá ser atribuída como tarefa apenas do professor de Língua Portuguesa. De acordo com Antunes (2009, p. 194), a contribuição de cada professor de diferentes áreas permitirá que o aluno tenha capacidades que serão ativadas por meio da leitura, como, por exemplo, a ampliação de novos repertórios de informação. Através da leitura temos acesso a novas ideias, novas concepções, novas perspectivas, novas e diferentes informações acerca do mundo. Desenvolver competências em leitura será fundamental no processo de produção de texto, pois a leitura de textos de diferentes disciplinas será base para obter informação, que contribuirão para as futuras interações em que o conhecimento especializado de algum tema for solicitado.

Além do acesso à informação, a leitura possibilita-nos interagirmos socialmente e nos manifestarmos como cidadãos na construção de uma sociedade que respeite o próximo. Nesse sentido, vemos que a “Base reconhece que a educação deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa” (BRASIL, 2017, p. 8).

Outro fator importante, parte da concepção apresentada por Antunes (2009, p. 196) de que “não podemos alimentar o simplismo de que quem lê, necessariamente, escreve bem.” A leitura constitui uma das condições que propicia o sucesso da escrita, a partir do contato do aluno com a leitura de textos, das diferentes áreas do conhecimento, com o objetivo de adquirir novas informações; conseqüentemente o aluno terá maior facilidade para falar ou para escrever sobre qualquer tema solicitado.

Frequentemente, nós, professores, notamos a dificuldade de nossos alunos em produzir textos, isso porque, na maioria das vezes, nós distanciamos os textos de sua realidade. Antunes (2009, p. 165) defende que, quando a escola se propõe a ensinar a produção de textos, deverá objetivar capacitar os alunos para a prática social da múltipla e funcional comunicação falada e escrita. Tendo em vista o caráter funcional e pragmático do exercício da linguagem, a escrita é uma atividade de intercâmbio e interação. A autora afirma, ainda, que a escrita de um texto começa antes de serem traçadas as primeiras linhas, isto é, a escrita exige conhecimentos anteriores ao ato de escrever.

Antunes (2009, p. 166) enfatiza a ideia de que elaborar um texto comporta, entre outras operações de, primeiramente, recapitulação, remontagem e reenquadramento associativo de conceitos e informações; operações essas que implicam a ativação de conhecimentos já adquiridos que serão fundamentais para que os alunos sejam capazes de se posicionarem e elaborarem seus argumentos.

Outra operação fundamental apresentada por Antunes (2009), nesse processo de escrita, é a conformação a um tipo⁴ e a um gênero de texto socialmente determinado. Essa operação está relacionada às tipologias do texto que se pretende produzir, referentes a esquemas superestruturais de organização dos textos e aos tipos de situação e de eventos culturalmente construídos.

Um dos maiores problemas relacionados ao exercício da escrita escolar apontado por Antunes (2009, p. 167) é que essas séries de operações não são

⁴ Marcuschi (2008, p. 154) define tipo textual como sequências linguísticas (sequências teóricas) do que como textos materializados; a rigor, são modos textuais. Em geral, os tipos textuais, abrangem poucas categorias, é limitado e sem tendência de aumentar, categorias estas conhecidas como: narração, argumentação, exposição, descrição, injunção.

incentivadas, pois, muitas vezes, o ato de produzir textos está centrado em paradigmas gramaticais, fator esse que afasta professor e aluno do escopo mais amplo que constitui a atividade escrita.

Além disso, Antunes (2009, p. 167) destaca outros fatores que contribuem para o insucesso da escrita escolar:

Na verdade, esse insucesso escolar tem raízes em espaços e momentos anteriores àqueles da elaboração de um trabalho escrito. Tem raízes na ausência de uma condição básica, insubstituível, necessária, que é ter o que dizer: ou seja, tem raízes na contingência daquela intertextualidade não estimulada, não providenciada na escola, que se satisfaz na rotina de escrever textos sem discussão prévia de informações e dados, sem planejamento, sem rascunhos, imobilizada numa única versão, em geral, improvisada (ANTUNES, 2009, p. 167).

Por isso, notamos o quanto vários autores como Antunes (2009), Bortoni-Ricardo *et al.* (2010), Kleiman (1995) e Soares (2003) defendem o uso da leitura e da escrita como práticas sociais; práticas essas vivenciadas no cotidiano das pessoas que usam a escrita e a leitura para participar da sociedade em que vivem. O uso da leitura e da escrita como práticas sociais perpassa por uma concepção de linguagem e de língua que conduzirá a um ensino interativo de língua, no caso, a Portuguesa, para produzir efeitos de sentidos. E tudo isso envolve diretamente a leitura de texto.

1.3 TEXTO: INTERTEXTUALIDADE E INFORMATIVIDADE

Compreendemos que o objetivo fundamental do ensino de língua materna seja o desenvolvimento das competências comunicativas, como enfatiza Travaglia (2009, p. 67). Entendemos que nos comunicamos por meio de textos e que o trabalho de desenvolvimento da competência comunicativa corresponde ao desenvolvimento da capacidade de produção e compreensão de textos nas diversas situações de interação comunicativa, pois são nessas situações que o texto se mostra um texto real, situado, funcional, que requer estratégias básicas de operações textuais: recapitulação, remontagem e reenquadramento associativo de conceitos e informações, como afirma Antunes (2009, p. 16).

Conforme Fávero e Koch (2000), o texto seria considerado no sentido amplo e ele designa toda manifestação textual do indivíduo, como pintura, uma escultura,

um filme uma música, um romance. Nessa linha de pensamento, as autoras compreendem que texto é a capacidade textual do ser humano de produzir sentidos e de ser lido, compreendido pelo interlocutor.

Assim sendo, Antunes (2009) afirma que

influências que vieram de muitas direções, principalmente do campo da pragmática, das perspectivas interacionais da linguagem, conduziram a linguística até o âmbito mais amplo da língua como forma de atuação social e práticas de atuação dialógicas, e, a partir daí, até a textualidade. Ou seja, se chegou a dois consensos: o de que usar a linguagem é um forma de agir socialmente, de interagir com os outros, e o de que essas coisas somente acontecem em textos (ANTUNES, 2009, p. 49).

Textualidade, apresentada pela autora, seria a condição que têm as línguas de somente ocorrerem sob forma de textos e as propriedades que um conjunto de palavras deve apresentar para poder funcionar comunicativamente.

De acordo com a autora, houve algumas distorções do fenômeno linguístico, principalmente aquelas acontecidas dentro das salas de aulas, distorções estas que levaram a crer que textos são apenas aqueles escritos, ou literários, ou aqueles mais extensos e que uma única palavra não poderia constituir um texto. Como consequência, a frase passou a ocupar o lugar de objeto de estudo e de análise da língua na escola.

Antunes (2009, p. 50) defende que a textualidade representou um grande passo para a compreensão do que é linguagem e de seu modo de funcionar. No entanto, com o desvio de entendimento, mantiveram-se as velhas práticas de uso centradas em unidades isoladas, descontextualizadas, acreditando que, ao realizar algumas atividades de retiradas de palavras e frases de dentro do texto, alinhava-se à nova perspectiva. Destarte, segundo a autora, continuava fora do objetivo o estudo das regularidades textuais, ou o estudo dos processos e das estratégias implicados na construção e na interpretação de atividade verbal, no entendimento de suas funções e do que as pessoas fazem com ela no cotidiano de suas relações sociais.

Por isso, é importante que na escola o aluno tenha contato com a diversidade de textos que circulam dentro e fora dela, devido à importância que têm para melhorar a competência comunicativa. Kaufman e Rodríguez (1995, p. 49) ressaltam o fato de que o importante não é só a diversidade e a seleção adequada dos textos, mas principalmente como os usamos. Como exemplo, podemos citar o uso de textos jornalísticos, que são fundamentais para a formação de leitores críticos e que, muitas

vezes, são utilizados para retirar substantivos, adjetivos etc. Assim como a história em quadrinhos que habilita levar em conta mecanismos linguísticos usados para nos surpreender, para nos provocar riso. Entretanto, surge em livros didáticos praticamente apenas para analisar sintaticamente todas as suas orações.

Vale ressaltar, ainda, que Antunes (2009, p. 54) apresenta alguns conceitos de textos nessa perspectiva: os textos diferem, pois dependem da multiplicidade de propósito que envolvem; obedecem a certos padrões mais ou menos fixos, pois são uma espécie de modelos, resultantes de convenções estabelecidas pelas comunidades em que circulam e a que servem; se organizam em estruturas típicas, as quais se compõem de blocos ou partes, cada uma também desempenhando uma função também determinada; os textos, em conformidade a essas estruturas, contêm elementos obrigatórios e elementos opcionais, os primeiros, mais que os segundos, marcam o que é típico de um gênero.

Segundo Marcuschi (2008, p. 129), há na atualidade um consenso quanto ao fato de se admitir que todos os textos apresentam relação com outros textos, isto é, para o autor não existem textos isolados. Todos mantêm entre si algum aspecto intertextual.

Enfatizando o assunto, Koch e Elias (2008, p. 86) afirmam que a intertextualidade acontece no momento em que, em um texto, há a inserção de outro texto (intertexto) que foi produzido anteriormente, que faz parte da memória social de uma coletividade.

Considerando essas explicações, verifica-se o quanto é importante considerarmos este recurso no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que, como mencionam Koch e Elias (2008, p. 78), a identificação da presença de outro texto em uma produção escrita dependerá do conhecimento do leitor, do seu repertório de leitura, sendo que, para o processo de compreensão e produção de sentidos, tal conhecimento é essencialmente importante.

Koch e Elias (2008, p. 78) afirmam ainda que

também é importante destacar que a inserção de “velhos” enunciados em novos textos promoverá a constituição de novos sentidos. É verdade que a nova produção trará os ecos do(s) texto(s)-fonte e estes se farão ouvir mais – ou menos – dependendo dos conhecimentos do leitor. Contudo, o “deslocamento” de enunciados de um contexto para outro, indiscutivelmente, provocará alteração de sentidos.

Ainda respaldando os conceitos de Koch e Elias (2008, p. 87), a intertextualidade pode se constituir de maneira explícita e implícita. Na intertextualidade explícita, há citação da fonte do intertexto, manifestando algumas vezes por explicitação do autor do texto-fonte, citação direta de parte do texto-fonte etc. Já na intertextualidade implícita não ocorre a citação expressa da fonte, cabendo ao interlocutor recuperá-la na memória para construir o sentido do texto. Nas produções textuais que exploram esse tipo de intertextualidade, o autor não apresenta a fonte, pois pressupõe que o leitor já tenha conhecimento do intertexto. A publicidade, o humor, a canção popular, assim como a literatura, utilizam bastante o recurso de intertextualidade implícita com a finalidade de produzir determinados efeitos de sentido.

Outro fator importante, no que diz respeito à produção e leitura de textos, é a informatividade que, de acordo com Marcuschi (2008, p. 132), refere-se ao grau de expectativa ou ausência dela, de conhecimento ou desconhecimento e mesmo incerteza do texto oferecido. O autor enfatiza que nenhum texto é construído para não dizer nada.

Antunes (2009, p. 126) confirma tal ideia quando diz que:

Em princípio, todo texto traz algum elemento de novidade. Ninguém fala para dizer o óbvio, ou o que o outro já sabe. Há sempre algo de novo, seja na forma – a maneira ou os recursos com que dizemos –, seja no conteúdo – informações, dados, ideias que expressamos.

Ainda de acordo com Antunes (2009, p.126), o texto admite algum grau de imprevisibilidade, conceito dado por ela ao fazer referência à informatividade, e sugere que o interesse que o discurso pode gerar no interlocutor deriva desse maior ou menor grau de imprevisibilidade e que esse grau determinará a relevância do discurso, isto é, seu teor de pertinência, em vista do que nos dispomos a colaborar ativamente, ouvindo ou lendo cada trecho que nos é dito.

Em nossa prática pedagógica, principalmente no que diz respeito à avaliação dos textos dos alunos, e com base em Antunes (2009, p. 127), essa propriedade de analisar o nível de informatividade presente no texto é pouco utilizada, isso porque, muitas vezes, nos limitamos a corrigir erros ortográficos e de gramática para

atribuirmos uma nota, em vez de procurarmos refletir se o texto apresentado trouxe ou não um elemento de novidade e de interesse para o interlocutor.

É importante também considerarmos os níveis de informatividade em textos que se apresentam em múltiplos modos: multimodais. Dionísio (2011, p. 142) aponta para os graus de informatividade visual presentes em textos multimodais, destacando que se pode falar na existência de um contínuo informativo visual dos gêneros textuais escritos que vai do menos visivelmente informativo ao mais visivelmente informativo e, um dos recursos que demonstra esses níveis é o infográfico, capaz de combinar palavras e imagens para explicar histórias complexas ou procedimentos, de forma que a leitura se torne menos cansativa e atrativa. Palavras e imagem se complementam para ampliarem os sentidos e propagação de informações.

Dessa maneira, é importante consideramos as diversas manifestações de leituras que nos deparamos no cotidiano, que vai além da verbal. Significa, conforme mencionado por Rojo (2009, p. 107), inserir o aluno em um tipo de letramento diferente da tradição escolar, em uma nova estratégia de produzir sentido: os letramentos multissemióticos, em que a imagem passa a ser considerada mais que uma representação gráfica, mas, sim, como forma de interação. Por isso, é preciso realizarmos, na atualidade, novas práticas de intervenção para o trabalho com a leitura e a escrita, considerando as novas formas de interação.

Tendo em vista que texto é nossa capacidade de produzir sentido e com capacidade de ser lido, porque forma um todo unitário e coeso, expresso em linguagem não apenas verbal, combinando recursos expressivos para organizar informações, veremos que esses textos não operam no vazio, mas possuem uma forma, um gênero e uma situação de interação específica.

1.4 GÊNEROS TEXTUAIS E ENSINO

No ensino atual, é possível afirmar o quanto é necessário desenvolver nossos trabalhos em sala de aula considerando os gêneros textuais. Assim sendo, Marcuschi (2008, p. 142) apresenta os gêneros textuais como poderosos instrumentos para organizar e desenvolver tanto formas textuais como processos de produção e compreensão. O autor sugere ainda que os gêneros são uma parte organizacional da sociedade, a partir do momento em que são vistos como formas de ação social.

Diante da necessidade comunicativa, diariamente nos deparamos com textos diversos: história em quadrinho, anúncio, charge, poesia, crônica, receita culinária, bula, manual de instrução, dentre muitos outros que circulam em nosso meio social. De acordo com Koch e Elias (2008, p.101), os gêneros textuais existem em grande quantidade, pois, como práticas sociocomunicativas, são dinâmicos e sofrem variações na sua constituição, e, em alguns casos, resultam em novos gêneros.

Os gêneros textuais também são ressaltados por Marcuschi (2011, p. 22), quando o autor afirma que

em geral, os gêneros desenvolvem-se de maneira dinâmica e novos gêneros surgem como desmembramento de outros, de acordo com as necessidades ou as novas tecnologias como o telefone, o rádio, a televisão e a internet. Um gênero dá origem a outro, e assim se consolidam novas formas e funções, de acordo com as atividades que vão surgindo. Nem sempre temos algo essencialmente novo, mas derivado.

Segundo Bakhtin (1997, p. 280), os gêneros, em sua composição, possuem forma, conteúdo e estilo. De acordo com sua perspectiva sendo caracterizado como tipos relativamente estáveis de enunciados presentes em cada esfera de troca, pois possuem uma forma de composição, um plano composicional; distinguem-se pelo conteúdo temático e pelo estilo.

Para esclarecimentos, podemos considerar a ideia expressa por Marcuschi (2008, p.150), ao afirmar que cada gênero tem um propósito bastante claro que o determina e lhe dá uma esfera de circulação, por exemplo: “uma monografia é produzida para obter uma nota, uma publicidade serve para promover a venda de um produto, uma receita culinária na confecção de uma comida etc.”. Tais ações mostram que, ao serem produzidos, apresentam intenção comunicativa destinada para atingir certos objetivos, evidenciando, assim, que os gêneros apresentam forma e função, assim como estilo e conteúdo. Mas sua determinação se dá mais pela função e não pela forma.

Marcuschi (2008, p. 155) ainda enfatiza que

na realidade, o estudo dos gêneros textuais é hoje uma fértil área interdisciplinar, com atenção especial para a linguagem em funcionamento e para as atividades culturais e sociais. Desde que não concebamos os gêneros como modelos estanques nem como estruturas rígidas, mas como

formas culturais e cognitivas de ação social corporificadas de modo particular na linguagem.

Bezerra (2002, p. 41 *apud* CRISTOVÃO; NASCIMENTO, 2011, p. 43) deixa evidente que há certa restrição no ensino de gênero na escola, com a intenção de favorecer a aprendizagem da escrita de textos. A escola sempre trabalhou com os gêneros, mas restringe seus ensinamentos aos aspectos estruturais ou formais dos textos, o que resulta em uma desconsideração de aspectos comunicativos e interacionais, contribuindo para que alunos e professores se preocupem mais com a forma do texto do que com a sua função e, conseqüentemente, o texto seja visto como um formulário preenchido para a leitura ou escrita, contrariando o que vimos na seção 1.2, em que apresenta uma conceituação ampliada do que seja texto.

No que diz respeito a analisar os gêneros sob a possibilidade de se estabelecer um sistema igual para classificação da imensa variedade, Antunes (2009, p. 57) afirma que não é prioridade. O que torna o estudo dos gêneros textuais com ênfase no ensino de língua é o fato de que as pessoas, em seus textos, realizam seus fins comunicativos. Dessa forma, será possível a ampliação de competências em fala, em escuta, em leitura e escrita dos fatos verbais com que interagimos socialmente.

Lopes-Rossi (2011), tratando dos gêneros textuais na escola, enfatiza a ideia de que cabe ao professor criar condições para que os alunos possam apropriar-se de características discursivas e linguísticas de gêneros diversos, em situação real. Uma das sugestões para o trabalho apontado pela autora é por meio de projetos pedagógicos que visem ao conhecimento, à leitura, à discussão sobre o uso e as funções sociais dos gêneros escolhidos e, quando pertinente, a sua produção escrita e circulação social.

Em decorrência dos avanços tecnológicos, Dionísio (2011, p. 137) destaca que novas formas de interação entre os homens surgiram, assim como a necessidade de revisão e ampliação no âmbito dos estudos do processamento textual. Um dos primeiros conceitos, de acordo com a autora, que precisa ser revisto nesta era tecnológica, é o conceito de letramento, visto em sentido amplo, abrangendo as variedades terminológicas como letramento científico, novo letramento, letramento visual, letramento midiático etc. Na sociedade atual, ser uma pessoa letrada significa ser alguém que é capaz de atribuir sentidos a mensagens provenientes de múltiplas

fontes de linguagem, como também ser capaz de produzir mensagens, incorporando as múltiplas fontes de linguagem.

Ainda de acordo com Dionísio (2011), na atualidade, a sociedade faz o uso cada vez mais da combinação de material visual com a escrita e que todos os recursos utilizados na construção dos gêneros textuais exercem uma função retórica na construção de sentidos dos textos. A autora destaca que

o letramento visual está diretamente relacionado com a organização social das comunidades e, conseqüentemente, com a organização dos gêneros textuais. Basta lembrarmos, por exemplo, as pinturas das cavernas, onde os homens registravam a história de sua comunidade. Certamente, os membros daquele grupo podiam “ler” os desenhos ali registrados. No Egito e na China, as pictografias eram utilizadas para transmitir informações de forma diretas. Essas culturas apresentavam um dos mais sistemáticos meios de comunicação visual. As catedrais da Europa medieval simbolizavam verdadeiros livros didáticos sobre a teologia cristã, como ainda se observa atualmente no interior de algumas igrejas. Nesses contextos, o letramento visual consiste numa forma de acesso à religião (DIONÍSIO, 2011, p. 138).

Dessa maneira, notamos que a comunicação a partir de desenhos não é uma forma recorrente apenas nos contextos atuais. Como assegura Mendonça (2010, p. 210), a comunicação por desenho é um recurso que atravessou milênios, usado por civilizações diversas, associados ou não à linguagem verbal.

