

Leitura de charge: uma experiência, um desafio

Reading of cartoon: an experience, a challenge

Cláudia Mara de Souza

Universidade Federal de Minas Gerais

Resumo: Tem este artigo o objetivo de apresentar uma reflexão sobre a leitura de charge pautada em teorias que definem língua como interação e leitura como processo sociocognitivo de produção de sentido. Parte-se de uma situação problema identificada na aplicação de uma avaliação de português: os alunos avaliados não conseguiram identificar o tema e o acontecimento social que subsidiou a charge. Apresentam-se noções teóricas ligadas à leitura, às habilidades de leitura, ao texto e ao gênero charge. Busca-se responder a estas perguntas: Por que os alunos não conseguem responder a determinadas questões? O que pode causar a dificuldade na interpretação de uma charge?

Palavras-chave: Charge. Leitura. Habilidades de leitura.

Abstract: This paper aims to present a reflection about the reading of cartoon guided by theories that define language as interaction and reading as social cognitive process of production of meaning. We start with a problem situation identified in the application of an evaluation of Portuguese: The evaluated students could not identify the subject and the social event which supported the cartoon. We present theoretical notions related to the reading skills of reading, the text and the cartoon genre. We attempt to answer these questions: Why do students fail to answer certain questions? What can cause difficulty in interpreting a cartoon?

Keywords: Cartoon. Reading. Reading skills.

Identificando um problema

No segundo semestre de 2010, tive acesso a uma avaliação de português instrumental aplicada a alunos do primeiro período de graduação de cursos diversos (Engenharia, Biomedicina, Sistemas de Informação) na cidade de Itabira, interior de Minas Gerais. Os estudantes eram alunos de cursos noturnos, a maioria trabalhava durante o dia e alguns viajavam de cidades vizinhas para estudar. A professora licenciada em Letras, mestre em Linguística e com alguns anos de experiência no magistério demonstrava preocupação diante do resultado da avaliação obtido por seus alunos. Para insatisfação dela, a maioria dos alunos não havia conseguido responder à questão que propunha uma correlação entre a charge e o fato que ela retratava. A pergunta da professora era por que eles não conseguiram dizer quem eram os personagens retratados? Por que não identificavam o fato, o acontecimento que gerou a charge?

Muitas indagações e possíveis explicações poderiam surgir a partir da situação apresentada: o que poderia ter causado a “inabilidade” dos alunos para responder as questões propostas?

Numa prática constante de leitura observa-se que decodificar, inferir, correlacionar ideias e fatos, perceber efeitos de humor, de ironia, dentre outras são tarefas que o leitor proficiente realiza sem muito sacrifício. No entanto, diante de inúmeros relatos de professores e profissionais da educação o que se ouve é que os estudantes demonstram pouca proficiência na leitura de textos de variados gêneros. Profissionais experientes e bem intencionados procuram sanar, no dia a dia de suas aulas, os principais problemas relativos à leitura e à escrita.

Ao longo dos anos, independentemente do nível de escolaridade, parece que as dificuldades relacionadas à proficiência em leitura aumentaram. Exames sistêmicos como a Prova Brasil e o Pisa demonstram isso. As dificuldades observadas pela professora na avaliação de leitura de charge confirmam também o fato. Diante desse quadro, inúmeros professores questionam-se sobre o que acontece quando o que planejaram para uma aula ou avaliação envolvendo a leitura não funciona.

A tendência inicial é encontrar e apontar um culpado para essa situação como se isso fosse possível. Sabe-se que para além das explicações técnicas, teóricas, há um conjunto de fatores que interfere diretamente no processamento da leitura, no uso efetivo e eficaz da linguagem.

Este artigo procura refletir, a partir da situação problema apresentada, os pressupostos teóricos para leitura e as habilidades envolvidas na leitura de charge de avaliação. Inicialmente são apresentados aspectos teóricos ligados à leitura, ao texto e ao gênero charge e, em seguida, a análise de uma charge e das questões avaliadas.

1 Leitura

Há muito tempo tem-se discutido sobre o conceito de leitura. Sabe-se que um percurso teórico e metodológico tem sido elaborado quando se trata do ensino desse objeto. Vale retomar a história da leitura ao longo dos anos especialmente com o advento da Linguística.

