

Resumo

Sabemos que a sociedade, gradativamente, concedeu às camadas populares o direito de aprender a ler, mas não lhes foi dado o direito de se tornarem leitores. A leitura ganhou, então, durante um bom tempo, o caráter de produtividade para alguns e condições de ascensão social e cultural para outros. É claro que, além do aspecto utilitário, que faz com que o indivíduo ultrapasse os obstáculos impostos pelo cotidiano e facilite o acesso ao mercado de trabalho, a aprendizagem da leitura assume uma função social, de resgate da cidadania, uma vez que possibilita ao leitor conhecer, refletir e atuar sobre uma dada realidade. Nesse sentido, existe uma relação intrínseca entre linguagem, sociedade e cidadania, pois é por intermédio da linguagem que os indivíduos interagem com o mundo, adquirindo a postura de agentes de mobilização para a coletividade. No interior dessa abordagem, que leva em conta o caráter social da linguagem, surge um questionamento, elemento central deste trabalho: como a escola deve se instrumentalizar de modo a levar seus alunos a se tornarem leitores críticos? A resposta a esse questionamento vem ao encontro dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), uma vez que estamos apresentamos uma proposta de trabalho cujo objetivo é o de levar o aluno-leitor à reflexão, à criticidade, a partir da leitura de textos de circulação social, tais como charges, tiras e anúncios publicitários, isto é, gêneros da mídia impressa, que fazem parte do universo de experiências da clientela escolar.

Palavras-chave:

LEITURA, MÍDIA IMPRESSA, LEITOR CRÍTICO.

Introdução

Sabemos que a sociedade, gradativamente, concedeu às camadas populares o direito de aprender a ler, mas não lhes foi dado o direito de se tornarem leitores. A leitura ganhou, então, durante um bom tempo, o caráter de produtividade para alguns e condições de ascensão social e cultural para outros. É claro que, além do aspecto utilitário, que faz com que o indivíduo ultrapasse os obstáculos impostos pelo cotidiano e facilite o acesso ao mercado de trabalho, a aprendizagem da leitura assume uma função social, de resgate da cidadania, uma vez que possibilita ao leitor conhecer, refletir e atuar sobre uma dada realidade.

Nesse sentido, existe uma relação intrínseca entre linguagem, sociedade e cidadania, pois é por intermédio da linguagem que os indivíduos interagem com o mundo, adquirindo a postura de agentes de mobilização para a coletividade.

No interior dessa abordagem, que leva em conta o caráter social da linguagem, surge um questionamento, elemento central deste trabalho: como a escola deve se instrumentalizar de modo a levar seus alunos a se tornarem leitores críticos?

Para respondermos a esse questionamento, apresentamos uma proposta de trabalho cujo objetivo é o de levar o aluno-leitor à reflexão, à criticidade, a partir da leitura de textos de circulação social, tais como charges, tiras e anúncios publicitários, isto é, gêneros da mídia impressa, que fazem parte do universo de experiências da clientela escolar.

É importante considerar também a perspectiva bakhtiniana quanto à questão dos gêneros discursivos, mais particularmente com relação aos gêneros midiáticos - charges, tiras e anúncios publicitários - que são o foco central deste trabalho.

1. Considerações gerais sobre os gêneros discursivos e a leitura

Toda atividade comunicativa verbal só pode ser realizada por intermédio de um gênero; da mesma forma, é impossível a comunicação se efetivar sem a presença de um texto. Retomando as idéias bakhtinianas sobre gêneros, Marcuschi (2002) parte do princípio de que

a comunicação verbal só é possível por algum gênero textual. Essa posição, também defendida por Bakhtin [1997] e também por Bronckart (1999) é adotada pela maioria dos autores que tratam a língua em seus aspectos discursivos e enunciativos, e não em suas peculiaridades formais. Esta visão segue uma noção de língua como atividade social, histórica e cognitiva. Privilegia a natureza funcional e interativa e não o aspecto formal e estrutural da língua. Afirma o caráter de indeterminação e ao mesmo tempo de atividade constitutiva da língua, o que equivale a dizer que a língua não é vista como um espelho da realidade, nem como um instrumento de representação dos fatos. (...) É neste contexto que os gêneros textuais se constituem como ações sócio-discursivas para agir sobre o mundo e dizer o mundo, constituindo-o de algum modo (p.22)