Vieira (2015) reforça a ideia de que pertencemos a uma sociedade da imagem, reconhecendo os seres humanos como cidadãos multimodais, uma vez que fazemos parte de uma sociedade digital, uma sociedade multimodal⁵. A autora destaca que as mudanças tecnológicas e midiáticas exerceram influência sobre a linguagem, impactos estes que não podem ser ignorados. É preciso que as instituições de ensino criem meios que oportunizem ao aluno com outras alternativas de letramento, do letramento informacional e digital, contribuindo para o pleno exercício da cidadania. Entretanto, é preciso criar formas para que nossos alunos

⁵ Vieira (2015, p. 44), em seu livro *Introdução à Multimodalidade: contribuições da gramática Sistêmico-Funcional, Análise de Discurso Crítica, Semiótica Social*, apresenta-nos uma discussão acerca da Teoria do Letramento Visual, associada à Teoria Multimodal do Discurso, teoria esta que constitui relevante abordagem sociosemiótica das comunicações visuais e dos novos gêneros multimodais que poderão ser utilizados em diferentes espaços sociais.

sejam capazes de ter domínio dessa tecnologia. Destarte, vemos a importância que a imagem pode exercer. Como enfatiza a autora:

Assim, em contextos multimodais, as imagens transformam-se em referências diretas ou indiretas da realidade física e social, sendo necessária uma escolha seletiva, tendo em vista que as sociedades usam imagens como um modo de legitimar argumentos e fatos relatados e descritos, entretanto não podemos ignorar que as imagens usadas pelas diversas mídias contribuem com a identificação das formações ideológicas construídas nesses diferentes espaços midiáticos e também podem revelar a manipulação de ideologias que pode ocorrer na seleção das imagens mostradas e também naquelas que foram expurgadas ou ocultadas (VIEIRA, 2015, p. 45-46).

Isso significa que o uso de textos multimodais que circulam em jornais, revistas ou qualquer outro veículo midiático exercem poder de persuasão que contribuirá para a formação do pensamento, uma vez que apresentam situações sociais reais. Dessa forma, é importante que esses textos sejam analisados criticamente e, não tratados apenas como textos banais.

Compreender a perspectiva de que a multimodalidade é um traço constitutivo dos gêneros, segundo Dionísio (2014, p. 42), significa que é no texto, materialidade dos gêneros, que os modos (imagem, escrita, som, música, linhas, cores, tamanho, ângulos, efeitos visuais etc.) são realizados. O que faz com que um modo seja multimodal são as combinações com os outros modos para criar sentidos. Assim, o que faz com que um signo seja multimodal são as escolhas e as possibilidades de arranjos estabelecidas com outros signos que fazemos para criar sentidos, quais as articulações criadas por eles em suas produções textuais.

No que se refere ao ensino e aprendizagem de língua, Schneuwly (2004 *apud* DIAS *et al.*, 2012, p. 77) enfatiza que o estudo de gênero textual funciona como “instrumento” ou “megainstrumento”, havendo assim necessidade de nós, professores, organizarmos nossos trabalhos a partir de gêneros. Por isso, ele sugere que os gêneros sejam apresentados aos alunos através de sequências didáticas, referindo-se como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual” (DOLZ *et al.*, 2004, *apud* DIAS *et al.*, 2012, p. 77), tendo por objetivo confrontar alunos com práticas de linguagem históricas e construídas socialmente e lhes dar a possibilidade de aprendê-las e delas se apropriarem progressivamente. Para isso, focaremos um gênero específico, o cartum,

que, a nosso ver, é um gênero representativo dessa multimodalidade como recurso expressivo e com poder retórico de persuasão, através da multilinguagem.

1.5 CARTUM

De acordo com as ideias expressas, anteriormente, por Vieira (2015) e Dionísio (2014) sobre multimodalidade e gêneros multimodais que, com o avanço tecnológico, ganharam mais espaços no cotidiano das pessoas, apresentaremos alguns gêneros representativos dessa multimodalidade, seguidos de algumas considerações, principalmente, sobre o cartum, por ser o gênero multimodal escolhido como parte do corpo de nossa pesquisa.

Machado (2014, p. 11) define cartum (*cartoon* ou *cartune*) como um desenho humorístico acompanhado ou não de legenda, de caráter crítico que retrata de forma sintetizada algo que envolve o cotidiano de uma sociedade. O termo, segundo o autor, é de origem inglesa e foi utilizado a primeira vez na década de 1940 pela revista *Punch*. No Brasil, foi na revista *Pererê*, de Ziraldo, na edição de fevereiro de 1964, que se lançou o termo Cartum e passou a ser adotado pelo jargão profissional. Além de Ziraldo, temos Walt Disney, Maurício de Sousa, Bill Waterson, Quino, Jim Davis como cartunistas de destaque. Consideremos o exemplo a seguir:

FIGURA 1 – Cartum “Mulher brasileira”



Fonte: Cereja e Magalhães (2012, p. 55).

A partir da leitura do cartum, vemos, com humor, uma crítica social que é constante em nosso dia a dia: a desigualdade e o preconceito racial. O uso do

desenho e das falas das personagens sintetizam essa ideia. É importante destacar, também, que o cartum caracteriza-se por ser atemporal, isto é, não se desgasta nem perde seu sentido com a passagem do tempo. Tal característica é notória no exemplo apresentado, a cena retratada não estar condicionada a uma localização no tempo e espaço, ou seja, independente do momento, o sentido da leitura não estará comprometido, uma vez que essa crítica social perpassa anos, mas se mantém atual. Nesse cartum, notamos claramente o uso da ironia com que aborda a questão.

Anterior ao gênero cartum, temos as Histórias em quadrinhos (HQs). Levando em conta as ideias expressas por Mendonça (2003, p. 195), podemos afirmar que, a partir do século XX, os jornais passaram a ser o veículo ideal para a expansão do alcance das HQs e da sua diversificação. Desde então, os quadrinhos têm-se desenvolvido bastante, passando a circular em publicações exclusivamente a eles dedicadas, os gibis, e também o meio virtual, com temáticas e estilos variados.

São várias as considerações que temos que levar em conta ao desenvolver um trabalho com gêneros textuais, sendo necessários definição e conhecimento de suas características. Considerando que o cartum possui a linguagem dos quadrinhos, como a apropriação de elementos das artes visuais e, em alguns casos, a separação das cenas por quadrinhos e uso de balões de fala; como consequência assemelha-se com os gêneros quadrinhos, tiras, caricaturas e charges. É preciso abordar as semelhanças e diferenças entre tais gêneros.

Observemos o exemplo de quadrinhos a seguir:

FIGURA 2 – Quadrinhos “Gaturro”



(Nik. *Gaturro 2*. Cotia, SP: Vergara & Riba Editoras, 2008. p. 22.)

al é a grafia correta

Fonte: Cereja e Magalhães (2015, p. 195).

Vemos com humor uma história narrada em quadrinhos que fala sobre a relação entre funcionário e patrão. Mantendo os conceitos apresentados por Mendonça (2003), é possível diferenciar as histórias em quadrinhos (doravante HQs) do cartum, mesmo ambos sendo uma sequência narrativa composta de um ou mais quadrinhos, essa sequência é opcional para o cartum e obrigatória para a HQ. Já as tiras são um subtipo de HQ; mais curtas (até quatro quadrinhos), a temática de algumas tiras também satiriza aspectos econômicos e políticos do país, embora não sejam “datadas” como as charges.

Agora, vejamos um exemplo de tira:

FIGURA 3 – Tira “O Menino Maluquinho”

Leia esta tira de Ziraldo:



(As melhores tiradas do Menino Maluquinho. 2. ed. São Paulo: Melhoramentos, 2000. p. 77.)

Fonte: Cereja e Magalhães (2015, p. 263).

O gênero tira narra uma história em duas ou até quatro cenas, separadas por no máximo quatro quadrinhos, por esse motivo é considerado um subtipo de HQ, como vemos no exemplo apresentado.

Embora existam características semelhantes quadrinhos, charges, tiras e cartuns, eles se diferenciam em alguns pontos que são importantes para a definição e caracterização de cada gênero em particular, conforme temos observado nos exemplos citados. Mendonça (2003, p. 197) procura apontar as diferenças entre elas, definindo a caricatura como uma deformação das características marcantes de uma pessoa, animal ou fato; ela pode ser usada como ilustração de uma matéria (fato). Entretanto, a partir do momento em que esse fato pode ser contado inteiramente numa forma gráfica, é considerado charge. Vejamos a seguir um exemplo do gênero charge:

FIGURA 4 – Charge “Incêndio no museu”



Fonte: <https://www.contraovento.com.br/2018/09/a-zorra-e-total-3/>

Considerando ainda a diferenciação apresentada por Mendonça (2003, p. 197), após a charge surge o cartum, que apresentamos anteriormente, que busca expressar ideias e opiniões de diversos temas, seja de uma crítica política, esportiva, religiosa, social, por meio de uma imagem ou sequências de imagens, dentro de quadrinhos ou não; podendo ter balões ou legendas. Ao contrário do gênero cartum, a charge caracteriza-se por ser temporal, assim como a notícia, desatualiza, perde-se com a passagem de tempo, por isso é atribuído o termo “datada”.

Na charge apresentada, entendemos que ela faz uma crítica social que diz respeito a um contexto local e ao período histórico em que foi produzida (o incêndio no Museu Nacional do Brasil, na Quinta da Boa Vista; Rio de Janeiro em 02 de setembro de 2018), quando essa charge for lida a um tempo muito distante, pode não fazer sentido para o leitor.

Resumidamente, a partir das observações apresentadas a cerca dos gêneros multimodais exemplificados anteriormente, podemos caracterizá-los de acordo com as ideias de Bakhtin (1997), de maneira que evidencie as particularidades de cada gênero textual quanto à forma, conteúdo temático e estilo. Para isso, utilizamos as diferenciações entre os gêneros apresentadas por Mendonça (2003), conforme vemos a seguir:

a) Cartum – aborda de forma humorizada situações relacionadas ao comportamento humano; o fato apresentado é atemporal, fazendo com que sua leitura seja possível independente do tempo e espaço, sem comprometer o sentido; explora, em sua composição, o uso da linguagem verbal e não verbal para retratar um conjunto

de informações. Além disso, pode ser produzido com apenas uma imagem ou sequências de imagens, dentro de quadrinhos ou não.

b) Charge – aborda satiricamente situações específicas, situadas no tempo e espaço; originada de uma notícia, trata de acontecimentos da atualidade, assim, com um tempo tende a ficar ultrapassada e o seu sentido comprometido; utiliza-se a linguagem verbal e não verbal em sua composição para retratar uma pessoa em específico, sendo um representante político ou uma personalidade da mídia.

c) Quadrinhos – gênero que antecedeu o cartum e a charge, também explora em sua composição os diferentes modos da linguagem (verbal e não verbal) para abordar inúmeras situações relacionada a humanidade; o gênero é uma narrativa gráfica composta por um ou mais quadrinhos e, por ser uma narrativa, possui os elementos básicos de uma narração: personagens, tempo, lugar, enredo e desfecho.

d) Tirinha – é uma versão menor do gênero quadrinhos, uma vez que narra uma história em duas ou até quatro cenas, separadas por, no máximo, quatro quadrinho. Por também ser um gênero multimodal, explora em sua composição os diferentes modos da linguagem (verbal e não verbal).

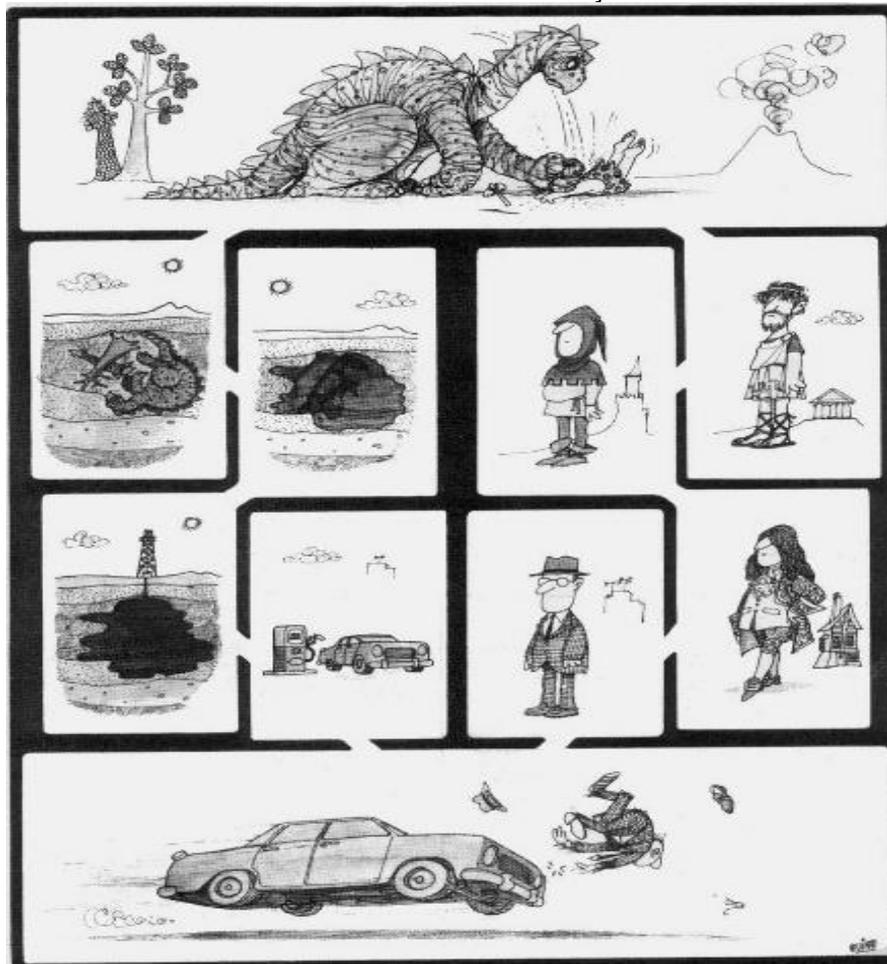
Diante de algumas semelhanças e pequenas diferenças entre charge e cartum, é preciso tomar cuidado para que, ao desenvolver nossos trabalhos com o gênero textual escolhido, seja atingido o objetivo pretendido seja para: informar, causar humor, crítica, reflexão. Como ressalta Lemke (2000 *apud* DIONÍSIO, 2011, p. 149), multiletramentos e gêneros multimodais podem ser ensinados. No entanto, professores e alunos devem estar conscientes da existência de tais aspectos: o conhecimento dos gêneros, suas finalidades, que recursos empregam, como eles podem ser integrados um ao outro, como são tipicamente formatados e quais seus valores e limitações. Dionísio (2011, p. 149) destaca que, sem dúvidas, as imagens podem contribuir com a aprendizagem, favorecendo prender a atenção do aluno ou até mesmo como complementação de informações ao texto verbal.

Além das imagens frequentes nestes gêneros multimodais (HQs, caricaturas, tiras, cartuns, charges), notamos, também, os recursos de humor e/ou ironia, isto porque possuem em sua construção temas atrativos para provocar tais efeitos, como política, diferenças raciais e outros aspectos da vida cotidiana. Possenti (2014) afirma que

muitos são os temas tomados como objeto de textos humorísticos. Pode-se dizer que todos os temas controversos, especialmente se as controvérsias se tornaram mais ou menos populares e alguns dos aspectos relacionados ao tema foi estereotipado, são fontes de piadas. Seria temerário fazer uma lista, porque ela obviamente seria incompleta (POSSENTI, 2014, p. 51).

Vejamos dois cartuns a seguir, enfatizando as temáticas abordadas e as prováveis intenções dos autores ao produzi-los.

FIGURA 5 – Cartum “Evolução”



Fonte: Cereja e Magalhães (2012, p. 33).

FIGURA 6 – Cartum “Diferenças”



Fonte: Cereja e Magalhães (2015, p. 248).

Ao comparar os dois cartuns (“Evolução” e “Diferenças”), notamos que ambos exploram apenas a linguagem não verbal, por meio dos desenhos vemos que são repassadas de forma humorada assuntos de grande relevância em nosso meio social. No primeiro (cartum “Evolução”), por meio de uma sequência de cenas, além do entretenimento, reconhecemos que o cartum lido também promove uma reflexão crítica acerca da história da humanidade e da suposta evolução da espécie.

Já no segundo (cartum “Diferenças”), por meio de uma única cena, o cartum propõe de forma divertida, a ideia de convivência harmoniosa entre os povos de diferentes etnias e cultura.

Na atualidade, a BNCC (BRASIL, 2017, p. 82) apresenta uma categoria organizadora do currículo que se articula com as práticas de linguagem (leitura de textos, produção de textos, oralidade e análise linguística/semiótica) denominada como campos de atuação em que essas práticas se realizam. A função didática dos campos de atuação é possibilitar a compreensão de que os textos circulam dinamicamente na prática social e na vida escolar. Essa divisão representa um importante avanço para o ensino na língua baseado em gêneros, uma vez que pré-define as esferas e os possíveis contextos. Nos anos finais do ensino fundamental temos o Campo artístico-literário, Campo das práticas de estudo e da pesquisa, Campo jornalístico-midiático, Campo de atuação da vida pública.

Podemos afirmar que o gênero cartum está inserido no Campo jornalístico-midiático. No entanto, é importante evidenciar que um campo de atuação não exclui o outro. “As fronteiras entre eles são tênues, ou seja, reconhece-se que alguns gêneros incluídos em um determinado campo estão também referenciados a outros, existindo trânsito entre esses campos” (BRASIL, 2017, p. 83).

1.6 PERSPECTIVAS DE ENSINO DE GÊNEROS TEXTUAIS: DOS PCN À BNCC

Assim como apresentamos alguns teóricos que defendem o ensino para o desenvolvimento das competências dos alunos, nossos documentos oficiais, como os PCN e a BNCC, também nos mostram uma perspectiva de ensino que considere o texto como meio de desenvolver competências e habilidades a partir da leitura e escrita.

Considerando os documentos nacionais que norteiam a elaboração dos currículos, vemos que tanto os PCN quanto a BNCC assumem uma perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, em que o aluno aprende interagindo um com o outro e também consideram o texto como unidade de ensino.

A BNCC (BRASIL, 2017, p. 8) apresenta uma organização do ensino que leva em consideração o desenvolvimento de competências e habilidades. Competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.

Nesse sentido, os próprios PCN (BRASIL, 1988, p. 33) já apresentava um ensino voltado para as competências, pois estabelecia que, ao longo do ensino fundamental, o aluno deveria ser capaz de adquirir progressivamente uma competência em relação à linguagem e que essa competência o possibilitasse a resolver problemas da vida cotidiana, ter acesso aos bens culturais e alcançar a participação plena no mundo letrado.

Em relação às habilidades de um leitor competente, os PCN (1998) destacam que

um leitor competente é alguém que, por iniciativa própria, é capaz de selecionar, dentre os trechos que circulam socialmente, aqueles que podem atender a uma necessidade sua. Que consegue utilizar estratégias de leitura adequada para abordá-los de forma a atender a essa necessidade.

Formar um leitor competente supõe formar alguém que compreenda o que lê; que possa aprender a ler também o que não está escrito, identificando elementos implícitos; que estabeleça relações entre o texto que lê e outros textos já lidos; que saiba que vários sentidos podem ser atribuídos a um texto; que consiga justificar e validar a sua leitura a partir da localização de elementos discursivos (BRASIL, 1998, p. 41).

Isso significa que a atividade de leitura exige mais que decodificar as palavras presentes no texto; que, mais importante que compreender o que está escrito, é preciso fazer inferências, ler as entrelinhas e ser capaz de relacionar não só as partes do texto, como também relacioná-lo a outros textos e, principalmente, que faça sentido em suas práticas sociais.

Formar pessoas que usam a leitura e a escrita para participar ativamente do seu meio social é um dos maiores desafios para nós professores. Os próprios PCN afirmam que

essa responsabilidade é tanto maior quanto menor for o grau de letramentos das comunidades em que vivem os alunos. Considerando os diferentes níveis de conhecimento prévio, cabe à escola promover a sua ampliação de forma que, progressivamente, durante os oito anos do ensino fundamental, cada aluno se torne capaz de interpretar diferentes textos que circulam socialmente, de assumir a palavra e, como cidadão, de produzir textos eficazes nas mais variadas situações (BRASIL, 1988, p. 21).

Reforçando esse enfoque, a BNCC (BRASIL, 2017, p. 13) determina que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Através da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidade, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, das habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho).

Na área de linguagens no ensino fundamental, a BNCC tem como objetivo possibilitar aos estudantes participar das práticas de linguagem diversificadas, que lhes permitam ampliar suas capacidades expressivas em manifestações artísticas, corporais e linguísticas, assim como seus conhecimentos sobre essas linguagens.

No referente ao componente de Língua Portuguesa, como mencionado, o texto, numa perspectiva enunciativo-discursiva, ganha centralidade, de forma que ocorra a abordagem relacionando os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividade de leitura, escuta e produção textos em várias mídias e semioses. Assim,

na esteira do que foi proposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais, o texto ganha centralidade na definição dos conteúdos, habilidades e objetivos, considerado a partir de seu pertencimento a um gênero discursivo que circula em diferentes esferas/campos sociais de atividade/comunicação/uso da linguagem. Os conhecimentos sobre os gêneros, sobre a língua, sobre a norma padrão, sobre as diferentes linguagens (semioses) devem ser mobilizados em favor do desenvolvimento das capacidades de leitura, produção e tratamento das linguagens, que, por sua vez, devem estar a serviço da ampliação das possibilidades de participação em práticas de diferentes esferas/campos de atividades humanas (BRASIL, 2017, p. 67).