A partir do século XIX até os dias atuais, o foco da leitura esteve sobre três componentes distintos: autor, texto e leitor. Num primeiro momento, a ênfase foi dada ao autor, neste caso, o texto deveria significar o que o autor queria dizer; posteriormente a ênfase coube ao texto, considerado responsável e detentor do seu próprio sentido; num terceiro momento foi dada ênfase ao leitor, considerado o produtor de sentido para o texto (POSSENTI, 2001, p. 19-30).

Diante desses elementos: autor, leitor e texto, é possível afirmar que os três apresentam relevância para a construção de sentido na leitura e também na produção escrita, e que esta relevância não pode ser definida *a priori* sem que se considerem os tipos e gêneros de texto. O foco no autor, no leitor ou no texto pode variar de acordo com a leitura, com as condições de produção em que ela acontece.

Simultaneamente à mudança do foco da leitura houve, ao longo da história, uma progressão conceitual do termo leitura: o aspecto mecânico da leitura (GOUGH, 1972) – consiste numa decodificação serial de um texto dado (reconhecimento de letras, sílabas, palavras e sentenças). Em seguida, a leitura é definida como um jogo psicolinguístico de adivinhações (GOODMAN, 1973) – nela o texto é captado pelo leitor mediante sua interação com o texto, por meio de predições e previsões. Posteriormente, tem-se o modelo de processamento interativo de leitura (SMITH, 1978) – no qual se defende que a leitura acontece pelo uso de dois tipos de estratégias, (*bottom-up*) e descendente (*top-down*). Uma quarta forma de processamento, o modelo interativo modificado (GRABE, STOLLER, 2002), ressalta o número de processos automáticos realizados, inicialmente, de forma ascendente, com pouca interferência de outros níveis de processamento ou recursos de conhecimento, tais como o reconhecimento de letras, fonologia e ortografia.

Entre os modelos de leitura especificados o que mais se aproxima da concepção de linguagem como interação é o terceiro, o modelo defendido por Smith (1978), processamento interativo de leitura, e adotado, em vários momentos, por muitos pesquisadores brasileiros: Kleiman(1997), Koch e Elias (2006), Coscarelli (2002), Cafiero (2010), Marcuschi (2002) entre outros. De acordo com esse modelo, o processamento descendente (*top-down*) é uma abordagem não-linear, que faz uso intensivo e dedutivo de informações não-visuais, cuja direção é da macro para a microestrutura e da função para a forma. Enquanto que o processamento ascendente (*bottom-up*) faz uso linear e indutivo das informações visuais e linguísticas; sua abordagem é composicional, isto é, constrói-se o significado pela análise e síntese do significado das partes.

Os modelos anteriormente descritos são caracterizados como cognitivos, ainda que haja referência à interação, ela é pouco considerada no sentido defendido

atualmente pela linguística moderna e pela Sociolinguística. Ou seja, de acordo com essas correntes, a leitura ou o processo de produção de sentido é o fruto da ação interativa de um sujeito social, histórica e culturalmente situado.

Percebe-se que um avanço no conceito de leitura precisa acontecer, pois há relações sociais e próprio desenvolvimento da sociolinguística que precisam ser considerados no processamento da leitura e, por consequência, na sua definição. A proposta de Smith precisa avançar e os teóricos devem discutir e abordar a questão social que permeia todo o processo de aprendizagem e construção da linguagem.

2 Texto e charge

Para discutir a leitura é necessário que se delimite o que se considera texto e charge. Um conceito interessante e pertinente de texto é o que foi apresentado por Beaugrande (1997, p. 296), segundo o qual o texto é um “evento comunicativo em que convergem as ações linguísticas, cognitivas e sociais”, e não apenas a sequência de palavras que são escritas. O texto e o seu processamento envolvem as três ações citadas, o que faz com que a produção de sentido pela leitura, e também pela escrita, seja complexa.