Ora, sabemos que cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados (Bakhtin, 1979/2000), ou seja, existem tantos gêneros quantas forem as necessidades dos diversos contextos sócio-comunicativos. Logo, a escola, respeitando os objetivos que lhe são característicos, não pode perder de vista essa multiplicidade de usos da linguagem, materializada nos inúmeros gêneros discursivos. Para isso, cabe aos professores desenvolver em sala de aula práticas sociais de leitura, sem artificialismos, sem a utilização de frases e/ou textos fragmentados e descontextualizados. Documentos oficiais como as Orientações Curriculares para o Ensino Médio - Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (2006) preconizam que

(..) as ações realizadas na disciplina Língua Portuguesa, no contexto do ensino médio, devem propiciar ao aluno o refinamento de habilidades de leitura e de escrita, de fala e de escuta. Isso implica tanto a ampliação contínua de saberes relativos à configuração, ao funcionamento e à circulação dos textos quanto ao desenvolvimento da capacidade de reflexão sistemática sobre a língua e a linguagem (p.18).

Ao focalizarmos a leitura, consideramos o ato de ler/compreender como uma produção de sentidos que implica uma resposta do leitor ao que lê, ou seja, um processo de interação em que o leitor e o autor se aproximam através do texto. Nesse sentido, o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir do seu projeto de leitura, do seu conhecimento prévio sobre o assunto e/ou sobre o autor. A leitura é, portanto, um ato dialógico entre os

interlocutores, autores e textos (Jurado e Rojo, 2006), configurando-se, dessa forma, como um ato discursivo.

Obviamente, o processo de desenvolvimento da leitura não se esgota nas séries iniciais, no período da alfabetização. Há, na verdade, um longo caminho a percorrer após a alfabetização, pois o nível de proficiência do leitor fluente vai sendo adquirido gradativamente. Torna-se, pois, fundamental que a escola forneça condições para que o aluno leitor vá adquirindo estratégias de processamento da informação adequadas às condições de produção da leitura.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996), o ensino médio tem como finalidade, entre outras, a de preparar o aluno para o trabalho e para o exercício da cidadania, a fim de continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores. Para a consecução desse objetivo, os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação deverão ser organizados de tal forma que, ao final do ensino médio, o educando demonstre não só o domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna, mas também o conhecimento das formas contemporâneas de linguagem.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa - PCN (1998), o trabalho de leitura em sala de aula deverá ser calcado na explicitação de expectativas quanto à forma e ao conteúdo do texto em função das características do gênero, do suporte, do autor, entre outras. Então, a partir do estabelecimento de um projeto de leitura, por meio do qual procura-se responder ao seguinte questionamento: "O que eu quero saber através desse texto?", o leitor poderá realizar uma leitura global, uma leitura dos pontos principais ou ainda uma leitura detalhada do texto, sempre atentando para a consecução de seus objetivos pré-estabelecidos (Brito, 2002).

Já os PCN - Ensino Médio (2002) consideram que

Os gêneros discursivos cada vez mais flexíveis no mundo moderno nos dizem sobre a natureza social da língua. Por exemplo, o texto literário se desdobra em inúmeras formas; o texto jornalístico e a propaganda manifestam variedades, inclusive visuais; os textos orais coloquiais e formais se aproximam da escrita; as variantes lingüísticas são marcadas pelo gênero, pela profissão, camada social, idade, região (p. 21)

Nesse sentido, a escola, em suas diferentes especificidades, necessita de um trabalho pedagógico cujo enfoque priorize os diferentes gêneros discursivos[1], em seus diversificados suportes de divulgação. Neste artigo, propomos um trabalho com charges e cartuns, tiras e anúncios publicitários, pois são gêneros de circulação social que, de uma certa forma, fazem parte do chamado "discurso subterrâneo" (Citelli, 1997), com o qual os alunos vivem uma intensa relação por intermédio de linguagens e conhecimentos não sistematizados pelo discurso didático-pedagógico.