Dessa forma, a proposta visa proporcionar aos alunos experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens.

Na atualidade, as práticas de linguagem não só envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos como também novas formas de produzir, de configurar, de replicar e interagir. Em consideração ao contextual atual, a BNCC, com relação à área de língua portuguesa, estabelece a organização das habilidades em torno de quatro eixos estruturantes: oralidade, leitura/escuta, produção (escrita e multissemiótica) e Análise linguística/semiótica.

No contexto da BNCC, a leitura é tomada um sentido mais amplo, dizendo respeito não só ao texto escrito, mas também às imagens estáticas (fotos, pinturas, desenhos etc.) ou em movimentos (filmes, vídeos etc.) e ao som (música). No referente à produção de texto, a produção envolve práticas de linguagens relativas à interação e à autoria individual ou coletiva do texto escrito, oral e multissemiótico, com diferentes finalidades e projetos enunciativos.

Assim, a utilização do gênero cartum está inserida na perspectiva apresentada pela BNCC, pois amplia a noção de texto, não apenas o texto escrito, mas também o texto oral e o texto visual, imagético, multimodal, pois “procura contemplar a cultura digital, diferentes linguagens e diferentes letramentos, desde

aqueles basicamente lineares, com baixo nível de hipertextualidade, até aqueles que envolvem a hipermídia” (BRASIL, 2017, p. 70). Claro que nossa pesquisa não vai se ater à cultura digital, mas o cartum é um dos gêneros que se adéqua e amplia a visão de leitura linear, ou seja, somente a leitura escrita. Assim, a utilização do gênero cartum emprega diversas linguagens com outras configurações, com exigências de hipertextualidade para compreensão da mensagem, que é formada com todos os aparatos expressivos: as cores, a linguagem corporal, o enquadramento, ou seja, o cartum não é somente um desenho; mas sim um texto multilinear, multimodal, multissemiótico, hipertextual.

Por outro lado, a utilização dos temas basilares do Cartum está em consonância com os objetivos da educação nacional na BNCC, para que ocorra o processo de reflexão e exercício do papel da formação integral dos estudantes. Assim:

A compreensão dos estudantes como sujeitos com histórias e saberes construídos nas interações com outras pessoas, tanto do entorno social mais próximo quanto do universo da cultura midiática e digital, fortalece o potencial da escola como espaço formador e orientador para a cidadania consciente, crítica e participativa (BRASIL, p. 62).

Pensando nesse novo contexto de ensino, que aproxima o aluno de sua realidade, é que vemos a importância de inserir em nossa prática pedagógica uma diversidade de gêneros textuais, não só os textos que exploram em sua composição a escrita, mas também a imagem, considerando as diversas práticas de letramento.

2 CARTUM: DA PROPOSTA DO LIVRO DIDÁTICO A OUTRA PERSPECTIVA DE ENSINO DO GÊNERO

Este capítulo tem por intenção apresentar o detalhamento dos procedimentos metodológicos que serão necessários para a execução da pesquisa, bem como as técnicas utilizadas para o alcance dos objetivos deste projeto e uma proposta de intervenção.

2.1 ABORDAGEM

Tendo em vista as observações diárias em sala de aula, o projeto surge da necessidade de ampliar a capacidade dos alunos de ler e produzir textos multimodais, em específico o cartum.

Muitas vezes oferecemos a nossos alunos de nono ano do ensino fundamental II uma diversidade de gêneros que requerem a habilidade de expor suas opiniões de forma crítica ou reflexiva. Mas quando exigimos produções textuais, limitamo-nos a solicitar apenas textos verbais, como por exemplo, o texto dissertativo-argumentativo, e deixamos de lado a exploração de uma linguagem verbal e não verbal que, além de chamar a atenção por apresentar imagem, tem um poder de persuasão riquíssimo e, na grande maioria das vezes, explora o humor, assim como usa recurso como a intertextualidade, o que exigirá do leitor conhecimentos aprofundados.

Dessa forma, será utilizada nessa pesquisa uma abordagem qualitativa, pois tem como foco o aprofundamento da compreensão de um grupo social, no caso, os alunos mencionados anteriormente. De acordo com Lüdke e André (1986, p. 18), a pesquisa qualitativa, entre outras características, é o estudo que se desenvolve em uma situação natural, é rica em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada.

Além disso, considerando as menções feitas por Silveira e Córdova (2009, p. 31), durante o processo de pesquisa qualitativa é possível fazer uma análise dos envolvidos, considerando mais o aprofundamento da compreensão do grupo social, sem muitas preocupações com a representação numérica. Geralmente, os métodos

qualitativos procuram explicar os motivos da situação encontrada, exprimindo o que convém ser feito, porém não quantificam valores nem as trocas simbólicas, nem se submetem à prova de fatos, pois os dados analisados são não-métricos (suscitados e de interação) e se valem de diferentes abordagens.

Ainda de acordo com as autoras, a pesquisa qualitativa preocupa-se com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais. “O objetivo da amostra é de produzir informações aprofundadas e ilustrativas: seja ela pequena ou grande, o que importa é que ela seja capaz de produzir novas informações” (DESLAURIERS, 1991, p. 58 *apud* SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009, p. 31).

2.2 NATUREZA

A pesquisa será a de natureza aplicada, uma vez que será um estudo direcionado à minha prática docente e aos interesses da escola. Com o intuito de desenvolver um trabalho voltado para a ampliação dos conhecimentos que são adquiridos na escola, considerando, principalmente, os conhecimentos prévios dos alunos, o principal objetivo de uma pesquisa aplicada, segundo Silveira e Córdova (2009, p. 31) é “gerar conhecimentos para aplicação prática, dirigidos à solução de problemas específicos. Envolve verdades e interesses locais”.

2.3 OBJETIVO

A partir de uma pesquisa descritiva, que segundo Triviños (1987 *apud* GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 35), é um tipo de estudo que pretende descrever os fatos e fenômenos de determinada realidade, o objetivo geral desta pesquisa é promover ampliação da capacidade comunicativa dos alunos de uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental II, utilizando o cartum (representativo dos gêneros multimodais) para leitura e produção de texto. Os objetivos específicos voltam-se para descrição de uma proposta de intervenção metodológica que contribuirá para a formação de alunos leitores e produtores de textos que se usam de diferentes modalidades de linguagem para interagir uns com os outros no meio social.

2.4 PROCEDIMENTOS DE PESQUISA

Quanto aos procedimentos da pesquisa, reportamo-nos ao estudo de caso. A partir das observações em situações da sala de aula e prática docente, o estudo de caso terá como objeto de estudo uma turma do Ensino Fundamental II, de 9º ano de uma escola pública do município de Brasileia, em que se pretende buscar maior detalhamento do elemento a ser estudado.

Assim, foi realizado o estudo em sala de aula, com o intuito de promover a interação e participação dos alunos em leitura, compreensão e interpretação de cartum, bem como a obtenção da produção de textos dos próprios alunos utilizados para análises e discussões.

2.5 CONTEXTO DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada em uma escola pública, localizada no município de Brasileia, no estado do Acre, com uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental II. O município possui na área urbana quatro escolas da rede estadual de ensino, sendo uma do Ensino Fundamental I, duas do Ensino Fundamental II; destas, uma oferece também Ensino Médio e uma somente com Ensino Médio.

A escola que realizamos o trabalho de pesquisa oferece o ensino fundamental II pela manhã, ensino médio à tarde e, à noite, Educação de Jovens e Adultos (EJA). Leciono nesta escola desde 2011, em específico com turmas de nono ano. Desde que passei a pertencer ao quadro de funcionários, percebi que a instituição tem uma grande preocupação em elevar os índices das avaliações externas.

A instituição é muito procurada pelos pais para matricular seus filhos, sendo bem vista no município por buscar oferecer uma educação de qualidade. Apesar do zelo e constante preocupação da equipe gestora em conservar a escola em boas condições, com reparos e pequenas reformas, a estrutura é antiga. Em síntese, a estrutura física é composta de:

- a) 13 (treze) salas de aula com média de quarenta alunos cada, todas climatizadas;
- b) uma secretaria, onde fica toda parte administrativa e equipe gestora (diretora, coordenadora de ensino, coordenadora administrativa e secretária escolar);

- c) uma sala dos professores;
- d) um refeitório e cozinha;
- e) uma quadra poliesportiva para realização das atividades de Educação Física que funciona no contra turno;
- f) uma biblioteca;
- g) uma sala de informática.

Pela manhã, a maioria dos alunos é acompanhada pelos pais e alguns vêm à escola de transporte escolar, por serem da área rural.

A maior parte dos professores pertence ao quadro efetivo da SEE (Secretaria Estadual de Educação) e leciona em sua área de formação, o que é uma das prioridades defendida pela escola. Tenho dez anos de docência e faço parte do quadro efetivo há cinco anos e, no trabalho com a disciplina de Língua Portuguesa, senti necessidade de desenvolver uma atividade voltada para um gênero multimodal, por reconhecer a importância de se explorar os vários tipos de linguagens com que o aluno se depara cotidianamente.

A escolha do gênero cartum surgiu pelo fato de, na série mencionada, trabalharmos muito com textos que visam ao posicionamento crítico do aluno e, muitas vezes, utilizamos mais textos jornalísticos, como reportagens, notícias, editoriais, ou recorremos a texto dissertativo-argumentativo, sem uso de recursos gráficos e outros elementos visuais. Dessa forma, a leitura e produção do gênero cartum vem como uma nova proposta para estudo e exploração desse gênero, que, na maioria das vezes, aparece no livro didático mais como pretexto de análise gramatical do que para atividades de leitura e/ou produção textual.

2.5.1 Identificação dos sujeitos

Os sujeitos participantes da pesquisa são 39 alunos de uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental II, sendo 19 alunos do sexo masculino e 20 do sexo feminino, todos com idade de 14 e 15 anos. Na turma, 3 alunos residem em zona rural e vêm à escola através de transporte público, e 6 deles recebem benefício do Programa Bolsa Família.

2.5.2 Dados da pesquisa

Os dados desta pesquisa foram coletados, inicialmente, a partir de discussões em sala de aula com o grupo sobre gêneros multimodais, para sondagem inicial e apresentação da temática do projeto. Dando continuidade aos procedimentos, partimos para as observações e reflexões considerando o desenvolvimento das atividades, até o momento em que os alunos foram solicitados a produzir seus próprios cartuns.

Em conversa com a equipe gestora, foi realizada a apresentação do projeto, ocasião em que foram esclarecidas as intenções e a importância de realizá-lo, bem como a duração e módulos didáticos. A equipe concordou e deu apoio, visto que, segundo ela, será uma honra em contribuir com o meu trabalho de mestrado e, principalmente, os alunos serão envolvidos com atividades metodológicas inovadoras que contribuirão com o ensino e aprendizagem.

2.5.3 Sequência didática

Com base no uso dos gêneros textuais orais e escritos, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) apresentaram, como proposta de ensino, uma metodologia a partir de sequências didáticas. Os autores definem a “sequência didática” como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 97).

Marcuschi (2008, p. 213) afirma que, para esses autores, a proposta parte da ideia de que é possível ensinar gêneros textuais públicos da oralidade e da escrita de maneira ordenada. Os procedimentos têm caráter modular e a ideia central é a de que se devem criar situações reais com contextos que permitam reproduzir em grandes linhas e, no detalhe, a situação concreta de produção textual incluindo sua circulação.

A sequência didática apresentada por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 98) se organiza em torno dos seguintes procedimentos:

a) Apresentação da situação – neste momento é descrito de forma detalhada a tarefa de expressão oral ou escrita que será desenvolvida pelos alunos;

b) a primeira produção – os alunos elaboram o primeiro texto correspondente ao gênero trabalhado, da modalidade oral ou escrito;

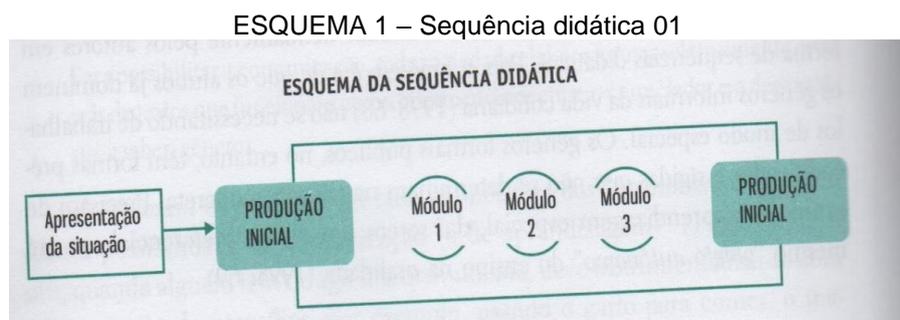
c) os módulos – compostos por várias atividades que visam ao domínio do gênero estudado. Neste momento, as dificuldades encontradas são trabalhadas de maneira sistemática e aprofundada.

d) Por fim, a produção final em que é avaliado o desenvolvimento do aluno durante as etapas.

Um trabalho desenvolvido a partir de sequência didática, conforme Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 97), tem por objetivo ajudar o aluno a dominar o gênero de texto, possibilitando-o a falar e a escrever de maneira adequada de acordo com determinada situação comunicativa. Dessa forma, as sequências didáticas servem para os alunos terem acesso a práticas de linguagem novas ou que são consideradas de difícil domínio.

Ainda de acordo com os autores, ao adotar a metodologia com sequências didáticas, o professor conseguirá selecionar uma diversidade de exercícios que poderão ser adaptados e transformados de acordo com a necessidade da turma. É possível fazer uma análise detalhada a partir da primeira produção. Os autores colocam o texto do aluno como um “objeto” de fundamental importância para o ensino da escrita. “O aluno deve aprender que escrever é (também) reescrever. A estruturação da sequência didática em primeira produção, por um lado, e produção final, por outro, permite tal aprendizagem” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p.112).

Marcuschi (2008) ressalta que o objetivo de trabalhar com sequência didática é proporcionar ao aluno um procedimento de realizar todas as tarefas e etapas para a produção de um gênero. Considerando as atividades a serem desenvolvidas no processo de produção o autor nos apresenta o esquema seguinte:



Fonte: Marcuschi (2008, p. 214).

Outra forma paralela de se trabalhar a metodologia é a de Lopes-Rossi (2003a). Essa autora apresenta a ideia de um trabalho organizado por meio de módulos e das sequências didáticas a partir de projetos pedagógicos que visam à produção escrita de gêneros. Lopes-Rossi (2011) apresenta o seguinte esquema:

ESQUEMA 2 – Sequência didática 02

Módulos didáticos		Sequências didáticas
Leitura para apropriação das características típicas do gênero discursivo	⇒	Série de atividades de leitura, comentários e discussões de vários exemplos de gênero para conhecimento de suas características discursivas, temáticas e composicionais (aspectos verbais e não verbais)
Produção escrita do gênero de acordo com suas condições de produção típica	⇒	Série de atividades de produção: - planejamento da produção (assunto, esboço geral, forma de obtenção de informações, recursos necessários) - coleta de informações - produção da primeira versão - revisão colaborativa do texto - produção da segunda versão - revisão colaborativa do texto - produção da versão final, incluindo o suporte para circulação do texto.
Divulgação ao público, de acordo com a forma típica de circulação do gênero	⇒	Série de providências para efetivas a circulação da produção dos alunos fora da sala de aula e mesmo da escola, de acordo com as necessidades de cada evento de divulgação e das características de circulação do gênero.

Fonte: Lopes-Rossi (2011, p. 72).

Pretendíamos realizar a pesquisa abordando a aplicação dos estudos realizados por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 97) no que se refere à organização de trabalhos por meio de sequência didática, que inicia com uma produção inicial, para aprimoramento a partir de uma sequência de atividades até chegar à produção final.

No entanto, houve necessidade de mudar a proposta metodológica para a sequência didática proposta por Lopes-Rossi (2003a)⁶, uma vez que a referida

⁶ Percebemos que as duas propostas de sequência didática apresentadas conduzirão a um processo de escrita organizado e aproximará os alunos de suas vivências dentro e fora da escola. No entanto, como são bases teóricas diferentes, procuramos evidenciar no texto a proposta escolhida.

proposta se aproxima mais da ideia defendida por este trabalho que é, por meio da mediação do professor, permitir o contato do aluno com o gênero cartum, considerado multimodal, realizarmos uma sequência de atividades de leitura para apropriação das características, para, em seguida, solicitar a produção do texto e, depois, a preparação para a divulgação ao público.

Dessa forma, o planejamento das atividades desenvolvidas visa atender tais procedimentos, isto é, visa apresentar uma proposta de leitura e produção de textos a partir da elaboração de uma sequência didática voltada para o gênero multimodal cartum.

2.6 PROPOSTA DE APLICAÇÃO PEDAGÓGICA DO CARTUM DE LIVRO DIDÁTICO

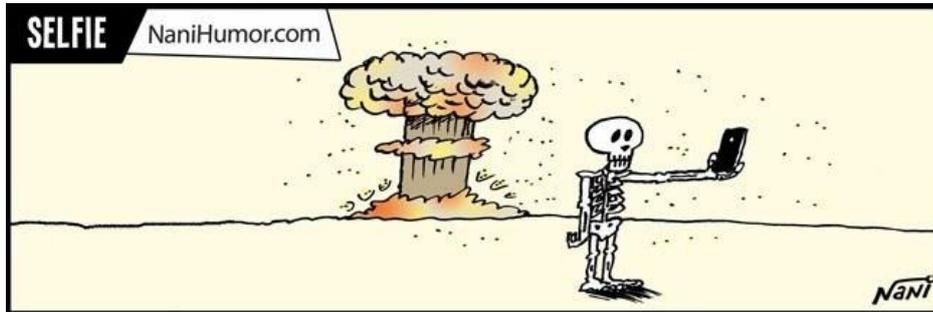
Como mencionado, as atividades que serão desenvolvidas para obtenção dos objetivos esperados pelo projeto de pesquisa têm como organização uma sequência didática que obedece a algumas etapas.

Primeiramente, tendo em vista a meta esperada, promover o contato do aluno com texto multimodal (como exemplo o gênero cartum), de modo que seja capaz de fazer o uso da leitura e escrita desse gênero como prática social, tomamos como eixo inicial a análise do uso do cartum no livro didático de Língua Portuguesa⁷ utilizado pelos alunos do 9º ano.

Ao longo do livro, deparamo-nos com 6 (seis) ocorrências do gênero, sendo, no entanto, destinadas à análise sintática e dada pouca ênfase para leitura e compreensão, além de não haver um estudo minucioso sobre o gênero (estrutura, organização, propósito comunicativo), nem proposta de produção. Vejamos as situações a seguir:

Na primeira, notamos o uso do cartum que recebe como legenda o nome “*Selfie*”. Ele é utilizado no livro didático com o intuito de reforçar a ideia do uso de *selfies* nos dias atuais

⁷ O livro utilizado faz parte da coleção Português: Linguagem – 9º ano (Ensino Fundamental) de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, 2015.

FIGURA 7 – Cartum *Selfie*

Fonte: Cereja e Magalhães (2015, p. 112).

O tema é de relevância no contexto atual. Porém, ao se voltar para leitura e compreensão desse cartum propostas pelo livro, observa-se que o tema é tratado de forma superficial, como vemos abaixo:

- a) O que a caveira representa?
- b) Por que ela está fazendo um *selfie*?
- c) Considerando que o cartum é uma espécie de anedota visual que geralmente ironiza ou critica situações cotidianas, responda: O que o cartum de Nani critica ou ironiza?

FIGURA 8 – Cartum Júlio e Gina e as descobertas da humanidade



Fonte: Cereja e Magalhães (2015, p. 18).

O segundo caso, ao nos depararmos com o gênero cartum, vemos seu uso como pretexto para o estudo das orações subordinadas substantivas, apresentadas três questões básicas de leitura e compreensão do texto e, as demais, questões gramaticais. No livro didático são apresentadas da seguinte forma:

- a) Quem foi o homem de Neandertal?
 b) O que a mulher quer dizer com o comentário “grande novidade!”?
 c) Que elementos da cena mostrada no cartum dão apoio ao comentário que a mulher faz?
 d) Observe a estrutura do enunciado correspondente à notícia dada na televisão: “Estudo revela que humanos acasalaram com Neandertais...”.
 I - Identifique os verbos destes períodos e responda: Quantas orações há nele?
 II - Trata-se de um período simples ou composto?
 e) Se substituirmos a segunda oração do enunciado pela palavra **algo**, teremos: “Estudo revela algo”.
 I - Qual é, nesse enunciado, a predicação da forma verbal **revela**?
 II - Qual é, nesse enunciado, a função sintática do termo **algo**?
 III - Portanto, no período “Estudo revela que humanos acasalaram com Neandertais...”, qual é a função sintática da oração “que humanos acasalaram com Neandertais...”?