Os estudos da linguagem ao longo de anos procuraram apresentar categorias de tipologia e de gêneros textuais. Em Bronckart (1999), foram muito discutidas as noções de tipo e de gênero. O autor aponta a grande dificuldade na tarefa de classificação dos gêneros, que denomina de “entidades profundamente vagas” (BRONCKART, 1999, p. 73). Uma tipologia que muito tem contribuído para os estudos de linguagem é a proposta por Bakhtin (1997), resultante do enfoque discursivo-interacionista. Bakhtin insiste no caráter social dos fatos de linguagem, considerando o enunciado, no caso, o texto, como o produto da interação social, em que cada palavra é definida como produto de trocas sociais. Para o autor, a riqueza e a diversidade da obra no universo “polilinguístico” são infinitas, mas organizadas. Cada esfera de utilização da língua elabora, segundo ele, tipos relativamente estáveis, isto é, “gêneros do discurso” (BAKHTIN, 1997, p. 279), que se caracterizam pelos seus conteúdos e pelos meios linguísticos que eles utilizam.

Marcuschi (2002, p. 22-23) apresenta a noção de gênero, considerada neste artigo, como “textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sciocomunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica”. Assim, os textos agrupados sob um mesmo gênero, comungam uma mesma base de princípios, que orientam sua materialização. Tais textos compartilham um mesmo núcleo de funções e propósitos comunicativos, de normas sociais regularizadores do evento, e têm sua materialização marcada pelas condições de funcionamento do meio de que dependem. É preciso considerar que nem sempre haverá homogeneidade para todos os gêneros, no que se refere ao tipo textual realizado. Um gênero textual pode envolver tipos textuais diferentes. Quando lemos um texto do gênero notícia, por exemplo, encontraremos neste algumas sequências de narração, mas podemos ter

também trechos dissertativos que expressam a opinião do jornalista ou editor.

A charge é um gênero de texto que vem estruturado de linguagem não verbal e, às vezes, linguagem verbal. Em muitas composições, os autores utilizam-se de caricaturas, procurando ressaltar irônica e/ou humoristicamente algum traço do personagem representado. O objetivo de uma charge é comumente satirizar algum acontecimento atual. As charges, como as conhecemos hoje, surgiram no início do século XIX e foram criadas por opositores a governos ou por críticos políticos que buscavam se expressar de forma inusitada, original (FONSECA, 1999, p. 26). Na época, os autores eram reprimidos por governos, no entanto, suas produções ganharam grande popularidade, o que acarretou existência do gênero até os dias atuais.

Etimologicamente, o termo Charge vem do francês *charger* – carregar, exagerar, e constitui um gênero textual visual e desenhado, que tem como focalizar uma determinada realidade, geralmente política, sintetizando esse fato. O gênero charge é considerado um texto multimodal por associar imagem e texto.

Para a compreensão da mensagem de uma charge, o leitor deve considerar o contexto sociopolítico em que ela foi elaborada. Comumente, as charges são publicadas em jornais, sites, revistas e retratam fatos no momento em que aconteceram, daí sua efemeridade e ao mesmo tempo a necessidade de o leitor estar informado dos acontecimentos atuais. Ou seja,

A charge devido a sua característica sincrética, requer um leitor melhor qualificado, e que esteja “antenado” com os acontecimentos políticos, sociais e econômicos que são veiculados nos diferentes meios de comunicação. Partindo desse pressuposto, há necessidade de utilizá-la como recurso pedagógico, visto a presença avassaladora de imagens e informações no cotidiano em que estamos inseridos. (MOUCO; GREGÓRIO, 2007, p. 2)

Assim, dada a efemeridade do texto, bem como a sua característica sincrética, a leitura de uma charge torna-se um desafio. As atividades de leitura não devem se furtar ao trabalho com as charges, uma vez que, no contexto social elas circulam e propiciam o desenvolvimento de leitores críticos e bem informados. Para que a leitura da charge aconteça de modo satisfatório, o leitor proficiente deverá contar com diferentes competências e habilidades. Na seção a seguir são apontadas algumas dessas habilidades usando como referência a matriz da Prova Brasil.

2.1 Habilidades e/ou competências envolvidas na leitura de charge

Na leitura da charge, observa-se que é necessário conjugar uma série de habilidades ou competências. Entende-se por habilidades as demandas físicas ou

cognitivas que uma atividade exige do indivíduo. Ler um livro, por exemplo, exige que o leitor saiba manusear o livro, seja capaz de reconhecer os vocábulos e, com eles, construir estruturas sintáticas, construir sentidos prováveis, perceber o tema central ou o enredo do que está lendo, identificar o narrador, fazer inferências de diversos tipos entre outras (COSCARELLI, 2002, s/p).