É importante ressaltar ainda que

o sentido de um texto e a significação de cada um de seus componentes dependem, portanto, da relação entre sujeitos, construindo-se na produção e na interpretação. Essa parece ser a condição mesma do sentido do discurso, obrigando-nos a considerar não apenas a relação entre os interlocutores, mas também a desses sujeitos com seu meio social. Devido a esses fatores sociais e históricos, que envolvem tanto os sujeitos quanto os signos em jogo nas diferentes linguagens, a significação de um texto só ocorre no ato efetivo da interlocução (PCN+, 2002, p 44).

Se o sentido só passa a existir no momento da interlocução, claro está que a escola precisa oferecer condições para o estabelecimento de um espaço em que a linguagem não se reduza a um simples veículo de transmissão de informações e mensagens; ao contrário, a sala de aula passa a ser o lugar em que se estabelecem relações de interação entre o eu e o outro no momento da realização do discurso.

2. Charge, cartum e tira: gêneros do discurso jornalístico

Sabemos que o estudo sobre os gêneros não é uma novidade. Na literatura, a concepção sobre gêneros inicia-se com Platão, há vinte e cinco séculos. Aristóteles, por sua vez, refere-se ao conceito de gêneros em sua dimensão retórica do discurso, estabelecendo uma distinção entre gênero judiciário, deliberativo e o epidítico, conforme a intenção do locutor.

Sob a perspectiva bakhtiniana, os gêneros são tipos relativamente estáveis de enunciados, utilizados em diferentes esferas da atividade humana. Porque a atividade humana é infinita, inesgotável, temos uma variedade de gêneros do discurso também infinitos e inesgotáveis. Além disso, a identificação dos gêneros se dá em razão de apresentarem características que se assemelham quanto ao conteúdo temático, ao estilo verbal (seleção dos recursos lexicais, semânticos e gramaticais) e, principalmente, à construção composicional.

Assim, é possível distinguir a charge do cartum, gêneros que são veiculados, predominantemente, na mídia impressa jornalística. Ambos são caricaturas, isto é, uma forma de arte que representa a fisionomia humana com características humorísticas, cômicas ou grotescas (Rabaça e Barbosa, 2002). Em outras palavras, pode-se dizer que a caricatura focaliza um elemento de uma determinada realidade, por intermédio de um desenho que exagera, intencionalmente, as características marcantes de um indivíduo.

Se a charge e o cartum são caricaturas, o que os distingue é o fato de que o cartum é uma anedota gráfica com o objetivo de provocar o riso do espectador, por meio da crítica mordaz, irônica, satírica e principalmente humorística do comportamento humano, de suas fraquezas e de seus hábitos e costumes. Em contrapartida, a charge (do francês charger: carregar, exagerar), é um tipo de cartum cujo objetivo é a "crítica humorística de um fato ou acontecimento específico, em geral de natureza política" (Rabaça & Barbosa, 2002: 89). Pode-se dizer que a charge, por focalizar uma realidade específica, prende-se mais ao momento, tendo, portanto, uma limitação temporal. Já o cartum é atemporal, desconhece os limites de tempo que a crítica a personagens, fatos e acontecimentos políticos impõe.

Já as tiras ou quadrinhos apresentam um maior grau de complexidade, porque fazem uso de elementos da pintura, ilustração, literatura, cartum, charge, caricatura e até cinema. Para Eisner (1999), quadrinhos são uma forma de *arte sequencial*, ao contrário da charge e do cartum, que se resolvem em um só quadro.