Notamos que após sequência de atividades, o uso do cartum vem como pretexto para introduzir o assunto “Oração subordinada substantiva”.

FIGURA 9 – Cartum “Dias da semana”



(Caulos. *Só dói quando eu respiro*. Porto Alegre: L&PM, 2001. p. 36.)

Fonte: Cereja e Magalhães (2015, p. 27).

A terceira situação do uso do gênero, no cartum “Dias da semana”, também descreve algumas questões interpretativas, e com foco em chegar à questão gramatical sobre o plural dos substantivos compostos. Vejamos a forma solicitada no livro:

- a) Em que o homem pensa na quinta e na sexta-feira?
 b) Como ele se sente no sábado?
 c) Em vez de aproveitar o domingo, no que ele pensa nesse domingo?

d) Identifique e depois escreva o plural dos substantivos compostos presentes no cartum.

FIGURA 10 – Cartum de Quino



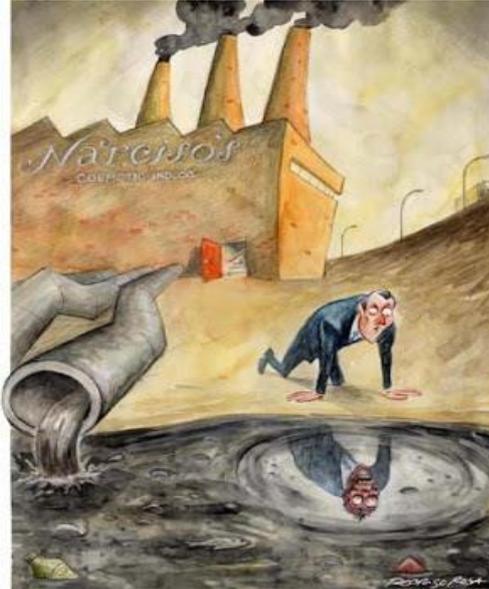
CS Digitalizado com CamScanner (Que presente impresentable! 4. ed. Buenos Aires: Ediciones de la Flor, 2006. p. 119.)

Fonte: Cereja e Magalhães (2015, p. 228).

No Cartum de Quino, nota-se que é a única em que há maior ênfase em leitura e compreensão textual, uma vez que as questões propostas são para compreensão e interpretação, sem o uso de análise sintática. No entanto, não há uma abordagem detalhada acerca do gênero sobre sua estrutura e organização. Há apenas um enunciado que apresenta o cartum ao aluno, mas de modo superficial. Como vemos no seguinte enunciado do livro:

a) O cartum é uma espécie de piada visual, que aborda temas da vida contemporânea de forma irônica e crítica. O cartum de Quino confirma essa característica do gênero? Por quê

FIGURA 11 – Cartum Narciso's Cosmético



Fonte: Cereja e Magalhães (2015, p. 230).

O próximo cartum presente no livro didático – Narciso's Cosmético – procura enfatizar que, muitas vezes, o autor se apropria de textos já produzidos. Em se tratando do cartum, recorre ao mito de Narciso, para criar novos textos (intertextualidade) e que o sentido de um texto depende não apenas do que está expresso nele, mas também dos conhecimentos prévios do leitor. A proposta de leitura e compreensão é relevante, uma vez que se propõe defender o uso da intertextualidade como recurso importante que levará o aluno a recorrer a conhecimentos já adquiridos para ampliá-los. Entretanto, mais uma vez a proposta de leitura não enfatiza as características do gênero e seu meio de circulação. A proposta do livro didático vem da seguinte forma:

a) Para captar o significado geral e o humor do cartum, não podemos nos ater ao que é mostrado.

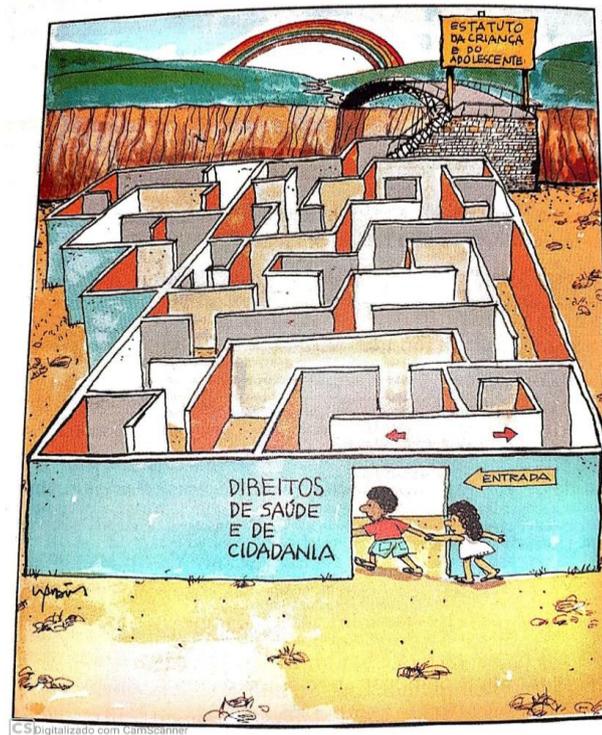
I - Leia o boxe lateral (O mito de Narciso) e responda: Que ligação há entre o nome da fábrica de cosméticos e o mito de Narciso?

II - Observe, ao lado, a reprodução do quadro Narciso, de Caravaggio, e relacione a pintura com a situação mostrada no cartum. Que semelhanças e diferenças você nota entre as duas obras?

III - Explique a crítica contida no cartum.

b) A leitura do cartum permite notar que, quando lemos um texto, acionamos conhecimentos que já temos. Assim, o sentido de um texto depende não apenas do que está expresso nele, mas também dos conhecimentos prévios do leitor. Se o cartum não for relacionado com a história de Narciso, ainda assim ele será um texto? Provocará humor? Justifique sua resposta.

FIGURA 12 – Cartum “Estatuto da criança e do adolescente”
é reflexão



Fonte: Cereja e Magalhães (2015, p. 248).

O último cartum – “Estatuto da criança e do adolescente” – aparece como proposta de “Ler é reflexão”, parte do livro didático, momento esse que, muitas vezes, é ignorado pelo professor, pois não traz atividades escritas, seja de compreensão e interpretação de texto ou produção textual. Faz-se o uso de uma leitura reflexiva. No entanto, seria de grande valia essa discussão, principalmente para interação e exercício de oralidade.

Como mencionado, não há questões de compreensão e interpretação para direcionar a discussão. Aparece apenas o cartum na seção “Ler é reflexão”.

Diante dessa apresentação, em conformidade com Lopes-Rossi (2011, p. 81), notamos que as atividades propostas no livro didático sobre o gênero cartum não levam os alunos a se aproximarem das características principais do gênero para se tornarem leitores mais proficientes, nem sugerem a produção de texto. Há, em alguns casos, o uso do gênero como pretexto para exercícios de análise sintática e, nos momentos de leitura, nota-se superficialidade na compreensão e discussão sobre o texto, o tema e o gênero. Assim, consideramos importante o trabalho que nós, professores, podemos realizar: ampliar as propostas que os próprios livros didáticos

propõem. Além disso, entendermos que, apesar de o livro didático ser o principal suporte utilizado pelos professores, não é o único suporte, e que também podemos ampliar as sugestões de atividade de acordo com os objetivos pedagógicos que traçamos.

A partir dessa reflexão, observamos as ações necessárias para, mediante o uso da sequência didática, desenvolver atividades que contribuam para que os alunos desenvolvam sua competência comunicativa pela apropriação das características típicas do gênero cartum.

2.7 MÓDULOS DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Em relação a cada etapa da sequência didática, apresentamos o detalhamento em três módulos, de acordo com a proposta de Lopes-Rossi (2011):

Primeiro módulo: inicialmente, fazer uma sondagem dos conhecimentos prévios acerca dos gêneros multimodais; na sequência, conversar com os alunos envolvidos sobre o gênero cartum que será estudado, bem como a proposta do trabalho que será desenvolvido e as etapas que serão realizadas, possíveis leitores dos textos que serão produzidos.

Apresentar à turma alguns textos impressos e em multimídia para leitura, discussão e realização de atividades de leitura que levem ao reconhecimento de imagens como textos, além de apresentar os gêneros cartum e charge como textos multimodais (uso de linguagem verbal e não verbal). Depois, enfatizar o gênero cartum para a reflexão dos temas propostos por eles e análise da estrutura deste tipo de texto. Esse momento é muito importante, pois, a partir da leitura, espera-se que aconteça a apropriação das características do gênero em estudo.

Segundo módulo: considerando os conhecimentos já adquiridos, é o momento de aprofundarmos nossos conhecimentos acerca do gênero cartum, através de novas atividades envolvendo o gênero, incluindo novas informações e percepção de recursos como a intertextualidade e informatividade usados na construção dos textos estudados; na sequência, motivar os alunos a produzirem seus textos (cartum). Para isso, é necessário sugerir vários temas contemporâneos relacionados à saúde, educação, à segurança, à internet etc. Depois, orientá-los para que façam o

planejamento através da escolha do tema e organizem os aspectos verbais e não verbais do texto.

Terceiro módulo: revisar o texto e solicitar que considerem os elementos estudados, para aprimoramento da primeira produção. Por fim, providenciar a circulação dos textos dos alunos. Considerando que trata de um gênero jornalístico, a ideia é organizar as produções e expor os trabalhos em um painel na própria escola e selecionar um para fazer parte do jornal impresso da escola.

2.8 DESCRIÇÃO DA PROPOSTA

Descreveremos, a seguir, a organização para aplicação da sequência didática, apresentando o uso do gênero cartum, não apenas como pretexto para o trabalho de análise sintática, mas para que os alunos o reconheçam, a partir da leitura, compreensão, interpretação e produção, como um texto significativo no processo de ensino e aprendizagem.

2.8.1 Descrição dos passos tomados

A sequência didática será constituída por 18 aulas com duração de uma hora cada. Dividida em três módulos, sendo o primeiro com dois momentos (1º momento com 2 horas e o 2º com 4 horas) em que os alunos terão conhecimento acerca do trabalho que será desenvolvido, serão levados a pensar sobre o uso de linguagem verbal e não verbal na compreensão do texto e estabelecer relação entre cartum e charge, diferenciando-os. No segundo módulo didático, também com dois momentos (4 horas cada), os alunos terão o aprofundamento acerca do gênero cartum, observando os recursos utilizados para sua produção e serão motivados a produzirem seus próprios textos. No terceiro módulo, com apenas um momento (4 horas), será destinado o tempo para revisar o texto considerando o estudo realizado acerca das características, elementos verbais e não verbais, público-alvo e publicação.

2.8.2 Aplicação da sequência didática

2.8.2.1 1º momento – Reconhecendo a imagem como texto

Público-alvo: Turma do 9º ano do Ensino Fundamental

Objetivo: Proporcionar aos alunos a leitura de textos não verbais, através de atividades orais, de maneira que eles os reconheçam como texto.

Conteúdos: Identificação das diferentes formas de texto: o texto verbal – falado ou escrito – e o não verbal.

Reconhecimento da importância de cada uma das formas de textos nas diferentes situações de comunicação.

Duração: 2 horas-aula

Desenvolvimento das atividades:

Atividade/ Situação 1 - Levantamento dos conhecimentos prévios – Problematização – 1 hora-aula

Para esse momento de atividade, adotaremos os seguintes procedimentos:

1) Iniciar a aula com uma roda de conversa, comentando com os alunos o tema que será estudado. Em seguida distribuir o texto “*Selfies*”, de Marcelo Coelho, disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/ilustrada/162525-selfies.shtml>.

Muita gente se irrita, e tem razão, com o uso indiscriminado dos celulares. Fossem só para falar, já seria ruim. Mas servem também para tirar fotografias, e com isso somos invadidos no *Facebook* com imagens de gatos subindo na cortina, focinhos de cachorro farejando a câmera, pratos de torresmo, *brownie* e feijoada. Se depender do que vejo com meus filhos —dez e 12 anos—, o tempo dos “selfies” está de todo modo chegando ao fim. Eles já começam a achar ridícula a mania de tirar retratos de si mesmo em qualquer ocasião. Torna-se até um motivo de preconceito para com os colegas. “Fulaninha? Tira fotos na frente do espelho.” Hábito que pode ser compreensível, contudo. Imagino alguém dedicado a melhorar sua forma física, registrando seus progressos semanais. Ou apenas entregue, no início da adolescência, à descoberta de si mesmo. A bobeira se revela em outras situações: é o caso de quem tira um “selfie” tendo ao fundo a torre Eiffel, ou (pior) ao lado de, sei lá, Tony Ramos ou Cauã Reymond. Seria apenas o registro de algo importante que nos acontece —e tudo bem. O problema fica mais complicado se pensarmos no caso das fotos de comida. Em primeiro lugar, vejo em tudo isso uma espécie de degradação da experiência.

Ou seja, é como se aquilo que vivemos de fato —uma estadia em Paris, o jantar num restaurante— não pudesse ser vivido e sentido como aquilo que é.

Se me entrego a tirar fotos de mim mesmo na viagem, em vez de simplesmente viajar, posso estar fugindo das minhas próprias sensações. Desdobro o meu “self” (cabe bem a palavra) em duas entidades distintas: aquela pessoa que está em Paris, e aquela que tira a foto de quem está em Paris.

Pode ser narcisismo, é claro. Mas o narcisismo não precisa viajar para lugar nenhum. A complicação não surge do sujeito, surge do objeto. O que me incomoda é a torre Eiffel; o que fazer com ela? O que fazer de minha relação com a torre Eiffel?

Poderia unir-me à paisagem, sentir como respiro diante daquela triunfal elevação de ferro e nuvem, deixar que meu olhar atravessasse o seu duro rendilhado que fosforesce ao sol, fazer-me diminuir entre as quatro vigas curvas daquela catedral sem clero e sem paredes.

Perco tempo no centro imóvel desse mecanismo, que é como o ponteiro único de um relógio que tem seu mostrador na circunferência do horizonte. Grupos de turistas se fazem e desfazem, há ruídos e crianças.

Pego, entretanto, o meu celular: tiro uma foto de mim mesmo na torre Eiffel. O mundo se fechou no visor do aparelho. Não por acaso eu brinco, fazendo uma careta idiota; dou de costas para o monumento, mas estou na verdade dando as costas para a vida.

[...]

Talvez as coisas não sejam tão desesperadoras. Imagine-se que daqui a cem anos, depois de uma guerra atômica e de uma catástrofe climática que destruam o mundo civilizado, um pesquisador recupere os “selfies” e as fotos de batata frita.

“Como as pessoas eram felizes naquela época!” A alternativa seria dizer: “Como eram tontas!”. Dependerá, por certo, dos humores do pesquisador.

(*Selfie*; Marcelo Coelho).

2) Realizar a leitura silenciosa do texto para que os alunos tenham o primeiro contato com o texto e sejam capazes de compreender e fazer as inferências prévias. Em seguida, realizar uma nova leitura, desta vez oral e pela professora, afim de que os alunos possam ouvir e compreender a leitura, pois, como a docente já conhece o texto, fará uma leitura com ênfase, obedecendo à pontuação e com entonação. Ao realizamos a leitura dessa forma, contribuiríamos para que o processo de leitura aconteça com expressividade, como enfatiza Vasconcelos (2019, p. 94):

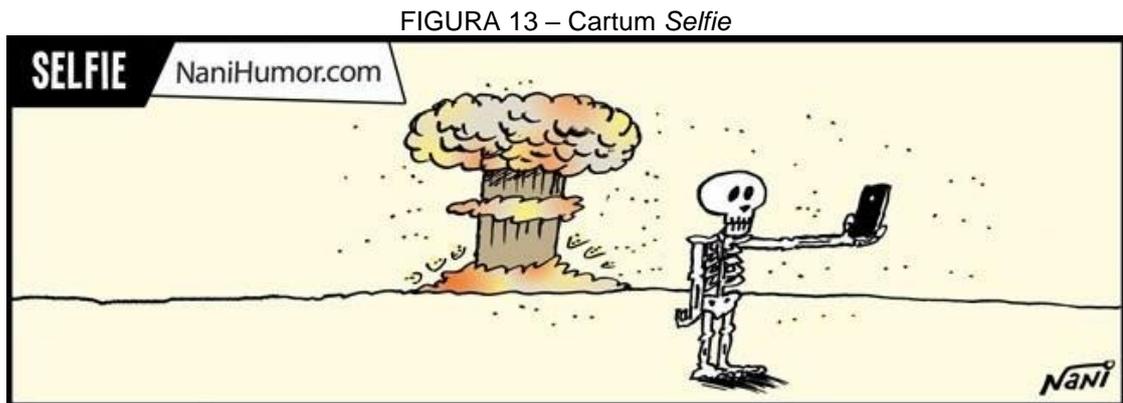
Ao lermos “sem dar vida” ao texto, não atingiremos o objetivo principal da leitura, que é compreendê-la e fazer com que o ouvinte a entenda. Ao ser feita obedecendo às pontuações presentes, com a expressão do corpo adequada e com o controle do volume da voz, todos compreenderam que se tratava de uma leitura expressiva.

3) Após a leitura, discorrer sobre o texto como, por exemplo, a temática abordada, a tese defendida pelo autor, os argumentos utilizados para defender seu ponto de vista; o veículo utilizado para a circulação do texto; o público alvo, entre

outras questões que possam surgir durante a discussão, além de ouvir o ponto de vista dos próprios alunos sobre o texto e o tema apresentado.

Atividade/ Situação 2 – Leitura de imagem – 1 hora-aula

Como se trata de alunos do 9º ano do ensino fundamental, é natural que eles já compreendam que imagens são tipos de textos que podemos fazer leitura e interpretação. No entanto, é importante iniciarmos a apresentação do trabalho que será desenvolvido, realizando uma atividade de conhecimentos prévios acerca de leitura de imagem. Para esta atividade será necessário apenas projetar a seguinte imagem (texto) no aparelho multimídia disponível na escola para realizarmos oralmente a leitura e discussão.



Fonte: Cereja e Magalhães (9º ano, 2015, p. 112).

Para a discussão oral, além de questionarmos sobre o que vemos; será problematizado: que tema está sendo abordado; a tese defendida pelo autor; o meio de circulação e comparação com a leitura do texto anterior “*Selfie*”, de Marcelo Coelho. É importante a reflexão dos alunos sobre as seguintes questões:

- a) É possível ler imagens? Por que é possível lê-las?
- b) Quais as características que permitem a leitura: a personagem, a descrição física da personagem, a cor, o cenário, o texto e o contexto?
- c) Uma imagem pode ter uma ou várias interpretações? Por quê?
- d) Quando temos um desenho no texto escrito é apenas um acessório ou é parte fundamental?

e) É possível ter um texto somente em forma de desenho (como o que vemos), sem nenhum texto escrito?

f) Qual o poder de síntese de um texto só com desenhos?

g) E, aqui na sala, quem gosta de desenhar? Quem gosta de escrever? Vocês conhecem alguém que desenha e que escreve?

2.8.2.2 2º momento – Diferenciando os gêneros: Cartum x Charge

Público-alvo: Turma do 9º ano do Ensino Fundamental.

Objetivo: Conhecer os gêneros multimodais Cartum e charge, analisando suas especificidades.

Conteúdos: Identificação das diferenças e semelhanças entre a charge e o cartum.

Duração: 4 horas-aula

Desenvolvimento das atividades:

Atividade/Situação 1 – Levantamento dos conhecimentos prévios – Problematização – (30min)

Iniciar a aula retomando o que estudamos sobre leitura de imagem. Como se trata de alunos de nono ano, é provável que os mesmos já tenham conhecimentos básicos sobre linguagem verbal e não verbal. Portanto, para darmos continuidade ao assunto é importante fazer o levantamento das ideias dos alunos sobre estes tipos de linguagens, uma vez que os gêneros cartum e charge são textos que podem utilizar em sua composição as duas formas. Após a discussão, perguntar se eles já ouviram falar em multimodalidade; esperar que respondam e, por meio da mediação da professora, fazê-los chegar a uma conclusão.

Atividade/ Situação 2 – Apresentação dos gêneros textuais cartum e charge – 1 hora e 30min

Nesta aula, será importante que o aluno tenha contato com dois gêneros que exploram a imagem em sua composição e, principalmente, perceba a diferença entre

cartum e charge, uma vez que tais gêneros apresentam traços parecidos que poderão acarretar dúvidas nos estudantes. Para isso, seguiremos as seguintes etapas:

- a) saber se os alunos conhecem estes gêneros textuais e, caso já conheçam, perguntar em que veículo geralmente os encontramos;
- b) destacar ainda que se tratam de textos multimodais (uso de desenho e palavras para efeitos de sentido);
- c) distribuir o material impresso com as imagens (textos) e projetá-las no aparelho de multimídia para que os alunos observem e seja melhor para discussão;

FIGURA 14 – Charge “Incêndio no museu”



Fonte: www.contraovento.com.br/2018/09/a-zorra-e-total-3/

FIGURA 15 – Cartum “Mulher brasileira”



Fonte: Cereja e Magalhães (2012, p. 55)

- d) Apresentar aos alunos as seguintes questões sobre os textos (disponibilizar alguns minutos para que eles pensem e formulem suas respostas):

I – Quanto aos elementos visuais, o que vemos em cada figura?