Ao se tomar como referência a matriz de referência da Prova Brasil (anexa), encontram-se algumas habilidades distribuídas em dois dos cinco blocos que a compõem e que serão consideradas neste trabalho para se observar o que é necessário na leitura de charge. No bloco “procedimentos de leitura” da matriz, destacam-se as habilidades de *localizar informações explícitas em um texto, inferir uma informação implícita em um texto, identificar o tema de um texto*; já no bloco “relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido”, é possível destacar a habilidade de *perceber efeitos de ironia ou humor em textos variados*.

Considera-se que essas habilidades seriam as inicialmente as desejáveis na leitura do gênero charge. Para melhor compreender as demandas que tais habilidades exigem, especificam-se uma a uma a seguir:

- Localizar informações

Quando o leitor é solicitado a *localizar informações*, espera-se que ele, a partir das marcas textuais presentes na superfície do texto, responda às questões do tipo: O quê? Quem? Onde? Como? Quando? Qual? Para quê? Pretende-se, portanto, verificar a capacidade de os leitores localizarem uma ou mais informações objetivas marcadas no texto. Não responder a questões de localização de informação significa que o leitor teve dificuldade na decodificação.

- Inferir informação implícita

Quando a tarefa do leitor for *inferir uma informação implícita*, pretende-se verificar se ele é capaz de chegar às informações que não estão presentes claramente na base textual, mas que podem ser construídas por meio da realização de inferências, sugeridas pelas marcas textuais ou pistas textuais. Além das informações, explicitamente enunciadas, há outras que podem ser pressupostas e, conseqüentemente, inferidas pelo leitor. O leitor perspicaz é aquele que consegue ler o que está por trás das linhas (SCOTT, 1985, p. 101-123). Isso significa que o leitor deve descobrir os pressupostos (que podem ocultar uma intenção maliciosa e os subentendidos). No momento em que não consegue realizar as inferências necessárias, o leitor não compreende o texto. Dessa forma, a leitura tende a dar-se apenas no nível de decodificação.

- Identificar o tema

O tema é o eixo sobre o qual o texto se estrutura. A percepção do tema responde a uma questão essencial para a leitura: *o texto trata do quê?* Em muitos textos, o tema não vem explicitamente marcado, mas deve ser percebido pelo leitor, quando este identifica a função dos recursos utilizados, como o uso de figuras de linguagem, de exemplos, de uma determinada organização argumentativa, entre outros. Espera-se verificar a capacidade do aluno de construir o tema do texto a partir da interpretação que faz dos recursos utilizados pelo autor. Se o leitor não faz

isso, significa que não percebe o texto como um todo, não consegue ainda perceber o nível mais abstrato de leitura pelo qual poderia construir o significado global ou coerência temática (COSCARELLI, 2002b, p. 14).

- Perceber os efeitos de ironia e humor

O humor e a ironia costumam ser comuns em vários gêneros de texto, mas nem sempre são facilmente compreendidos pelo leitor, pois, muitas vezes, exigem o conhecimento de situações que não são mencionadas no texto. A dificuldade apresentada nessa habilidade pode revelar a pouca familiaridade do aluno com a situação e o assunto tratados, ou seja, ausência de conhecimento prévio. A percepção da ironia pode ser mais difícil do que a do humor, uma vez que ela costuma ser apresentada de forma mais sutil nos textos.

As habilidades detalhadas anteriormente são apenas um parâmetro para o que se espera encontrar na leitura de um texto multimodal como a charge. Outras habilidades poderiam ser destacadas e relacionadas no exercício de leitura desse texto.

2.2 Analisando o exemplo

Nesta seção, apresentam-se para análise a charge e as questões sobre ela, parte de uma avaliação aplicada a alunos do primeiro período de cursos de graduação num município do interior de Minas Gerais. Além disso, contou-se também com as observações feitas pela professora diante da atividade e do resultado dela: as respostas mais comuns dadas pelos alunos foram ressaltadas.

Inicialmente faz-se a análise buscando identificar a habilidade avaliada na questão e posteriormente observa-se se houve algum elemento no enunciado da questão que ocasionasse a dificuldade de compreensão, são feitas menções às respostas mais comuns dadas pelos alunos na tentativa de identificar o que poderia ter provocado a não compreensão do texto e das questões.