Ao fazer a leitura de uma charge (Vide Anexo 1), o leitor pode, primeiramente, utilizar-se da predição, procurando, a partir da leitura do título e dos subtítulos, do nome do autor, da editora ou da fonte em que foi veiculado o texto, acionar seu conhecimento prévio acerca do assunto a ser lido. No Anexo I, por exemplo, temos uma charge de Angeli, publicada no jornal Folha de S. Paulo, em 30 de setembro de 2008, que retrata criticamente o momento eleitoral em nosso país, no qual os candidatos, em sua maioria, carecem de credibilidade. Ao realizar a leitura global, como um primeiro momento de leitura, espera-se que o aluno explore o texto de modo a relacioná-lo com o contexto sócio-histórico para, a partir daí, fazer correlações com outros textos que façam parte de seu conhecimento prévio. No caso, a linguagem não verbal nos faz lembrar dos personagens do romance *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos: Fabiano, Sinhá Vitória, o filho mais velho, o filho mais novo e o cachorro Baleia. É claro que a percepção desse intertexto só será possível se tais conhecimentos literários fizerem parte do repertório de leituras do educando.

Faz-se necessário destacar que a identificação da intertextualidade requer do leitor uma capacidade de compreender a função da presença de uma citação e/ou alusão a outros textos, pois esse fenômeno da linguagem humana pressupõe a identificação das referências, o conhecimento de mundo e o reconhecimento de remissões a obras (Silva e Duarte, 2008).

No anexo 2, o cartum de Laerte, publicado no Caderno Empregos da Folha de S. Paulo em 30 de maio de 1998, faz uma crítica ao descaso que existe em relação aos direitos trabalhistas do povo brasileiro. Para isso, o cartunista retoma o conto de fadas *A Gata Borralheira* e, numa relação intertextual, temos a reivindicação que a personagem faz em relação às férias, 13º salário, Fundo de Garantia por Tempo de Serviço etc. Espera-se, portanto, do aluno-leitor, que recupere não só o intertexto, mas também se posicione criticamente acerca das situações muitas vezes conflitantes na relação patrão-empregado.

Já no anexo 3, vamos encontrar uma tira de Laerte, em que se evidencia uma crítica ao sistema de saúde pública. São vários os fatores que culminam nessa situação de descaso e de negligência para com os pacientes. Cabe ao aluno leitor recuperar a ironia presente na tira, que, de uma certa forma, não deixa de ser uma denúncia, ainda que bem humorada, acerca de mais problema de caráter social.

3. O anúncio publicitário e suas características

Sabemos que o anúncio publicitário atua não só vendendo produtos e serviços, mas também idéias e ideais, podendo colaborar com questões de caráter social, cultural, educacional e até mesmo ético. No anexo 4, por exemplo, temos um anúncio publicitário da Associação Brasileira de Imprensa (ABI), veiculado na revista *Época*, em abril de 2008. A partir de uma abordagem metalinguística acerca da utilização da vírgula, com diferentes efeitos de sentido, o anúncio comemora os 100 anos da ABI.

Trata-se, a nosso ver, de um anúncio que, além do caráter ideológico acerca do comprometimento da imprensa diante dos fatos que noticia, apresenta-se fundamentalmente didático ao preconizar os diferentes efeitos de sentido obtidos a partir de uma simples mudança de posição da vírgula.

Sabemos que os conhecimentos individuais afetam decisivamente a compreensão, de modo que o sentido não reside somente no texto. Ainda que seja considerado como ponto de partida para a sua compreensão, o texto só se tornará unidade de sentido na interação com o leitor.

A partir dessa afirmação, considera-se a compreensão da língua escrita como interativa, na medida em que a leitura é vista como um ato construtivo, por meio do qual os leitores elaboram sobre as idéias selecionadas de um texto, construindo um significado para ele. Temos, pois, a construção do significado como um produto interativo do texto e contexto de vários tipos, tais como: conhecimento linguístico, conhecimento prévio do assunto, experiências de vida, entre outros .

3. Considerações Finais

Em trabalhos anteriores, afirmamos que, quando se articula, no contexto escolar, um ensino de leitura com a utilização de diferentes gêneros discursivos, faz-se necessário um aporte teórico-metodológico consistente, de modo que os alunos possam analisar eventos linguísticos conforme suas especificidades tais como: o contexto de produção, a função social, os interlocutores e sua intencionalidade (Brito, 2004). Além disso, a percepção de que os gêneros podem apresentar uma diversidade de tipos de texto leva o leitor a ampliar a concepção de leitura e, conseqüentemente, de linguagem enquanto fenômeno sócio-discursivo.