II – Em relação as personagens: quem são as personagens da primeira imagem e, o que estão elas fazendo? E na segunda imagem?

III – Qual é o assunto tratado em cada texto? Referem-se a um tema da atualidade ou não?

IV – Com o passar dos anos, qual destes temas terá maior probabilidade de ficar preso a um momento histórico?

V – É possível afirmar que há crítica nos textos? Se sim, a quem ou a que faz referência?

e) Após a leitura, compreensão e interpretação dos textos, perguntar se os alunos já ouviram falar sobre charge e cartum; em que meio acreditam que estes textos circulam. Procurar saber ainda se eles conhecem alguém que faz esses tipos de desenhos. Na sequência, apresentar aos alunos a definição desses gêneros multimodais e perguntar:

VI – Voltando aos textos apresentados, quais vocês sugerem que seja um cartum? E o gênero charge? Por quê?

Atividade/Situação 3 - (Re)-conhecendo os gêneros cartum e charge – 2 horas-aula

Depois do primeiro contato com os gêneros cartum e charge, é necessário que a professora perceba se ficou claro para os alunos as semelhanças destes gêneros e o que os difere. Para isso, faremos uma nova atividade que permita a investigação e inferências dos alunos. A partir de um trabalho em grupo (três ou quatro integrantes), apresentar aos alunos diversos cartuns e charges, retirados de vários suportes, para que eles façam a separação dos gêneros e apresentem suas conclusões a partir das seguintes indicações:

- a) Qual o meio de circulação dos referidos gêneros?
- b) No meio social, qual a finalidade desses gêneros?
- c) Que semelhança podemos apontar nesses gêneros?
- d) Que diferença podemos apontar?

Em forma de cartaz, os alunos apresentarão à turma os textos selecionados como cartuns e como charges, explicitando nos textos o que os diferencia e os assemelha.

2.8.2.3 3º momento – Valorização do gênero cartum com ênfase nas temáticas abordadas, além do uso de recursos expressivos e efeitos de sentido

Público-alvo: Turma do 9º ano do Ensino Fundamental.

Objetivo: Promover um momento de leitura e discussão acerca das temáticas exploradas nos cartuns e uso da intertextualidade e do humor e/ou ironia que fundamentam o texto.

Conteúdos: Leitura, compreensão e interpretação de textos (cartuns) para (re) conhecimento das principais características do gênero, assim como uso de elementos para efeito de sentido.

Duração: 4 horas-aula.

Desenvolvimento das atividades:

Atividade/Situação 1 – Levantamento dos conhecimentos prévios – Problematização – 20min

A partir dos conhecimentos adquiridos nas aulas anteriores sobre os gêneros cartum e charge, iniciar a aula retomando, oralmente, tais características distintivas e, em seguida, informar que nas próximas aulas o foco será no gênero cartum. Justificar que será trabalhado esse gênero pelo fato de ele propor assuntos/situações que serão sempre atuais, uma vez que o cartum é atemporal. Dessa forma, quando partirmos para a produção, os alunos terão em mente que seus textos, independentemente do tempo de produção, serão sempre atuais.

Atividade/Situação 2 – Leitura, compreensão e interpretação com ênfase nas temáticas abordadas nos textos – 1 hora e 40min

Para dar sequência às atividades, iremos trabalhar com três textos (cartuns), momento em que os estudantes, a partir da leitura, irão perceber que temas são abordados e conhecer os recursos expressivos e efeitos de sentidos presentes nos textos, como a intertextualidade efeitos de ironia e humor. Os três textos a seguir (“Julio, Gina e a descoberta da humanidade”, “Narciso’s cosméticos” e “Estatuto da

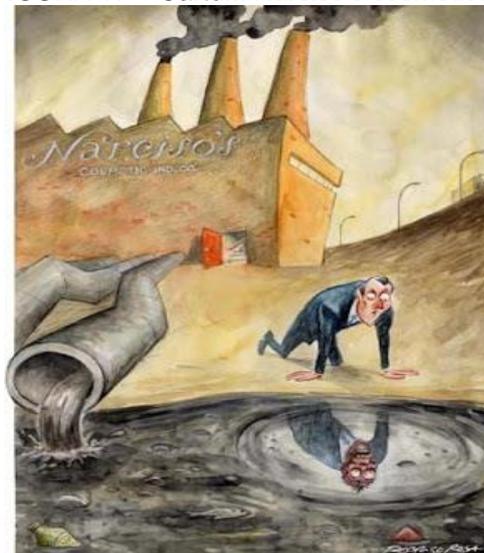
criança e do adolescente”) foram retirados do próprio livro didático, considerando que eles contemplam os propósitos apresentados para a aula.

FIGURA 16 – Cartum Julio, Gina e a descoberta da humanidade



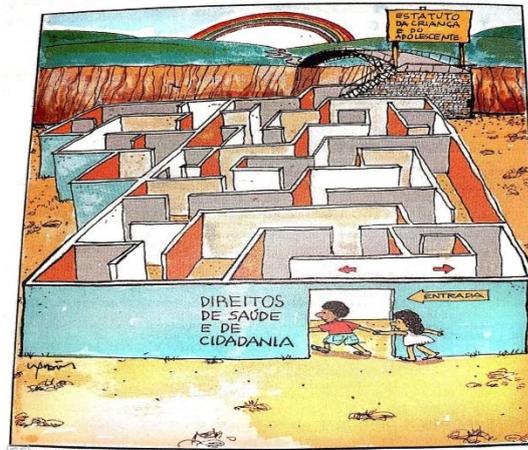
Fonte: Cereja e Magalhães (2015, p. 18).

FIGURA 17 – Cartum Narciso's cosméticos



Fonte: Cereja e Magalhães (2015, p. 230).

FIGURA 18 – Cartum “Estatuto da criança e do adolescente”
é reflexão



Fonte: Cereja e Magalhães (2015, p. 248).

Por mais que os textos estejam presentes no livro do aluno, é importante apresentá-los em *slide* e distribuir o material impresso aos alunos para que eles não desviem sua atenção para outros elementos do livro.

Após a apresentação dos textos e leitura oral, será solicitado que os alunos, individualmente e no caderno, resolvam às seguintes questões:

- Descreva os elementos verbais e não verbais presentes no texto.
- Qual é o tema/situação apresentado em cada um deles?
- O que cada autor defende em seu texto? Que argumentos verbais e não verbais são utilizados para defender seu ponto de vista?
- No momento de produção, qual a função social (finalidade) dos textos?

Durante a realização das atividades propostas, observar a resolução e as dúvidas apresentadas para fazer as mediações necessárias.

Atividade/ Situação 3 – Leitura, compreensão e interpretação com ênfase nos recursos expressivos e efeitos de sentidos presentes nos textos, como a intertextualidade para produção de efeitos de ironia e humor – 2 horas-aula.

Iniciar a aula retomando as atividades propostas aos alunos. Durante a discussão, chamar atenção para os elementos utilizados que contribuíram para o efeito de sentido do texto.

Ao refletir sobre cada texto, perguntar aos alunos se conseguem reconhecer um outro texto dentro dos cartuns apresentados, isto é, será que em um outro

momento alguém, um outro autor, explorou alguma situação que foi retomada no cartum?

É provável que eles estabeleçam relação do texto Julio, Gina e a descoberta da humanidade com o texto de ciência a respeito da cadeia evolutiva; no texto Narciso's cosméticos, a referência ao mito de Narciso e; o texto Estatuto da criança e do adolescente, a relação com a mitologia grega, o labirinto de Creta. Nesse momento, conversar sobre cada um dos textos que foram retomados nos cartuns torna-se uma atividade importante, pois retoma conhecimentos prévios pelos alunos e enfatizamos que, muitas vezes, para entender um novo texto é necessário recorrer a outros já produzidos.

Dessa forma, será apresentada aos alunos a definição de intertextualidade e os dois tipos de manifestação: intertextualidade explícita e implícita. Esse elemento é utilizado por alguns cartunistas que contribuirá para a produção de efeitos de humor e/ou ironia presentes no texto e, caso o leitor não reconheça um texto dentro de outro comprometerá seu entendimento.

2.8.2.4 4º momento – Produtores de Cartum

Público-alvo: Turma do 9º ano do Ensino Fundamental.

Objetivo: Produzir o gênero cartum.

Conteúdo: Produção do gênero em estudo considerando as características estudadas.

Duração: 4 horas-aula.

Desenvolvimento das atividades:

Atividade/Situação 1 – Levantamento dos conhecimentos prévios – Problematização – 2 horas

Diante dos conhecimentos adquiridos, agora é o momento de os alunos produzirem seus cartuns; entretanto, é de fundamental importância, além da apresentação dos temas, enfatizar o objetivo e o público-alvo da produção, ou seja, para que e para quem produzir, bem como o meio de circulação que os textos serão inseridos.

Como nem todos têm habilidade para desenhar, é preciso dividir a turma em dupla ou trio, fazendo a distribuição das tarefas: um poderá desenhar (apresentando também sua opinião) e o(s) outro(s) poderá(ão) contribuir dando sugestões seja para parte do desenho ou da escrita.

Inicialmente, pensar sobre as questões norteadoras para produção:

- a) O que produzir? Um cartum sobre tema escolhido.
- b) Para quem? Pessoas da comunidade escola.
- c) Para quê? Expor sua opinião e defender seu ponto de vista de forma crítica ou humorada.

Na sequência, apresentar temas sugestivos, que ficarão a critério dos alunos, pois eles poderão sugerir outros, como:

- a) Direitos da criança e do adolescente.
- b) Educação ambiental.
- c) Educação das relações étnico-raciais.
- d) Saúde, vida familiar e social.
- e) Educação para o consumo.
- f) Trabalho, ciência e tecnologia.

Após a apresentação, professor e alunos devem realizar a discussão sobre cada tema, pois essa discussão contribuirá para a escolha e fundamentação do assunto escolhido.

Atividade/ Situação 2 – Planejamento e produção do texto – 2 horas-aula

Diante das discussões realizadas e escolha do tema, é o momento dos grupos planejarem e elaborarem o rascunho do primeiro texto. Neste momento, a professora precisa circular em cada grupo para realizar a mediação, através da observação das distribuições das tarefas nos grupos; ouvir e dar sugestões seja no desenho ou na escrita do texto; assim como retirar dúvidas e fazer as devidas intervenções.

2.8.2.5 5º momento – Revisando o cartum e preparando a publicação

Público-alvo: Turma do 9º ano do Ensino Fundamental.

Objetivo: Oportunizar o aluno com instruções para que revise seu texto e faça as adequações necessárias para a publicação.

Conteúdo: Revisão do texto produzido e preparação para exposição.

Duração: 4 horas/aula.

Desenvolvimento das atividades:

Atividade/ Situação 1 – Revendo o texto produzido – Problematização – 2 horas-aula

Nestas aulas, é preciso que os alunos revisem seus textos levando em consideração alguns aspectos, como:

a) Adequação entre o objetivo pretendido e a expressão utilizada: se a intertextualidade (caso use este recurso) está dialogando com a situação retratada;

b) Verificação dos recursos expressivos, se corroboram com os efeitos de sentido pretendidos (ironia, humor, sarcasmo, etc.);

c) Observação se o texto desenhado e o texto escrito relacionam entre si;

d) Verificação se os textos não verbais conseguem passar a mensagem de gênero cartum ou de charge.

A revisão será realizada por meio de uma exposição em sala de aula, para reacomodações internas.

Atividade/ Situação 2 – Preparação dos textos para exposição para a comunidade escolar – 2 horas-aula

Após os textos serem refeitos, será proposta a sugestão para a apresentação pública para outra turma da escola, aproveitando um momento de projeto de leitura ou outra atividade da escola, ou mesmo de um convite de outras turmas para visitar a exposição na sala. Na sequência, será realizada a escolha de um cartum para ser publicado no jornal da escola (ou no *Facebook* da escola).

3 APLICAÇÃO DA PROPOSTA

A proposta de aplicação pedagógica teve como base uso do gênero cartum para leitura e produção textual, haja vista que, muitas vezes, nos deparamos com esse gênero, nos próprios livros didáticos, apenas para atividades de análise sintática, como já evidenciado no capítulo anterior. O trabalho com o gênero cartum possibilitou a leitura mais abrangente de textos que utilizam em sua composição não só as palavras (escrita), mas também a imagem (visual), de modo que os aspectos extralinguístico, na verdade, contribuem sobremaneira para a compreensão de toda a mensagem veiculada no texto.

A seguir, faremos o relato e análise das atividades realizadas em sala de aula, que inicia com os levantamentos prévios sobre o que os alunos consideram como texto. Depois, seguirá a apresentação do estudo sobre multimodalidade, em que realizamos a distinção entre os gêneros cartum e charge. Há ainda a abordagem das atividades para aprimorar os conhecimentos acerca do gênero cartum, enfatizando as temáticas e recursos utilizados em sua composição. Para concluir, o relato e a análise da preparação para a produção e revisão textual.

Vale ressaltar que, antes de iniciarmos a aplicação da proposta, apresentamos à direção escolar uma Carta de Aceite da Instituição. Esse documento foi assinado pela diretora da escola para formalizar apresentação do projeto à equipe gestora e autorização para divulgação de material produzido ao longo da aplicação, como textos dos alunos e fotos. Não houve registro escrito em relação à apresentação sobre o projeto para os pais da turma envolvida, porém eles foram informados e manifestaram aceitação e concordância com a ideia durante uma reunião bimestral realizada na escola.

3.1 RELATO E ANÁLISE: REFLEXÃO ACERCA DO USO DA IMAGEM COMO TEXTO

No primeiro momento de aplicação, estabelecemos como objetivo proporcionar aos alunos a leitura de textos não verbais, através atividades orais, de maneira que eles os reconhecessem como texto. Para atingirmos esse propósito, realizamos duas atividades, a primeira com duração de 1 hora e a segunda realizamos

em 2 horas, tempos considerados suficientes para o desenvolvimento dos exercícios propostos. Na aplicação, estavam presentes trinta e dois alunos dos trinta e nove que compõe a turma.

Como primeira atividade, propomos a leitura de um texto narrativo, uma crônica de Marcelo Coelho “*Selfies*”, a fim de que os alunos pudessem, na sequência, fazer a comparação entre um texto dividido em parágrafos, como era o caso da crônica citada, e um texto que utiliza apenas o recurso visual, como era o caso do segundo texto apresentado, chamado “*Selfie*”. Esse foi retirado de um site de humor, presente no livro didático apresentado na seção 2.6.

A leitura de um texto dividido em parágrafos, como foi o caso da crônica em estudo, sem dúvidas, é importante, pois, durante a leitura, podemos verificar sinalizações que contribuem para expressividade sugerida pelo autor. Nesse momento, o uso do texto foi realizado como pretexto para antecipação do assunto. No entanto, não poderíamos desconsiderar tanto as características do gênero crônica quanto a intenção comunicativa do texto, assim como, a partir da leitura oral realizada pela professora, chamar a atenção para a pontuação que garante a fluidez, ritmo e entonação ao texto.

A partir da leitura, pudemos debater sobre a temática abordada no texto, o uso do celular para tirar fotos de si mesmo, *selfie*. O tema agradou aos alunos, uma vez que a maioria dos estudantes utiliza diariamente o aparelho para essa função.

Dessa forma, a proximidade da realidade do aluno com o assunto abordado facilitou o entendimento e contribuiu para compreensão e interpretação do texto. Neste sentido, essa atividade evidencia a ideia de que é preciso haver a interação entre leitor e autor, como destaca Koch: “O sentido não está no texto, mas se constrói a partir dele, no curso de uma interação” (KOCH 2013, p. 30). Os alunos perceberam no texto algo que falava de sua realidade, tornando não somente o texto acessível, mas também motivador para uma atividade inicial do trabalho proposto.

Realizando o trabalho de mediação durante a leitura e discussão, foi possível levar o aluno a identificar a tese defendida pelo autor do texto, estabelecer relação entre a tese e os argumentos apresentados (no gênero crônica o autor cita fatos que comprovam seu ponto de vista), além de fazer inferências e posicionar-se diante do tema apresentado.

FIGURA 19 – Momento de leitura, compreensão e interpretação de texto



Fonte: Arquivo da aplicação da proposta (OLIVEIRA, 2020)

Na sequência, realizamos a segunda atividade, que consistiu em apresentarmos o segundo texto, com a legenda “*Selfie*” (cartum *Selfie*). Desta vez o gênero escolhido foi um cartum que, verbalmente, apresenta apenas essa legenda e sua composição explora mais o visual (imagem). A partir da leitura da legenda, a associação ao contexto apresentado pela imagem e a combinação dos diferentes modos de linguagem são elementos fundamentais para a construção de sentidos do texto.

Assim como no texto anterior, diante da situação apresentada, os alunos notaram que o tema abordado é o uso dos celulares para tirar *selfies*. A forma do texto da crônica é diferente, sua estrutura é organizada em linguagem verbal, enquanto o outro texto é em forma de desenho, mas nas duas modalidades foram possíveis as leituras e inferências.

No cartum *Selfie*, os estudantes foram capazes de sugerir o assunto por meio das imagens (o cenário como cena de fundo uma explosão e, à frente, uma caveira com o celular na mão, tirando uma foto de si mesma). Além da captação do tema, o levantamento de inferências acerca da tese e os argumentos utilizados são possíveis por meio da leitura de imagem, evidenciando, assim, a imagem como texto, já que, a partir dela, somos capazes de realizar a leitura, a compreensão e a interpretação da mensagem.

Neste momento de estudo, ainda não realizamos questionamentos acerca das características e estrutura do gênero cartum, uma vez que a ideia era fazer o levantamento prévio sobre a imagem como texto. Durante a discussão, os alunos demonstraram que é possível fazer a leitura de imagem e que fatores como a observação da personagem e suas características físicas, a cor, o cenário, bem como texto e o contexto contribuem para leitura.

Outro fator relevante é entender que, assim como uma palavra ou expressão pode acarretar uma ou mais possibilidades de interpretação, o texto não verbal também realiza o mesmo processo, pois a compreensão e interpretação dependerão do leitor ao considerar os elementos visuais utilizados e a intenção do autor. Nesse sentido, vale ressaltar que o desenho, neste tipo de texto, não é considerado apenas um acessório, mas como parte fundamental para compreensão leitora.

Para que, de fato, atingíssemos nossos propósitos neste primeiro momento, cada questionamento era verificado partir dos textos utilizados e, a cada dúvida, voltávamos para nova leitura. A escolha de dois gêneros, cartum e crônica, com o mesmo tema foi fundamental para que os alunos pudessem considerar o poder de síntese de um texto que usa apenas o desenho, sem desconsiderar um ou outro gênero, mas enfatizando que, no meio social, a circulação de textos que expressam a opinião de forma crítica, reflexiva, humorística (como é o caso dos dois gêneros) ocorre de várias formas.

Diante das discussões, também pudemos sondar na sala quais alunos gostavam de desenhar e de escrever, conhecimento esse muito importante, uma vez que a ideia era trabalhar não só leitura, compreensão e interpretação, mas também produção de cartum. Poucos alunos manifestaram ter habilidade em desenhar, apenas dez, dos trinta e dois alunos presentes. No entanto, a maioria demonstrou empolgação com a ideia, já que não produzem esse tipo de texto nas aulas de Língua Portuguesa.

3.2 RELATO E ANÁLISE ACERCA DOS GÊNEROS MULTIMODAIS: CARTUM E CHARGE

Toda discussão prévia acerca da imagem como texto foi fundamental para darmos sequência ao trabalho. No segundo momento, iniciamos a aula retomando o

estudo anterior e, para as próximas atividades, a finalidade foi conhecer os gêneros multimodais cartum e charge, analisando suas especificidades. Nesse momento da pesquisa, propomos três atividades com duração total de 4h, também suficientes para realização dos exercícios, estiveram presentes na aula trinta e sete alunos.

Iniciamos realizando o questionamento sobre o significado de multimodalidade. A princípio, os alunos não souberam responder e informaram que ainda não tinham ouvido falar sobre o assunto. Para fazer os alunos chegarem à conclusão sobre o conceito de multimodalidade, entregamos a eles dois textos (cartum e charge), sem especificar inicialmente os gêneros.

Na sequência, solicitamos que os alunos fizessem a leitura. Partindo para compreensão e interpretação dos textos, realizamos a discussão em torno das perguntas apresentadas no campo 2.8.2.2 da sequência didática.