A avaliação apresentada pela professora era composta de dois textos: o primeiro um artigo com questões discursivas e o segundo, uma charge transcrita a seguir.

EXEMPLO 1: Charge e questões de interpretação

Leia :



Tiago Recchia – A Gazeta do Povo, 22/9/2010

Observe a charge acima e responda às questões:

8. Explique: por que há alguns nomes nos balões que estão em destaque? Quem são as pessoas citadas?

9. É possível dizer que a charge é um gênero textual que busca com humor:

- a) conscientizar
- b) discutir
- c) informar
- d) criticar

10. O que a charge acima aborda?

Observa-se que a charge foi publicada num jornal e que a leitura e compreensão estavam ligadas ao entendimento do leitor acerca da situação política que envolvia o país no período pré-eleitoral. A ministra-chefe da casa civil, Erenice Guerra, tem seu nome envolvido em escândalo após seu filho Israel Guerra ser acusado de ser lobista, de favorecer empresas em licitações públicas. O escândalo toma uma dimensão maior porque Erenice é amiga da então presidente Dilma Rousseff e sua sucessora na função. Houve, por ocasião dos acontecimentos, uma extensa divulgação na mídia sobre o fato ocorrido.

Logo após as acusações, Erenice Guerra pede demissão do cargo. A charge faz referência a esse fato e ironicamente usa da figura da empregada que está preocupada com a perda de emprego de sua chefe, ou apenas curiosa sobre o fato. A ex-ministra ao ser questionada garante que o filho pagará o salário. Para leitura e

compreensão do texto, o leitor deveria, portanto, estar informado sobre esse acontecimento político.

Quando questionada sobre a escolha da charge para a avaliação, a professora declarou tê-la escolhido por acreditar que os alunos estariam informados sobre os fatos, dada a ampla divulgação da mídia na época. No entanto, parece que isso não aconteceu.

Em contrapartida, alguns alunos ao serem questionados sobre o desconhecimento do tema, alegavam não ler ou assistir a jornais por não terem tempo, por trabalharem o dia todo e por estudarem à noite. O que também não justificava totalmente, de acordo com a professora, a falta de informação diante do aparato tecnológico que hoje permite a uma pessoa estar informada: rádio, tv, internet, jornais e revistas impressos ou eletrônicos.

Na questão oito, observa-se que o aluno deveria justificar o uso de recurso gráfico do negrito e, além disso, identificar os personagens citados. São duas perguntas distintas na mesma questão. Na maioria dos registros, foram verificadas respostas como: “os nomes estão em destaque para chamar a atenção”, “Erenice é a velhinha e Israel o filho dela que trabalha”, ou ainda, “Erenice é a senhora desempregada e Israel o filho que a ajudará nas despesas”. Tais respostas revelaram o desconhecimento dos fatos, poderiam ser atribuídas à ausência de conhecimento prévio. Além disso, a habilidade de fazer inferências é requerida na questão, ou seja, deveriam ser lidas as pistas textuais como o destaque dado aos nomes, a caricatura da personagem, associá-las ao conhecimento prévio e chegar à resposta desejável.

Observa-se ainda que a questão não apresenta uma contextualização que situasse a charge no momento histórico e político o que poderia permitir o encaminhamento do leitor a uma resposta mais precisa. Além disso, a charge está deslocada de seu local de publicação, o jornal, onde geralmente se observa a ligação temática entre charge e um artigo, uma manchete e/ou uma notícia. De forma deslocada, a charge torna-se mais complexa de ser compreendida.

Na questão nove, é esperado que o leitor identifique a função e/ou o objetivo do gênero apontado. Essa questão não revelou muitos problemas e a maioria dos alunos a acertou. A presença de alternativas favoreceu a escolha do melhor item.

Na questão dez, a demanda foi que os alunos apontassem o fato, o acontecimento real que motivou a produção da charge. Ou seja, identificar os personagens Erenice e Israel Guerra como protagonistas de um escândalo na Casa Civil do governo brasileiro. Essa questão está ligada à questão 8 e poderia ser um desdobramento dela. Respostas comuns foram “Trata-se de uma senhora já idosa que perdeu seu emprego e agora terá que ser sustentada por seu filho”; ou “Aborda a situação caótica do nosso país em que pessoas da terceira idade ficam sem emprego...” As respostas mais uma vez denunciaram a falta de conhecimento prévio que possibilitam o entendimento de uma charge. Outro aspecto que chama a atenção é que, em muitos momentos, houve a leitura literal da imagem, a decodificação foi o que foi percebida. No que diz respeito à elaboração da questão observa-se que ela se ressentia de uma contextualização que possibilitasse aos alunos a construção de uma resposta satisfatória.