Inegavelmente, os gêneros pertencentes aos discursos jornalístico e publicitário, em função de sua contemporaneidade, refletem o momento sócio-histórico. Por vivermos em um mundo em que a comunicação de massa se faz a cada dia mais presente, e por considerarmos a leitura um processo ativo, no interior do qual o leitor deve interagir de maneira atuante, a escolha dos referidos gêneros possibilita, no decorrer do processo de ensino-aprendizagem, a formação de leitores questionadores e críticos, que se tornam responsáveis pela (re)construção da cidadania. Para que isso ocorra, faz-se necessário que os professores elaborem atividades de leitura que sejam dialógicas, que se configurem como uma prática social efetiva, contribuindo portanto, para a formação de leitores questionadores e críticos.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. *Estética da Criação Verbal*. 3ª Ed. Trad. a partir do francês por Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1979/2000.

BRASIL. *Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBs)*. Brasília: MEC, 1996.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. *Parâmetros curriculares de Língua Portuguesa - 3º e 4º ciclos*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio*. Brasília: MEC/ SEMTEC, 2002.

_____. *PCN+ Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: MEC/ SEMTEC, 2002.

_____. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio. Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: EC/SEMTEC, 2006.

BRITO, E.V. O ensino das estratégias de leitura. In: SILVA, E. R. (ORG.), *Texto e Ensino*. Taubaté, São Paulo: Cabral, 2002, p. 83-110.

_____. Diferentes leituras do discurso publicitário no contexto escolar. In: BRITO, E.V. (org.), *Escola e Mídia Impressa: diferentes leituras*. Taubaté, São Paulo: Cabral, 2004, p.47-62.

CITELLI, A.O. Escola e meios de massa. In: CITELLI, A. O. (coord.), *Aprender e ensinar com textos não escolares*. São Paulo: Cortez, 1997, p.17-28.

EISNER, W. *Quadrinhos e Arte Sequencial*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 1999.

JURADO, S. & ROJO, R. A leitura no ensino médio: o que dizem os documentos oficiais e o que se faz? In: BUNZEN, C. E MENDONÇA, M. (orgs), *Português no Ensino Médio e Formação do Professor*. São Paulo: Parábola, 2006, p.37-56.