Os alunos apontaram que ambos os textos apresentam imagens (desenho do cenário, personagens, cores etc.) e palavras escritas (falas dos personagens). Além do detalhamento da situação retratada no texto, os alunos puderam perceber que os temas foram abordados de forma crítica, sendo o primeiro texto uma referência ao incêndio ao museu no Rio de Janeiro, um retrato do descaso com a cultura, e o segundo texto faz menção à diferença racial presente há anos em nossa sociedade.

Para realizar a leitura e efeitos de sentido do texto, os alunos viram que os autores fizeram o uso de diferentes modos (imagem, escrita, linhas, cores). A partir disso, apresentamos a definição de texto multimodal a partir do conceito de Dionísio (2014).

Outro passo foi levarmos os alunos a identificar os gêneros aos quais pertencem os dois textos lidos. Ainda com o trabalho de mediação, duas perguntas foram essenciais para que os estudantes inferissem um texto como gênero cartum e outro como gênero charge, realizamos as seguintes perguntas:

- a) Qual é o assunto tratado em cada texto? Referem-se a um tema da atualidade ou não?
- b) Com o passar dos anos, qual destes temas terá maior probabilidade de ficar preso um momento histórico?

A partir das respostas, realizamos a discussão. A maioria dos alunos constatou que no primeiro texto, ao abordar o incêndio no museu no Rio de Janeiro, o tema é de referência a um acontecimento não muito distante da realidade, sendo,

portanto, um assunto da atualidade e que, com o passar dos anos, ficará retido a este momento histórico. No segundo texto, ao abordar a desigualdade racial, os alunos veem como o tema que envolve a atualidade, no entanto é justificado como um assunto remoto que, independente de um momento histórico, será sempre atual, considerando que este problema social dificilmente deixará de existir.

Considerando as opiniões citadas, apresentamos aos alunos os conceitos de cartum e charge apontados por Machado (2014). Após a leitura, formulamos uma nova pergunta:

c) Voltando aos textos apresentados, qual deles vocês sugerem que seja um cartum? E o gênero charge? Por quê?

A resposta não foi unânime, mas a maioria conseguiu associar o primeiro texto ao gênero charge e o segundo texto ao gênero cartum. Para essa associação, os alunos consideraram principalmente o fator temporal, sendo o cartum um gênero que aborda um tema de relevância social sem se prender a determinado tempo e local (atemporal), enquanto a charge parte de uma notícia local e se prende a um contexto histórico. Apenas três alunos não “souberam” responder. Entretanto, a partir da socialização do questionamento apresentado, verificou-se a participação oral de todos os alunos.

FIGURA 20 – Momento da atividade em grupo



Fonte: Arquivo da aplicação da proposta (OLIVEIRA, 2020)

A fim de que todos se familiarizassem com os gêneros cartum e charge e, principalmente, ficar enfatizadas as características e estrutura de cada um, realizamos mais uma situação de atividade envolvendo esses gêneros. A tarefa foi realizada em

grupo, cujo objetivo era levar os alunos a conhecer e reconhecer os gêneros em estudo.

Primeiramente organizamos os grupos e, na sequência, fizemos verbalmente algumas perguntas que estão presentes no tópico 2.8.2.2, para direcionar o trabalho em grupo. Distribuímos aos alunos cartuns e charges variadas, retiradas de diferentes suportes, a fim de que eles organizassem em cartaz a separação dos textos, bem como apontassem suas semelhanças e diferenças.

O envolvimento dos alunos na atividade em grupo foi primordial para troca de conhecimento. Ao circular pelas equipes, a professora pôde detectar onde estava a dúvida e realizar as intervenções quando necessárias, assim como, entre os próprios jovens um ajudar ao outro, contribuindo com aprendizagem.

Para a apresentação, houve um acordo para que apenas um ou dois da equipe fizesse a socialização da discussão que tinham realizado em grupo. Os alunos demais dariam suporte, caso o responsável pela oratória esquecesse alguma informação. O momento de socialização contribuiu com o aprimoramento da aprendizagem, para fixar tudo que havíamos discutido sobre o meio de circulação dos gêneros cartum e charge (meio jornalístico: site da internet, jornais, revistas), dar ênfase na finalidade (criticar, refletir, entreter) e realizar levantamentos acerca das semelhanças e diferenças.

FIGURA 21 – Momento da apresentação do trabalho: semelhanças e diferenças entre cartum e charge



Fonte: Arquivo da aplicação da proposta (OLIVEIRA, 2020)

3.3 RELATO E ANÁLISE DO APROFUNDAMENTO DO ESTUDO SOBRE O GÊNERO CARTUM

O próximo objetivo traçado foi promover um momento de leitura e discussão acerca das temáticas exploradas nos cartuns e o uso da intertextualidade (explícita e implícita) e do humor e/ou ironia que fundamentam o texto. Realizamos duas atividades com duração total de 2h e estavam presentes trinta e dois alunos.

Após as aulas realizadas com intuito de aproximar os alunos dos gêneros multimodais cartum e charge, demos continuidade lembrando, oralmente, as características que distinguem esses gêneros textuais. Na sequência, para que os alunos tomassem mais conhecimento sobre os elementos que estruturam e provocam efeitos de sentidos no gênero cartum, elaboramos atividades de leitura, compreensão e interpretação envolvendo os três cartuns apontados no tópico 2.8.2.3.

FIGURA 22 – Momento de atividade oral



Fonte: Arquivo da aplicação da proposta (OLIVEIRA, 2020)

Para facilitar a visualização e leitura dos textos, entregamos o material impresso com os três textos e, também, projetamos no aparelho de multimídia um de cada vez. Dessa forma, a cada texto, fazíamos a discussão sobre os elementos verbais e não verbais, o tema apresentado, o posicionamento do autor em relação à

situação apresentada e os argumentos utilizados (verbais e não verbais), assim como a função social do texto no momento de produção.

A atuação dos alunos, no momento de participação, foi significativa, permitindo, assim, maior familiaridade com o gênero e valorização dessa forma de produção. Alguns alunos chegaram a mencionar que, apesar de notar a crítica expressa nesse tipo de texto, muitas vezes liam nos livros ou compartilhavam em suas redes sociais por considerar divertido e de rápida leitura, não enxergavam o posicionamento de quem o produziu e o porquê.

Por conseguinte, por meio da mediação, levamos os alunos à compreensão sobre a intertextualidade (explícita e implícita) apresentada nos textos, recurso utilizado pelos cartunistas para explorar os efeitos de ironia e humor. A capacidade de reconhecer um fato apresentado em outro momento, em outro texto, é fundamental para que se compreenda a nova situação apresentada. Caso não aconteça essa relação, o sentido de humor ou ironia sugerido pelo novo texto será comprometido. Além disso, esse recurso fortalece as informações apresentadas no texto.

Podemos afirmar que ao trabalhar a intertextualidade presente nos textos contribuiu não só para o conhecimento de um recurso utilizado pelo gênero, mas como um exercício que amplia a capacidade cognitiva do leitor, uma vez que ele deverá recorrer a conhecimentos anteriores para entender o novo. Koch e Elias (2008, p. 86) afirmam que a intertextualidade “faz parte da memória social de uma coletividade”. Nesse momento, também é importante enfatizar que o uso da intertextualidade contribui para o grau de informações presentes no texto, o que denominamos informatividade textual.

Como prevíamos, os alunos conseguiram relacionar cada situação apresentada no cartum com outros textos já conhecidos. No primeiro cartum, “Julio, Gina e a descoberta da humanidade”, eles comentaram sobre a referência que o cartum faz ao texto científico que aborda a questão da cadeia evolutiva. O segundo cartum, “Narciso’s cosméticos”, faz menção à história de Narciso da mitologia grega. E, o terceiro, “Estatuto da criança e do adolescente”, também faz referência a um mito grego, retomando o labirinto de Creta. Nesse momento, os alunos participaram comentando sobre o que sabiam de cada história.

Portanto, realizar essa atividade com os alunos foi essencial para ampliação da leitura, compreensão, interpretação e produção textual. Conforme Antunes (2009,

p. 166), a atividade de escrever inicia antes de traçar as letras, muito antes. Isso evidencia a necessidade que temos de adquirir informações antes de sermos solicitados a redigir qualquer texto.

FIGURA 23 – Momento da discussão sobre intertextualidade



Fonte: Arquivo da aplicação da proposta (OLIVEIRA, 2020)

3.4 RELATO E ANÁLISE DA PRODUÇÃO DOS CARTUNS

O contato com vários cartuns para leitura, compreensão e interpretação, assim como observar as especificidades do gênero, contribuiu com o aprimoramento dos conhecimentos para chegarmos à produção textual, como uma forma de ativar conhecimentos prévios a novas informações que ajudarão na formulação das próprias ideias dos alunos, bem como ajudará na formulação de seus posicionamentos e de seus argumentos no momento da escrita. O tempo determinado para etapa de produção foi de 4 horas, visto que as duas primeiras horas foram para as discussões iniciais acerca da produção e as outras duas horas para produzir seus textos, estavam presentes trinta alunos.

Para iniciarmos o momento de produção, como descrito na foto 6, organizamos a turma em pequenos grupos. Como nem todos têm habilidade para desenhar, ficou determinada a distribuição de tarefas entre eles. Outro fator fundamental antes de partir para a escrita é o diálogo acerca dos propósitos para

produção, isto é, ter a consciência de que irá produzir um cartum, de forma crítica, irônica, humorística e/ou reflexiva, que terá como público-alvo a comunidade escolar.

FIGURA 24 – Momento da Produção textual



Fonte: Arquivo da aplicação da proposta (OLIVEIRA, 2020)

Na sequência, realizamos a leitura dos temas sugestivos que constam no tópico 2.8.2.4. Vale ressaltar que os alunos tiveram liberdade na escolha do assunto de suas produções. A leitura e a discussão sobre cada tema foi determinante para análise do aluno, haja vista que, a partir da fundamentação, há os esclarecimentos, socialização das ideias, partilhamento de informações que contribuem na construção de conhecimento.

Após as discussões, os grupos começaram a planejar seus textos. Nesse momento, a partir da circulação na sala, pudemos verificar a organização das equipes quanto à distribuição das tarefas. Notamos a participação e envolvimento dos alunos para apresentar um bom resultado no final. Durante a produção, os grupos conseguiram ser autônomos, foram raras as situações em que foi preciso fazer a intervenção, quando, por exemplo, queriam uma opinião a cerca de uma legenda, desenho ou, até, quando um aluno ficava distraído e, como medida, atribuíamos uma tarefa para que se mantivesse atento.

3.5 RELATO E ANÁLISE DA REVISÃO DO CARTUM E EXPOSIÇÃO

Com os textos escritos, não poderíamos considerar como uma atividade pronta e acabada. Foi preciso motivar os alunos a revisarem seus textos, tendo em vista que ao solicitar uma revisão, muitas vezes, eles demonstram desinteresse e se limitam a corrigir os erros ortográficos.

Além disso, precisávamos concluir com êxito todo trabalho que vínhamos construindo. Assim, propomos aos alunos uma revisão colaborativa, em que eles deveriam retomar os textos e ajustá-los considerando os itens citados no tópico 2.8.2.5, que foram projetados nos *slides*.

FIGURA 25 – Momento da revisão do texto



Fonte: Arquivo da aplicação da proposta (OLIVEIRA, 2020)

Compreender que o texto não está pronto, a partir do momento que o professor solicita a produção escrita do aluno, é importante para valorização do trabalho realizado pelo aluno, além de entender que o ato de escrever não é algo mecânico. Como afirma Antunes (2009, p. 168),

a escrita produzida na escola, mesmo aquela sob a condição do treinamento ou do exercício, nunca deveria ser uma escrita pontual, no sentido de ser construída no momento imediato de sua materialização gráfica, como se escrever não implicasse uma atividade processual constituída na sucessividade de operações diversas e igualmente determinantes.

Nesse sentido, é preciso que nós, professores, tenhamos esse cuidado, desenvolvemos a atividade de produção escrita que valorize os conhecimentos dos alunos antes, durante e depois do que foi proposto.

FIGURA 26 – Momento da preparação do espaço para exposição



Fonte: Arquivo da aplicação da proposta (OLIVEIRA, 2020)

Após a atividade de revisão textual e produção da versão final, realizamos o momento de preparação da circulação do texto. A fim de apresentarmos o trabalho realizado com o gênero cartum na sala de aula, aproveitamos o momento do projeto de leitura⁸ desenvolvido pela escola para exposição dos cartuns, conforme se verifica na FOTO 8. Nesse momento, foi utilizado todo o espaço do pátio da escola

⁸ O projeto de leitura da escola é um trabalho realizado de maneira interdisciplinar que contribui para o ensino e aprendizagem de leitura e produção de textos de diferentes gêneros textuais. Na escola, há uma mobilização para que todos os professores, de diferentes componentes, sintam-se também responsáveis pela leitura e escrita dos alunos. Dessa forma, o projeto faz com que todos se reconheçam como professores de Língua Portuguesa, uma vez que todos nós, independente de disciplina, trabalhamos com textos. Os temas trabalhados são os que a própria BNCC propõe como temas integradores.

Apesar de acreditar que, na relação entre as semioses envolvidas (verbal ou não verbal), os quadrinhos revelam um material riquíssimo, pois texto verbal e desenhos desempenham papel central para construção de sentido que caracteriza o processo de leitura. Mendonça (2003) enfatiza que, na escola, a linguagem dos quadrinhos é negligenciada, já que há a visão de que tais gêneros sugerem uma leitura fácil, tomada mais para entretenimento, que para ênfase na leitura seguida de compreensão, interpretação e produção, pois explora o humor e crítica em sua composição. Neves (2000 *apud* Mendonça 2010, p. 219) afirma que, mesmo como a presença de gêneros que exploram os quadrinhos nos livros didáticos de língua portuguesa, a utilização, na maioria das vezes, é como pretexto para exercícios morfosintáticos.

Mendonça (2010) defende que os desenhos associados à sequência narrativa funcionam como recursos didáticos poderosos, seja para leitura, compreensão, interpretação e produção. No ensino fundamental, estudar elementos icônicos como forma e o contorno dos balões (para fala, medo, sonho), o tamanho e o tipo das letras (para sentimentos como raiva, o grito), os sinais usados no lugar das letras (para palavras), e a relação disso tudo com a produção de sentidos e com as peculiaridades do gênero constitui, segundo a autora, material rico para o entendimento dos múltiplos usos da linguagem.

Ainda de acordo com a autora, é possível também trabalhar atividades de produção, pois como qualquer texto é preciso que se tenha o que dizer, para que dizer e para quem dizer. No entanto, como muitos alunos sentem dificuldades com os desenhos, é preciso traçar estratégias para que eles sejam capazes de fazer associação adequada entre desenho e texto verbal, como por exemplo, atividades em grupo, tal como foi realizada neste trabalho. Ainda que os alunos sintam dificuldades em desenhar, segundo Mendonça (2010), eles sentirão prazer em criar seu texto.

Dessa forma, compreendemos que a escola tem papel fundamental na formação do ser como cidadão e, como professores, devemos rever nossas metodologias para podermos proporcionar ao aluno a proximidade entre realidade dentro e fora da escola, de maneira que haja ampliação das práticas de linguagem. E é para isso que o gênero cartum quer contribuir.

4 RESULTADO E DISCUSSÕES

Levando em consideração a noção ampliada de texto trazida pela BNCC, o gênero cartum é configurado como um texto visual, imagético, multimodal, conforme abordamos na seção 1.6. A partir das atividades realizadas, apresentamos neste capítulo os textos produzidos pelos alunos, seguidos de discussões que podemos levantar acerca do gênero produzido, a temática abordada e recursos utilizados em suas produções.

Vale ressaltar que não houve a qualificação em certo ou errado para cada texto. O importante era o aluno estar consciente que produziria um cartum, a partir de um dos temas apresentados na seção 2.8.2.4. Além do mais, o propósito definido desde o princípio era possibilitar o uso de uma metodologia que ampliasse as competências comunicativas dos estudantes.

Considerando que algumas produções foram em dupla ou trio, tivemos um total de doze textos. Para a apresentação dos resultados e as discussões levantadas, resolvemos fazer a distribuição dos textos por agrupamentos de acordo com a questão temática apresentada neles.

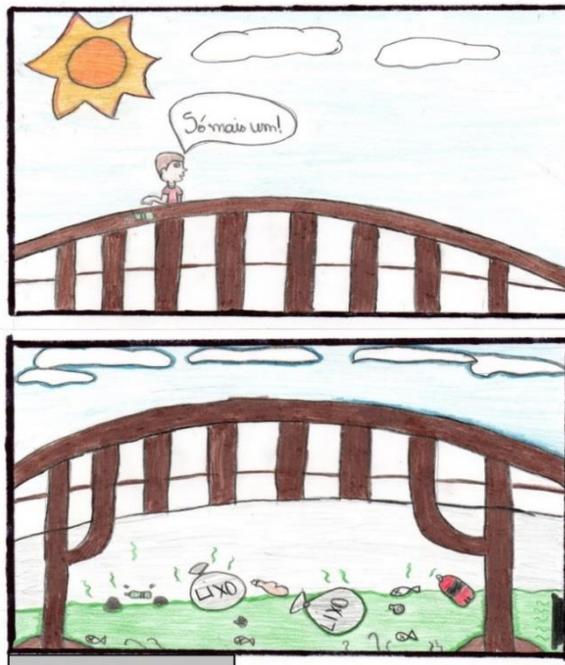
4.1 CARTUNS – MEIO AMBIENTE

Dos doze textos produzidos pelos alunos, cinco deles abordaram a questão ambiental no que se refere à relação homem e natureza, apontando causas e consequências que mostram um meio ambiente ameaçado.

Mostrar a capacidade de expressar a opinião e defendê-la por meio de argumentos é imprescindível em qualquer gênero textual, seja escrito ou falado. Nos textos produzidos pelos alunos, utilizando a linguagem dos quadrinhos, identificamos tema, tese e argumentos a partir dos recursos verbais e visuais e, alguns deles fazendo o uso apenas da imagem, exigirá do leitor maior inferência.

Com a abordagem sobre as questões socioambientais, temos os seguintes cartuns:

FIGURA 28 – Cartum 1 “Lixo”



Fonte: Arquivo da aplicação da proposta/Cartum produzido por alunos 9º ano (OLIVEIRA, 2020).

No texto “Lixo”, percebemos pouco uso da linguagem verbal, apenas o enunciado dentro do balão, determinando a fala do personagem: “Só mais um!” e, na parte inferior do quadrinho, a palavra “lixo”. Se não associarmos a fala do personagem a sua atitude, jogar uma garrafa no chão, comprometerá o sentido da expressão, que ganha sentido a partir do momento que reconhecemos o comportamento do homem ao cometer mais um ato de poluição.

O texto deixa evidente a irresponsabilidade do ser humano em contribuir com um ambiente sujo, pois, além da garrafa jogada, vemos que ela se soma a outros lixos que já foram jogados. Os alunos também fizeram alguns traços, pequenos rabiscos, que sugerem o odor que sai dos detritos.

Podemos dizer também que além da ironia expressa na fala do personagem, há ambiguidade, pois gera mais de uma possibilidade de interpretação, uma delas o que o recurso visual acusa o fato de o homem jogar só mais um lixo dentro de tantos outros que já foram jogados. Outra interpretação recai para o fato de o homem ser só mais um indivíduo dentro de tantos outros que já cometeram o ato de poluição.

FIGURA 29 – Cartum 2 “Poluição”



Fonte: Arquivo da aplicação da proposta/Cartum produzido por alunos 9º ano (OLIVEIRA, 2020)

No texto “Poluição”, os alunos enfatizam mais uma ação humana negativa sobre a natureza. Em um cenário retratando uma praia completamente poluída tanto na areia quanto na água, observa-se uma personagem com um celular em uma das mãos, a linha apontada do balão para o telefone, a garota, provavelmente uma influenciadora digital, pede a seus seguidores que “Salvem o meio ambiente!”. No entanto, vemos que em outra mão está segurando uma garrafa, semelhante a muitas outras que observamos jogadas no solo e na água. Esse fato sugere certa ironia com que a personagem aborda a questão, retratando que, muitas vezes, falamos em educação ambiental e nossas atitudes demonstram o contrário. Além de destacar a garota como uma figura que poderá influenciar outros jovens. Outra leitura possível, considerando uma visão menos crítica e mais otimista, é que a personagem do cartum pode estar influenciando os jovens a serem mais conscientes, já que, apesar de ela estar com uma garrafa na mão, não vemos com clareza se ela será descartada no meio ambiente ou se seu uso é apenas para que o jovem perceba que não devemos jogar o lixo no chão. Destarte, os alunos produtores do cartum, levam o leitor a refletir não só sobre a questão ambiental, mas também para o fato de o uso da mídia como ferramenta de influência negativa ou positiva nos dias atuais.