Há, possivelmente, duas constatações na breve análise da avaliação que poderiam justificar o insucesso nas respostas dos alunos: houve ausência de conhecimento prévio relacionado às condições de produção da charge por parte do leitor e, além disso, as questões poderiam ser formuladas de forma mais adequada, mais completa. Afinal, segundo Cafiero (2010, p. 29-30), perguntas bem formuladas podem mobilizar capacidades (ou habilidades) de leitura, orientando o leitor para que compreenda o texto. Cabe ao professor a tarefa de dizer de forma clara, com a pergunta, o que se espera como resposta. Para isso, a explicitação do que se espera e a contextualização das questões colaborariam para uma compreensão mais eficaz.

A proposta de leitura e interpretação da charge está de acordo com a perspectiva teórica que reconhece o texto como um evento, um acontecimento enunciativo proposto por Beaugrande (1997). Afinal, o gênero charge circula socialmente e propõe crítica a determinado fato ou acontecimento. Para ler e compreender a charge, é necessária a mobilização de conhecimentos linguísticos, sociais e cognitivos.

Algumas questões elaboradas na prova, contudo, desconsideraram a contextualização e a aproximação de outro texto: artigo, notícia, manchete que viabilizasse a correlação de informações. Dessa forma, a leitura como interação, como produção de sentido proposta por Smith (1978), Kleiman (1997), Cafiero (2010) e outros é parcialmente considerada.

Algumas respostas dos alunos evidenciaram a concepção apresentada por eles de leitura como decodificação. A leitura de muitos se deu apenas no nível do resgate de informações presentes na superfície do texto, na imagem, de forma mecânica como apontado por Gough (1972) ou, no máximo, como adivinhação como destacou Goodman (1973).

Para desenvolvimento e maior proficiência na leitura do gênero charge, há que se considerar uma reformulação das questões, da abordagem do gênero, do seu contexto de produção, além, é claro, de atividades prévias no processo de ensino/aprendizagem da leitura. Não seria possível ler, no sentido de compreender e interpretar, sem conhecimento prévio, sem o franco desenvolvimento de habilidades cognitivas e a associação de experiências sociais que compõem o processo.

Considerações finais

Diante do que se observou: ausência de conhecimento prévio, elaboração inadequada de questões, dificuldades em relacionar ideias, e em redigir respostas, o que mais poderia ser feito? Não há como julgar apenas um ou outro culpado e não agir diante disso.

Outro problema que “salta aos olhos”, ou seja, que se percebe na escola hoje que há uma ênfase dada à avaliação e uma menor, ao ensino-aprendizagem. Uma tendência atual é de que a escola avalia mais e ensina menos. Seria possível? Não seria uma substituição de papéis? Mas isso é um assunto para outra oportunidade.

As habilidades de leitura e as de escrita podem ser ensinadas, podem ser aprendidas, portanto, o caminho provavelmente a ser trilhado é de que se ensine o que o aluno não sabe. Ensine-o a ler, a interagir, a buscar informação, a pesquisar, a escrever. Especialmente no caso levantado, com alunos em início de graduação, as habilidades elencadas deveriam estar em pleno desenvolvimento.

Se o problema é a falta de conhecimento prévio, estratégias de leitura extensiva de jornais, revistas, noticiários podem ser adotadas. Se o problema é a má formulação de questões, que seja proporcionada aos profissionais a possibilidade de refletir sobre sua prática e a capacitação para que o façam de forma mais eficaz.

O que não é possível é apenas questionar o insucesso ou buscar um culpado. Ações devem ser a meta, para que a leitura em seu conceito amplo seja uma realidade. E vale ressaltar que o contexto sócio-histórico-cultural dos alunos leitores deve ser considerado diante do processo educacional. Além disso, é preciso ter em mente de forma clara: o que meu aluno sabe: o que lê? Como lê? Para quê? Bem como, a clareza de objetivos contribuirão para uma prática mais eficiente: o que se pretende? Que habilidades devem ser desenvolvidas e priorizadas? O trabalho com charges pode contribuir muito para a formação de um leitor perspicaz, proficiente e crítico.