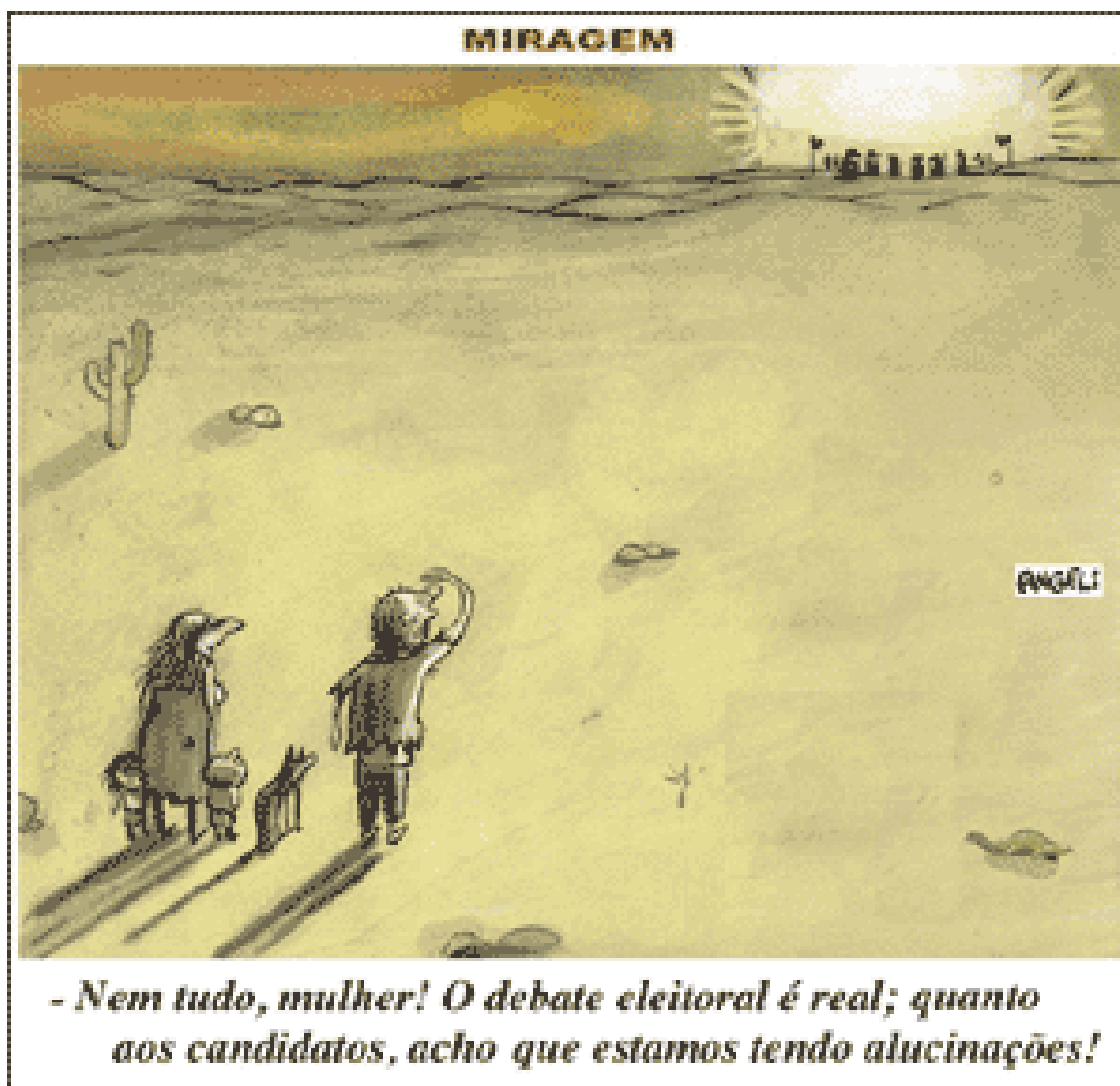
MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: Dionísio, A P.; Machado, A. R. & Bezerra, M. A. (Orgs.) *Gêneros Textuais e Ensino*, p. 20-35. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

RABAÇA, C. A. & BARBOSA, G. *Dicionário de comunicação*. São Paulo: Campus, 2002.

SILVA, D.B. & DUARTE, M.N. *A intertextualidade no anúncio publicitário*. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/viiicnlf/anais/caderno07-01.html>. Acesso em 12 julho 2008.

[1] Neste artigo, não fazemos distinção entre gêneros discursivos e gêneros textuais.

ANEXO 1



Folha de S. Paulo - 30/09/2008

ANEXO 2

1. A partir da leitura do cartum abaixo, publicado no caderno Empregos do jornal Folha de S. Paulo, de qual história você se lembra? Quem é a protagonista desta história?
2. Qual é o aspecto inusitado dessa cena que difere da história original?
3. Qual é a possível intenção do autor ao modificar a história original?



Folha de S. Paulo, 31/05/1998

ANEXO 3



<http://www2.uol.com.br/laerte/tiras/>



A VÍRGULA

A VÍRGULA PODE SER UMA PAUSA. OU NÃO.

NÃO ESPERE.
NÃO ESPERE.

A VÍRGULA PODE CRIAR HERÓIS.
ISSO SÓ, ELE RESOLVE.
ISSO, SÓ ELE RESOLVE.

ELA PODE FORÇAR O QUE VOCÊ NÃO QUER.
ACEITO, OBRIGADO.
ACEITO OBRIGADO.

PODE ACUSAR A PESSOA ERRADA.
ESSE, JUIZ, É CORRUPTO.
ESSE JUIZ É CORRUPTO.

A VÍRGULA PODE MUDAR UMA OPINIÃO.
NÃO QUERO LER.
NÃO, QUERO LER.

UMA VÍRGULA MUDA TUDO.
ABI. 100 ANOS LUTANDO PARA
QUE NINGUÉM MUDE NEM UMA
VÍRGULA DA SUA INFORMAÇÃO.



ASSOCIAÇÃO
BRASILEIRA
DE IMPRENSA