FIGURA 30 – Cartum 3 “Poluição dos rios”



Fonte: Arquivo da aplicação da proposta/Cartum produzido por alunos 9º ano (OLIVEIRA, 2020).

Explorando apenas a linguagem não verbal, os alunos expõem criticamente sua opinião acerca da poluição do meio ambiente, no texto “Poluição dos rios”. Há no texto uma personificação dos peixes que estão atônitos com tanta sujeira que os cercam. Além de apontarem graficamente o lixo na ilha onde os peixes buscam abrigo, já que o texto sugere que a água está irrespirável, notamos também uma fábrica ao fundo que além de polui o ar com a fumaça que é expelida, conseqüentemente, também seja responsável pelos destroços lançados na água. Essa linha de argumentação é construída a partir dos desenhos (garrafas, pneus, latas, saco de lixo), que reforçam o descaso com a natureza.

O próximo cartum, “Madeira”, aborda criticamente a derrubada de árvores para exploração da madeira. Para isso, os alunos criaram sua argumentação a partir da personificação de duas árvores (mãe e filha), além do diálogo representado pelas falas nos balões, o tamanho e a expressão das personagens contribuem com a identificação desses personagens. Como verificamos a seguir:

FIGURA 31 – Cartum 4 “Madeira”

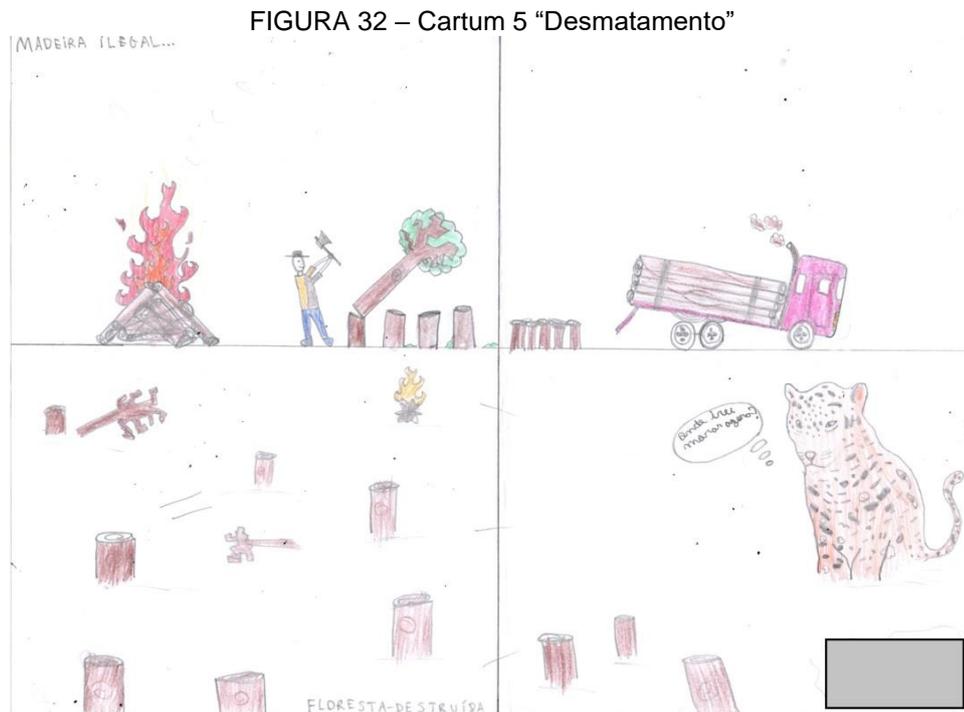


Fonte: Arquivo da aplicação da proposta/Cartum produzido por alunos 9º ano (OLIVEIRA, 2020)

Há no texto referência ao dito popular que ultrapassa gerações, mas que se mantém sempre atual na sociedade, que é questionamento humano sobre “o que eu vou ser quando crescer?”. Nesse momento, os alunos utilizaram uma intertextualidade explícita, pois faz a citação de parte do texto-fonte: o dito popular.

Considerando esse intertexto, os alunos foram capazes de realizar uma discussão acerca do destino de toda a floresta, uma vez que ao lado das duas árvores vemos várias que foram retiradas (troncos), sugerindo a derrubada da floresta para produção de móveis. Na fala da árvore mãe, que tricota enquanto responde a árvore filha, demonstra ironia e, ao mesmo tempo, conformação diante da situação rotineira.

Além do uso das duas linguagens (visual e verbal) para efeito de sentido, chama-nos a atenção o emprego adequado dos sinais de pontuação utilizados no cartum, em especial, na marcação de um vocativo como ocorre em “Ei, mãe!”, evidenciando o conhecimento que os alunos têm sobre os padrões normativos da língua escrita. Muitas vezes, nós, professores, limitamos nossos alunos em entregar o texto pronto para que ele identifique e justifique a ocorrência de vocativos.



Fonte: Arquivo da aplicação da proposta/Cartum produzido por alunos 9º ano (OLIVEIRA, 2020).

Nesse cartum, “Desmatamento”, os alunos também defendem que a floresta e os animais que nela vivem estão sendo ameaçados. Nas primeiras cenas, com a legenda “Madeira ilegal...”, há a apresentação da ação humana com o seu machado cortando as árvores e, na sequência, há um caminhão retirando a madeira. Como consequência, nos próximos quadrinhos, vemos uma “floresta destruída” e uma onça sem abrigo, com um balão representando o pensamento dela: “onde vou morar agora?”.

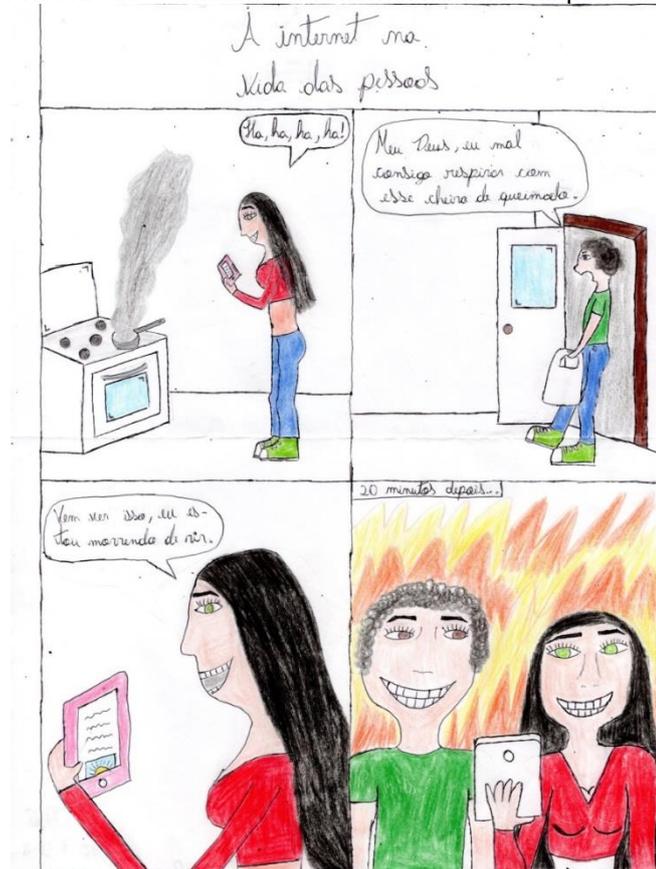
Nota-se, nesta produção, a distribuição dos fatos em vários quadrinhos, que também é característica nos cartuns. Apesar da maioria dos alunos optar em desenvolver seus textos em apenas uma cena, o gênero dá liberdade para produção de várias cenas separadas por quadrinhos.

4. 2 CARTUNS – TECNOLOGIA

Nos dias atuais, a tecnologia é frequente na vida dos jovens, principalmente quando se trata do uso do telefone celular. Os alunos defenderam em seus textos que essa ferramenta, apesar de ser necessária em nossas ações diárias, muitas vezes,

faz interferência negativa na vida das pessoas, capaz de ocupar o tempo e retirar a concentração, como podemos verificar nos dois cartuns a seguir:

FIGURA 33 – Cartum 6 “A internet na vida das pessoas”



Fonte: Arquivo da aplicação da proposta/Cartum produzido por alunos 9º ano (OLIVEIRA, 2020)

Nesse cartum “A internet na vida das pessoas”, os alunos, além de abordar esse tema, defendem o quanto as pessoas esquecem suas atividades diárias para ficar “conectados”. No primeiro quadrinho, a personagem com um telefone na mão, mesmo estando próxima ao fogão, não percebe a panela queimando, o segundo personagem (segundo quadrinho), ao chegar, nota que há algo queimando. No entanto, ao se deparar com a cena que a garota mostra o telefone, também fica curioso e esquece o cheiro de queimado.

A última cena mostra o poder que a tecnologia exerce na vida das pessoas. Para comprovar, os alunos produtores do cartum apresentam uma passagem de tempo “vinte minutos depois...” no canto superior do quadrinho e, ao fundo, as cores

utilizadas sugerem que houve uma explosão e, que ainda assim, os personagens não perceberam.



Fonte: Arquivo da aplicação da proposta/Cartum produzido por alunos 9º ano (OLIVEIRA, 2020).

Com a legenda “Uso restrito”, os alunos manifestam a discussão acerca do Projeto de lei n.º 2.246-A, que proíbe o uso do telefone celular em sala de aula. Tendo em vista a existência de projeto de lei que garante ao aluno e ao professor que nada venha a interferir na aprendizagem, principalmente quando se trata de telefone celular, notamos que, nesse cartum, há, na fala do professor (personagem no canto à esquerda), a apresentação da determinação legal e, contrariamente, vemos os alunos ainda fazendo o uso da ferramenta em momentos inadequados.

A legenda sugere que há um uso limitado, já que, havendo a necessidade, a partir de aulas planejadas pelos professores, não é proibido. No entanto, o texto evidencia que o aparelho mantém presente nas mãos dos alunos independentemente de fazer parte da proposta pedagógica do professor. Percebemos, assim, que os alunos demonstram conhecimento sobre a lei e veem que, na realidade escolar, alguns contrariam as normas.

4.3 CARTUNS – SAÚDE, VIDA FAMILIAR E SOCIAL

A discussão sobre temas de relevância social é característica do gênero cartum. Além das temáticas anteriores, os alunos abordaram a vida familiar em contextos atuais, enfatizando o relacionamento entre pais e filhos e, também, a desigualdade social, a violência escolar e a gravidez na adolescência, que ainda é uma realidade constante em nosso meio social. Os cartuns a seguir evidenciam a forma com que os jovens que produziram pensam sobre esses assuntos.

FIGURA 35 – Cartum 8 “Gratidão”



Fonte: Arquivo da aplicação da proposta/Cartum produzido por alunos 9º ano (OLIVEIRA, 2020).

Nessa produção intitulada “Gratidão”, os alunos retratam uma situação familiar característica de muitas famílias brasileiras: a relação entre pais e filhos. Na primeira cena, notamos que uma mãe presenteia sua filha com uma boneca. Pelos trajés, vemos que elas provavelmente pertencem à classe social privilegiada. O balão que representa a fala (como estivesse gritando) da menina, bem como sua postura ao receber o presente, demonstra insatisfação, talvez por esperar um outro presente. Na

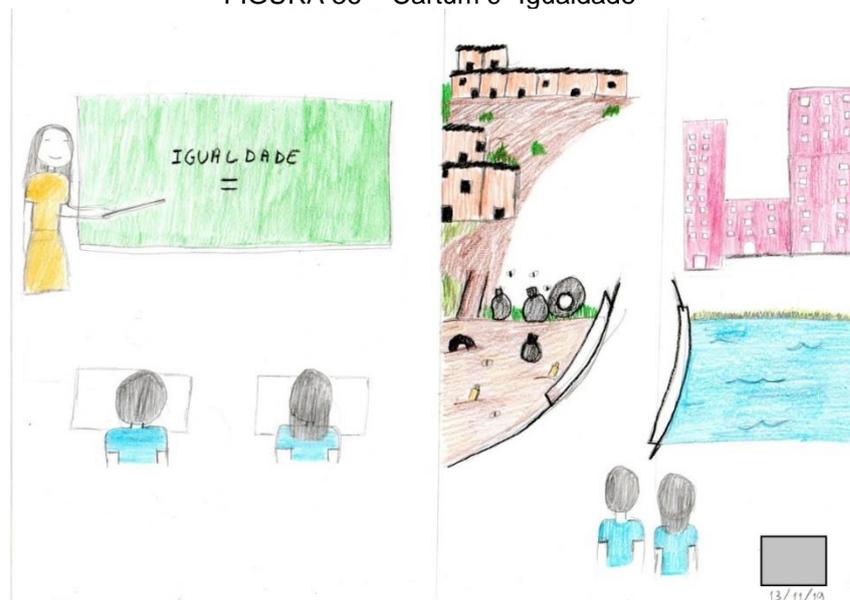
mesma cena ao fundo, há a presença de uma outra personagem que surge e vê a garota jogar a boneca no lixo.

Na próxima cena, vemos que o grupo quis dar ênfase ao fato de a garota jogar o presente no lixo, em seguida, a personagem que se via ao fundo da primeira cena surge, ganhando característica que demonstram simplicidade e alegria ao retirar do lixo aquela boneca que foi rejeitada.

A última cena revela-nos uma surpresa, o ato de ver que, ao contrário da primeira família retratada, a mulher presenteia sua filha com a boneca e a menina recebe com gratidão aquele presente. Para demonstrar todo o afeto da garota, os alunos mudam o formato gráfico do balão e deixam em evidência que, na nova cena, trata-se de uma família com poucas condições sociais.

Ao abordar uma questão familiar em seu cartum, esses alunos demonstram preocupação com a formação dos jovens em contextos atuais, em que, muitas vezes, os pais criam filhos mal acostumados e despreparados para situações em que são contrariados. Ao apontar os dois lados, principalmente as diferentes classes sociais, o texto contribuirá com a formação de jovens mais conscientes.

FIGURA 36 – Cartum 9 “Igualdade”



Fonte: Arquivo da aplicação da proposta/Cartum produzido por alunos 9º ano (OLIVEIRA, 2020)

A questão levantada no texto “Desigualdade” alerta os leitores para as diferentes classes sociais: a divisão de uma sociedade em pobres e ricos. Na primeira cena, os alunos utilizam verbalmente a palavra “igualdade” e o símbolo gráfico dela

(=) e, visualmente, notamos o cenário de uso, a sala de aula. Isso sugere que na escola somos levados a discutir sobre valores que contribuam para uma sociedade mais justa e igualitária, com respeito ao próximo e às diferenças.

Na segunda cena, com o uso da linguagem visual, percebemos que há a representação de uma sociedade dividida. Essa separação mostra-nos que, de um lado, a população de classe baixa sofre pelo descaso e abandono governamental, pela ausência de saneamento básico e melhores condições de moradia; por outro lado, vemos um centro urbano com zelo e bem estruturado. Na oposição em forma de desenho, os alunos marcam as barracas construídas nos morros umas próximas das outras, características, principalmente, das favelas brasileiras *versus* os grandes edifícios construídos com vários apartamentos.

FIGURA 37 – Cartum 10 “Violência escolar”



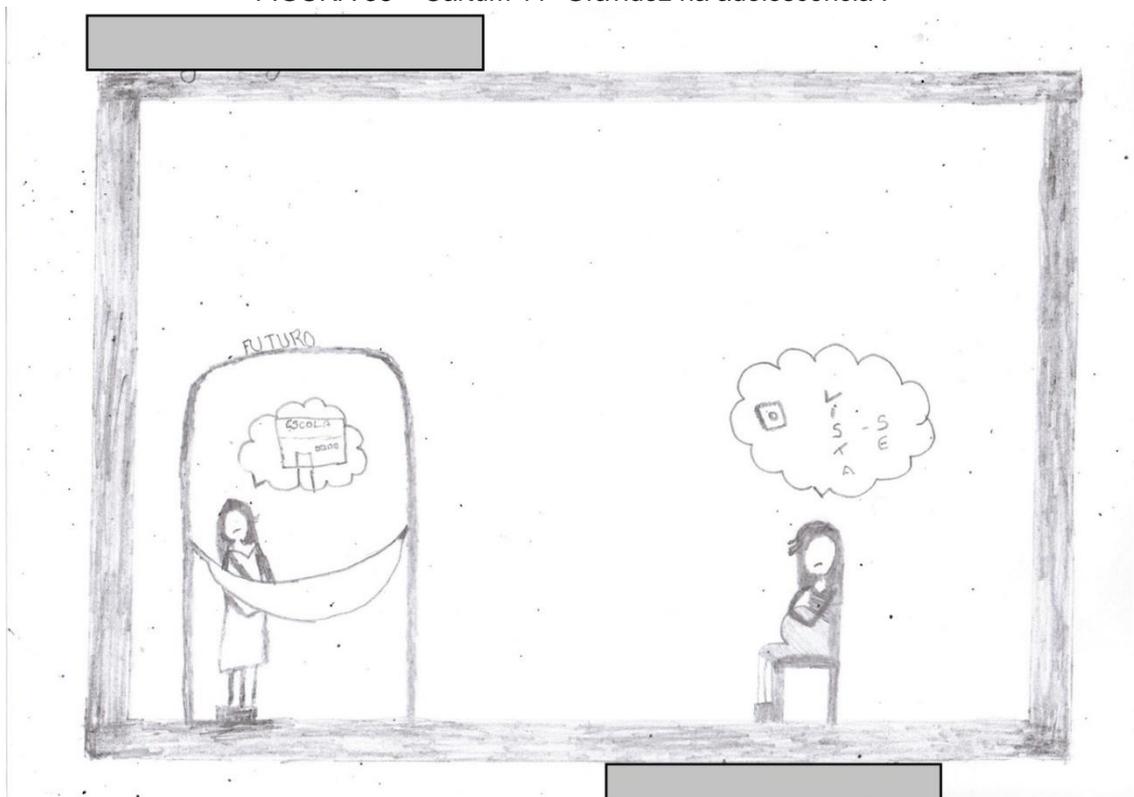
Fonte: Arquivo da aplicação da proposta/Cartum produzido por alunos 9º ano (OLIVEIRA, 2020).

O retrato da violência vivenciada na maioria das escolas brasileiras também foi tema da produção de cartuns dos alunos, como vemos no cartum 10 “Violência escolar”. Em uma única cena, vemos uma sala de aula onde dois alunos iniciaram uma briga e a professora solicita para que parem, os demais colegas incentivam a continuidade. Nota-se que objetos como cadeiras, lápis, cadernos e mochilas estão

jogados e grupos formados gritam em uníssono (como vemos a representação gráfica dos balões) a palavra “Briga!”. Em contrapartida, também observamos que uma das alunas usa o telefone celular para filmar o acontecimento, demonstrando compactuar assim como os demais colegas.

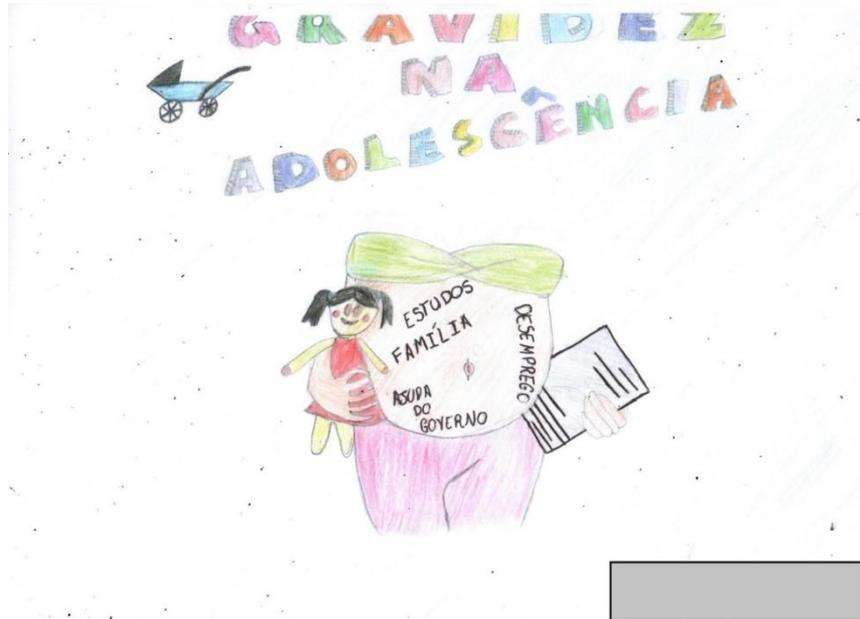
A crítica expressa no cartum é um reflexo de uma sociedade que vivencia a violência dentro da própria escola. Alunos que se agriem, agriem professores e não respeitam o próximo. Aos produtores deste texto, percebemos que, ao retratar essa realidade, demonstram negatividade ao ato violento e propõem que haja mudança de postura àqueles que praticam ou incentivam a violência.