Referências

- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da Criação Verbal*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BEAUGRANDE, Robert de. *New Foundations for a Science of Text and discourse: Cognition, Communication, and the Freedom of Access to Knowledge and Society*. Norwood: Ablex, 1997.
- BROCKART, J-P. *Atividades de linguagem, textos e discursos*. São Paulo: EDUC, 1999.
- CAFIERO, Delaine. Boas perguntas mobilizam capacidades de leitura. Guia da Alfabetização no. 1. *Revista Educação: publicação especial*. São Paulo: Editora Segmento, 2010.(p. 28-43)
- COSCARELLI, Carla V. *Avaliar o quê, para quê, pra quem?* Seminário Internacional: L'Hermitage. Experiências transgressoras em educação. Faculdade de Letras da UFMG, 2002.
- COSCARELLI, C. V. Entendendo a leitura. *Revista de Estudos da Linguagem*. Belo Horizonte, v. 10, n. 1, p.7-27, jan./jun. 2002b.
- FONSECA, J. *Caricatura. A Imagem Gráfica do Humor*. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1999.
- GOODMAN, K.S. K.S. Reading: a psycholinguistic guessing game. In: GUNDERSON, D. (Org.). *Language and reading*. Washington, D.C.: Center for Applied Linguistics, 1973.

GOUGH, P. B. One second of reading. In: KAVANAGH, J. F. e MATTINGLY, I. G. (Eds.). *Language by ear and by eye: The relationships between speech and reading*. Cambridge, MA: MIT Press, 1972.

GRABE, W. STOLLER, F. *Teaching and research reading*. Great Britain: Pearson Education, 2002.

KLEIMAN, Ângela. *Texto e Leitor*. 5. ed. Campinas, SP: Pontes, 1997.

KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. M. *Ler e Compreender os Sentidos do Texto*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros Textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs). *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

MOUCO, Maria Aparecida Tavares; GREGÓRIO, Maria Regina. *Leitura, análise e interpretação de charges com fundamentos na teoria semiótica*. Trabalho final do programa de desenvolvimento da Educação - PDE 2007. Universidade Estadual de Londrina, 2007. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1104-4.pdf>>. Acesso em: 25 jan. 2011.

POSSENTI, Sírio. Sobre leitura: o que diz a análise do discurso? In: MARINHO, Marildes (Org). *Ler e navegar*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001. p. 19-30.

SCOTT, Michael. Lendo nas Entrelinhas. *Ilha do Desterro*. Florianópolis, n. 13, p. 101-123, 1985.

SMITH, F. *Understanding reading*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1978.

Recebido em 31 de janeiro de 2011.

Aceito em 15 de outubro de 2011.

CLÁUDIA MARA DE SOUZA

Doutoranda em Linguística Aplicada pela Universidade Federal de Minas Gerais (FALE/UFMG), professora de Português da FUNCESI e da rede municipal de ensino de Itabira - MG. E-mail: smclaudia@hotmail.com.

Anexo

MATRIZ DE REFERÊNCIA PARA OS DESCRITORES DE LÍNGUA PORTUGUESA DA PROVA BRASIL E SAEB

TÓPICOS	HABILIDADES
I- Procedimentos de Leitura	Localizar informações explícitas em um texto. Inferir o sentido de uma palavra ou expressão. Inferir informação implícita no texto. Identificar o tema de um texto.
II - Implicações do Suporte, do Gênero e/ou do Enunciador na Compreensão do Texto	Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadradinhos, foto etc.). Identificar finalidade de textos de diferentes gêneros.
III - Relação entre Textos	Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato. Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que eles foram produzidos e daquelas em que serão recebidos. Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema. Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto.
IV - Coerência e Coesão no processamento do Texto	Identificar a tese de um texto. Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la. Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto. Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa. Estabelecer relação causa/conseqüência entre partes e elementos de um texto. Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios etc.
V - Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido	Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados. Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações. Reconhecer o efeito de sentido da escolha de uma determinada palavra ou expressão. Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfosintáticos.
VI - Variação Lingüística	Identificar as marcas lingüísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.

Fonte: www.inep.gov.br