FIGURA 38 – Cartum 11 “Gravidez na adolescência I”



Fonte: Arquivo da aplicação da proposta/Cartum produzido por alunos 9º ano (OLIVEIRA, 2020)

FIGURA 39 – Cartum 12 “Gravidez na adolescência II”



Fonte: Arquivo da aplicação da proposta/Cartum produzido por alunos 9º ano (OLIVEIRA, 2020)

Os cartuns 11 e 12 trazem à tona um dos maiores problemas sociais que a sociedade enfrenta: a gravidez na adolescência. Ambos apontam para as dificuldades que as adolescentes poderão ao se tornarem mães muito cedo.

No primeiro texto, cartum 11, os alunos produtores do texto optaram por não utilizar cores, a cena em que aparece uma garota grávida aparece em preto e branco, de acordo com os alunos, a opção foi feita para descrever o ar de tristeza e preocupação vivido pela personagem. Notamos que a adolescente grávida sentada em uma cadeira pensa que poderia ter evitado a gravidez e, em tom de imperatividade (“Vista-se!”), orienta o possível leitor a ser consciente e fazer o uso da camisinha. O desenho do preservativo e a escrita realizada na vertical tenta enfatizar além dessa consciência, a mistura de emoções e sentimento (como se alterasse a ordem das coisas) que passam na cabeça de uma menina mãe. No mesmo quadrinho, a adolescente se vê no futuro cuidando de uma criança em vez de estar na escola, que é o que ocorre com a maioria das meninas, a criança passa a ser seu compromisso, nem sempre dará para conciliar com a escola.

No segundo texto, cartum 12, a personagem não aparece o corpo completamente (a parte da barriga tem maior evidência). Percebemos que se trata de uma mãe adolescente pelo fato dos alunos desenharem em uma das mãos uma

boneca, a altura da barriga, e na outra mão um caderno que sugere que menina ainda estuda.

Ao contrário do primeiro texto, os alunos produtores desse cartum, para darem ênfase à fase ainda infantil da adolescente grávida, optaram por um cenário colorido tanto na linguagem escrita quanto na visual. No entanto, ambos destacam as situações problemas oriundas de uma gravidez precoce, como notamos aos vermos escritas na barriga da garota as palavras “estudos”, “família”, “ajuda do governo” e “desemprego”.

Nas abordagens do tema, podemos afirmar que produzir os dois textos com ênfase a outros problemas decorrentes da gravidez na adolescência, reforça a maturidade presente nos alunos produtores desses cartuns, que buscam, a partir de uma análise crítico reflexiva, conscientizar os leitores jovens. Vale ressaltar que se trata de alunos com a faixa etária de 14 e 15 anos, conforme descrito na seção 2.5.1, fase essa que é muito importante entender o que nossos jovens pensam sobre o assunto e, principalmente, conscientizá-los.

Levando em consideração os doze textos apresentados, podemos afirmar que a aplicação da proposta contribuiu com o ensino e aprendizagem por meio de aulas mais interativas e dinâmicas, uma vez que houve participação ativa dos alunos durante todas as atividades sugeridas através da leitura e produção textual.

A partir do estudo sobre o que podemos considerar um texto, noções de multimodalidade, intertextualidade, diferenças e semelhanças dos gêneros charge e cartum, além do contato com diversos cartuns, alguns retirados do próprio livro didático dos alunos, foi fundamental para atingir o objetivo proposto. Tudo organizado em uma sequência didática dividida em momentos, conforme descrição no capítulo anterior, que contribuiu para o ensino significativo de leitura, compreensão, interpretação e produção textual de cartum na disciplina de Língua Portuguesa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da pesquisa realizada e o trabalho desenvolvido, podemos afirmar que repensar nossa prática pedagógica e promover novas metodologias que visem ao ensino e a aprendizagem mais significativos para o aluno e professor sejam os principais objetivos proporcionados a nós, mestrandos, do curso de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS). Além disso, atualmente, considerando um novo contexto de educação apontado pela BNCC, precisamos estar cada vez mais embasados em conhecimentos teóricos alinhados à prática docente, a fim de melhorarmos a qualidade de ensino.

Ao refletir sobre nossa prática docente, notamos que nós, professores, principalmente de Língua Portuguesa, exercemos um papel importante na formação de cidadãos mais críticos e engajados nas questões sociais, questões essas relacionadas aos temas transversais apontados pelos PCN (BRASIL, 1988, p 26) e apresentados como temas contemporâneos pela BNCC (BRASIL, 2017, p. 19), conforme enfatizamos no primeiro capítulo. Uma maneira de contribuir com essa formação foi realizar um trabalho de pesquisa que ampliasse a competência comunicativa dos alunos do ensino fundamental anos finais, utilizando uma metodologia que contemplasse uso do gênero textual cartum para a leitura e a produção, na perspectiva de que o cartum é um texto configurado pela multimodalidade, meio tão requerido e utilizado nas mídias sociais.

Conforme os resultados apresentados no capítulo anterior, é importante destacar que os procedimentos metodológicos adotados foram determinantes para que obtivéssemos a interação e participação ativa dos estudantes durante a aplicação da proposta. Iniciamos propondo aos alunos uma atividade de leitura, compreensão e interpretação de textos de diferentes linguagens (verbal e visual), a fim de realizarmos uma sondagem acerca do que eles consideravam como texto. Esse procedimento foi essencial para os próximos passos desenvolvidos, uma vez que apresentamos o cartum como uma das formas de apresentação do texto, conforme apresenta a BNCC (BRASIL, 2017, p. 67), que amplia a noção de texto considerando a leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses. Além disso, levamos para turma um novo olhar para esse gênero, que muitas vezes surge nos livros didáticos para fins gramaticais.

Dado o exposto, constatamos que a noção de texto apresentada pelos alunos correspondia às suposições levantadas. Tendo em vista que são alunos do nono ano, eles já tinham a ideia de que texto se apresenta não somente com palavras escritas, mas também se manifesta/apresenta em qualquer ato de interação e comunicação, como por exemplo, enunciados que fazem o uso de imagens: fotos, charges, cartuns, propagandas etc. Os alunos também já tinham a confirmação de que a leitura, compreensão e interpretação desses textos são possíveis, considerando que todos os elementos constantes sejam eles apenas visuais ou visuais e verbais contribuem significativamente para a mensagem/informação do texto.

Outro passo fundamental na aplicação da proposta foi levar, para discussão em sala de aula, o conhecimento sobre multimodalidade e desenvolver atividades práticas que envolvessem os alunos com dois gêneros multimodais: cartum e charge. Sabemos que com a ampliação de texto apresentada pela BNCC, conforme discussão no primeiro capítulo, é preciso inserirmos em nossas práticas pedagógicas meios que favoreçam o contato do aluno com as múltiplas semioses que eles vivenciam em suas práticas sociais. Assim, o trabalho realizado com o gênero multimodal cartum abrirá caminhos para que novos estudos sejam realizados, considerando os gêneros multimodais que circulam (e que surgem a cada dia devido ao avanço tecnológico) na sociedade.

Essa forma de abordagem do gênero cartum utilizada em nossa proposta de intervenção, na maioria das vezes, não é realizada porque nos limitamos a uma prática de ensino que privilegia a gramática normativa, como é a forma que o cartum vem sem abordado nos livros didáticos, mais como pretexto para se ensinar a norma culta da língua ou para enfatizar alguma estrutura gramatical com desvio da norma padrão do que para ampliação das competências comunicativas que envolve a leitura e a escrita desse gênero.

Ao adotarmos uma proposta diferente, percebemos que, ao priorizar a intenção comunicativa do gênero em estudo, bem como suas especificidades e elementos que estruturam o texto, essas diversas facetas corroboram para um ensino mais significativo, por isso foi necessário desenvolver atividades que explorassem o tema, a tese defendida, os argumentos utilizados, sejam eles verbais ou visuais, e os recursos inseridos na construção do texto, como exemplo a intertextualidade, para efeito de ironia e/ou humor.

Quando mencionamos que o processo de ensino foi mais significativo para alunos e professora durante aplicação da proposta de intervenção, vale ressaltar as evidências que asseguram que houve aprendizagem. Conforme elencamos abaixo:

a) Possibilidade de discutir e debater acerca de temas de relevância social – nesse aspecto, o gênero cartum, pertencente ao grupo de textos jornalísticos midiáticos conforme abordamos no primeiro capítulo, traz temas contemporâneos que fazem parte da nossa realidade como a violência, igualdade racial e/ou social, direitos e deveres do cidadão, ética, saúde, meio ambiente etc., temas esses que aproximam o aluno de situações vivenciadas fora e dentro do ambiente escolar. A leitura, compreensão, interpretação e produção textual oportunizaram a discussão e debate sobre questões sociais que interferem diretamente ou indiretamente na realidade do aluno.

b) Desenvolvimento da capacidade crítica e criativa – os temas apresentados no gênero cartum são manifestados de forma crítica e reflexiva através do humor e/ou ironia, levando o leitor a pensar sobre seus atos no meio social. A partir do uso de diferentes linguagens (verbal e/ou visual), nota-se a criticidade e criatividade de quem o produz.

Outro recurso importante que foi trabalhado com os alunos acerca do cartum foi o uso da intertextualidade. Esse recurso algumas vezes é utilizado para ressaltar também o humor e/ou a ironia com que é abordada a questão temática. Os alunos foram estimulados, a partir das atividades realizadas, a recuperar informações sobre textos que circularam e adquiriram grande repercussão no meio social, como, por exemplo, o mito de Narciso e o texto científico sobre a evolução humana. Discutimos ainda sobre o fato de o cartum, assim como a literatura, a canção popular, a publicidade etc. utilizar o recurso de intertextualidade explícita ou implícita com a intenção de produzir determinados efeitos de sentido.

Além disso, o uso da intertextualidade demonstra criatividade e conhecimento cognitivo amplo de intertexto, uma vez que o leitor deverá ativar conhecimentos prévios para compreender o sentido do texto. Caso não ative tais conhecimentos, comprometerá seu entendimento. Nesse momento, também foi fundamental mostrar aos alunos que alguns textos dialogam entre si e que esse fato contribui com o processo de produção textual.

c) Desenvolvimento da capacidade de argumentar – a utilização dos gêneros textuais, seja ele escrito ou oral, em nossas propostas pedagógicas, precisa dar ênfase também ao uso de argumentação na defesa de um ponto de vista, com ética e responsabilidade. Ao fazer a leitura e produção de cartuns em nossa proposta de intervenção exigiu do aluno não só o levantamento de temas de interesse social, como também o uso de argumentos verbais e/ou visuais na defesa de uma ideia. Ser capaz de expressar sua opinião, bem como defendê-la a partir de argumentos é essencial na formação de um cidadão.

A partir das produções dos cartuns, ficou evidente a maturidade dos alunos diante dos temas abordados, que apesar de suas limitações relacionadas à habilidade de desenhar, não impediu com que expressassem suas opiniões e usassem argumentos para tentar convencer o leitor e, principalmente, conscientizá-lo acerca dos problemas sociais, conforme relacionamos no capítulo anterior.

d) Desenvolvimento da capacidade de mobilizar práticas das diferentes linguagens (escrita e imagética) para expandir as formas de produzir sentidos (nos processos de compreensão e produção textuais) – é importante lembrar que as atividades de leitura e produção do gênero multimodal cartum possibilitaram o envolvimento dos alunos com as diferentes práticas de letramentos, que extrapolam as vivenciadas dentro da escola: os letramentos multissemióticos.

Conforme discutimos no primeiro capítulo, os gêneros que fazem o uso de imagens em sua composição, como além do cartum, charges, tirinhas, propagandas etc. fazem parte do cotidiano dos alunos e, muitas vezes, são negligenciados por serem vistos como textos de fácil compreensão e de rápida leitura. No entanto, percebemos, diante da metodologia utilizada, que é possível realizarmos um trabalho de leitura e produção de texto enriquecedor e que contribuirá para mobilização de várias habilidades essenciais para formação do aluno, como as mencionadas nos itens a, b e c.

Também é importante mencionar que envolver os alunos com as diferentes práticas de linguagem, seja verbal e/ou não verbal, tem sido uma tarefa mais exigida em contextos atuais, pois temos vivenciado um aumento significativo dos textos multimodais, multissemióticos, decorrente da evolução tecnológica. Cabe à escola e, principalmente, a nós, professores de Língua Portuguesa, promovermos a inserção desses textos na formação dos alunos nas diferentes modalidades de ensino para fins

de leitura, compreensão, interpretação e produção textual. A partir das situações vivenciadas durante a pesquisa, podemos verificar que o cartum não é somente um desenho, mas sim um texto que amplia a visão de leitura linear, isto é, aquela que considera somente a leitura escrita. E, como texto multimodal, o cartum exigirá do leitor e/ou produtor do texto a capacidade de realizar inferências considerando o emprego das diversas linguagens com outras configurações (cenário, personagens, cores etc.). Caso não aconteçam essas inferências, a mensagem do texto será comprometida.

e) Desenvolvimento da capacidade de revisar textos – todos os procedimentos adotados desde o levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos até a produção textual foram fundamentais durante o processo de ensino e aprendizagem. No entanto, outro fator necessário e que precisa fazer parte do ato de produzir é o de revisar os textos.

Oferecer momentos para revisão colaborativa de texto antes da circulação do gênero é essencial para que o aluno entenda que o texto não é um produto acabado; que o hábito de revisão é preciso para se façam observações gerais que envolvem a produção, desde o porquê, para que e para quem produzir. Além disso, demonstra a valorização do trabalho do professor e dos alunos durante todos os passos realizados.

f) Desenvolvimento de um trabalho colaborativo e participativo – podemos afirmar que todas as atividades contribuíram para a participação ativa e a interação dos envolvidos. Considerando o papel do professor como mediador no processo de ensino e aprendizagem, vimos que tanto os trabalhos de leitura e discussão oral quanto as atividades em grupos possibilitaram o entrosamento produtivo entre as equipes.

Vale ressaltar que um trabalho colaborativo e participativo é resultado de todos os procedimentos adotados, que parte desde de uma sequência de atividades propostas até o acompanhamento do professor e a intervenção nos momentos precisos. Além disso, é importante considerar que a avaliação dos exercícios propostos (oral e escrito) é um processo contínuo resultante do desempenho e participação dos alunos.

Por isso, é válido deixar as velhas práticas de atribuir certo ou errado e levar em consideração o nível de informatividade presente nas produções textuais de nossos alunos. Em se tratando de um texto multimodal, como o cartum produzido,

verificamos a existência de um contínuo informativo visual, conforme mencionado no primeiro capítulo, em que os alunos puderam expor suas opiniões de forma crítica sobre assuntos de relevância social fazendo o uso de palavras e/ou imagens; sabendo que, até chegar ao texto, o aluno foi capaz de ativar e manifestar vários conhecimentos.

Notamos também que é possível, a partir de uma visão interativa de língua e linguagem, utilizar os próprios textos produzidos pelos alunos para que haja uma reflexão acerca da língua, tendo em vista que neles podemos ver o uso de vários elementos determinantes para um processo de produção escrita desde a concordância verbal e nominal, uso de pontuação e elementos morfossintáticos, sem que recorramos a trechos de textos ou frases isoladas.

Levando em consideração os aspectos apresentados, verificamos a relevância do trabalho de pesquisa desenvolvido, que poderá ser utilizado como proposta pedagógica para professores e, também o passo para que novas pesquisas sejam realizadas. Em contextos atuais, o trabalho com o texto (leitura e/ou produção), sendo multimodal ou não, tornou-se ainda mais necessário. Cabe, portanto, a nós, professores, realizarmos esse trabalho constante na sala de aula e adaptar conforme as possibilidades e situações encontradas.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BORTONI-RICARCO, Stella Maris; MACHADO, Veruska Ribeiro; Castanheira, Saete Flôres (orgs.). **Formação do professor como agente letrado**. São Paulo: Contexto, 2010.
- BORTONI-RICARCO, Stella Maris (Orgs.) ... [et al.]. **Leitura e mediação pedagógica**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**, Brasília: MEC/SEB, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomumcurricular.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dezsitesite.pdf> . Acesso em: 22 jan. 2019.
- _____. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)**. Língua Portuguesa. Ensino Fundamental. Terceiro e quarto ciclos. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português: Linguagens**, 8º ano: Língua Portuguesa. 9. ed. São Paulo: Saraiva, 2015.
- CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português: Linguagens**, 9º ano: Língua Portuguesa. 9. ed. São Paulo: Saraiva, 2015.
- CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes; NASCIMENTO, Elvira Lopes. Gêneros textuais e ensino: Contribuições do interacionismo sociodiscursivo. In: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher (Org.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. 4. ed. São Paulo: Parábola, 2011. p. 33-52.
- DIAS, Anair Valência Martins; MORAIS, Cláudia Goulart; PIMENTA, Viviane Raposo; SILVA, Walleska (orgs.). Minicontos multimodais: reescrevendo imagens cotidianas. In: ROJO, Roxane Helena Rodrigues; Moura, Eduardo (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 75-94.
- DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.
- DIONÍSIO, Ângela Paiva. Gêneros textuais e multimodalidade. In: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher (Orgs.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. 4. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 137-152.
- DIONÍSIO, Ângela Paiva. **Multimodalidades e leituras: funcionamento cognitivo, recursos semióticos, convenções visuais**/Ângela Paiva Dionísio (Org.). Recife: Pipa Comunicação, 2014.
- DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernad. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. e org.: Roxane Roxo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 95-128.

FÁVERO, Leonor Lopes; KOCH, Ingedore Villaça. **Linguística textual: introdução**. São Paulo: Cortez, 2000.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (Orgs). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

KAUFMAN, Ana Maria; RODRIGUEZ, Maria Helena. **Escola, leitura e produção de textos**. Trad. Inajara Rodrigues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

KLEIMAN, Ângela Bezerra. **Os significados dos letramentos: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995.

KLEIMAN, Ângela Bezerra. **Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?.** Campinas, Unicamp & MEC, 2005.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

KOCH, Ingedore Villaça. **O texto e a construção dos sentidos**. 10. ed. 2ª reimpressão – São Paulo: Contexto, 2013.

LOPES-ROSSI, Maria Aparecida Garcia. Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos. In: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher (Org.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. 4. ed. São Paulo: Parábola, 2011. p. 69-82.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ. Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. 3. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher (Orgs.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. 4. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p.17-31.

McCLOUD, Scott. **Desvendando os quadrinhos**. São Paulo, Makron books, 2005.

MENDONÇA, Márcia Rodrigues de Souza. 2003. Um gênero quadro a quadro: a história em quadrinhos. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). **Gêneros Textuais e Ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

POSSENTI, Sírio. **Humor, língua e discurso**. 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2014).

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

ROJO, Roxane Helena Rodrigues; MOURA, Eduardo (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SILVEIRA, Denise Tolfo; CORDOVA, Fernanda Peixoto. A pesquisa científica. In: GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (Orgs). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. p. 31-42.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

VASCONCELOS, Ana Emília Pereira. **A leitura mediada pelo cordel no 8º ano do ensino fundamental**: expressividade, entonação, pontuação e articulação gestual. Mestrado (Dissertação), 116 p. Universidade Federal do Acre, Programa de Pós-graduação em Letras (PROFLETRAS). Rio Branco, 2019.

VIERA, Josenia; SILVESTRE, Carminda. **Introdução à multimodalidade**: Contribuições da Gramática Sistêmico-Funcional, Análise de Discurso Crítica, Semiótica Social. Brasília, DF: J. Antunes Viera, 2015.

ANEXO A – Carta aceite da instituição

ESTADO DO ACRE
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA
E.E.E.F. INSTITUTO ODILON PRATAGI

CARTA DE ACEITE DA INSTITUIÇÃO

Eu, **Ana Maria Pacífico Cruz**, diretora da Escola Instituto Odilon Prtagi, Município de Brasília, declaro que **Marcieli Souza de Oliveira**, professora nesta instituição de ensino, CPF n.º 949010742-53, apresentou-me o **Projeto de Pesquisa Gênero cartum: a inserção de texto multimodal para formação de leitores e escritores no Ensino Fundamental II**, cujas atividades serão desenvolvidas na instituição por mim dirigida, e que me sinto perfeitamente esclarecido sobre o conteúdo e os eventuais riscos e benefícios.

Desse modo, AUTORIZO a realização, nesta instituição, do projeto de pesquisa, colocando-me à disposição para cooperar com a execução das atividades e permitindo o uso de informações e imagens, exceto aquelas determinadas como sigilosas por aspectos legais e éticos, para divulgação do projeto, desde que utilizadas para fins estritamente acadêmicos, culturais e esportivos, sem finalidade de obtenção de lucro.

Brasília-Acre, 14 de julho de 2019.

ASSINATURA DA DIRETORA DA ESCOLA

Ana Maria Pacífico Cruz
Diretora
Portaria N.º 407 Cab. 06/02/2019