

O PROCESSO INFERENCIAL: HABILIDADE ESSENCIAL PARA A COMPREENSÃO DE SENTIDOS DE CARTUNS

Célia Márcia Gonçalves Nunes Lôbo¹
André Assis Lôbo de Oliveira²

RESUMO

Este artigo analisa atividades de interpretação textual de um livro didático, do nono ano do Ensino Fundamental, com vistas a compreender as estratégias utilizadas para a leitura e construção de sentidos nos cartuns nele existentes e verificar se de alguma forma essas atividades proporcionam aos alunos trabalharem o processo inferencial. Baseado nas concepções de “língua” e “texto” de autores da Linguística Textual como Smith (1989), Van Dijk (1992) e Marcuschi (2008), este estudo defende o argumento de que a inferência é parte integrante do processo de compreensão textual, pois é através dela que o leitor constrói novos conhecimentos a partir de dados previamente existentes em sua memória. A justificativa para a realização deste trabalho reside no interesse por compreender como o livro didático, instrumento de maior utilização por parte dos professores, tem abordado a habilidade inferencial, uma vez que os resultados da Prova Brasil de 2009 evidenciam a dificuldade dos alunos para lidar com esta habilidade no ato da leitura. A análise realizada revelou que algumas das estratégias adotadas pelo livro didático para trabalhar o processo inferencial são: a utilização de questões que estabelecem relações entre textos; o fornecimento de pistas/informações orientadoras de sentido; e a abordagem do cartum dentro de um contexto específico.

Palavras-chave: Livro didático. Cartum. Processo inferencial.

THE INFERENTIAL PROCESS: AN ESSENTIAL SKILL FOR UNDERSTANDING THE MEANINGS OF CARTOONS

ABSTRACT

This paper analyses the textual interpretation activities from a didactic book, from the ninth year of basic education, aiming to understand the used strategies to the reading and construction of meanings of his cartoons, and to verify if by some way these activities provide to the students work the inferential process. Based on concepts of “language” and “text” from some authors of Textual Linguistic as Smith (1989), Van Dijk (1992) and Marcuschi (2008), this study hold the argument that inference is an integral part of the textual comprehension process, because is through him that the reader build new knowledge from the previous data of his memory. The justification to the realization of this paper is based on the interest in understanding how the didactic book, an instrument of greatest utilization by the teachers, has approached the

¹ Doutora em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Docente do Centro Universitário Unicathedral. Barra do Garças, Mato Grosso, Brasil. E-mail: celiamarciagn@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8811-814X>.

² Doutor em Ciência da Computação pela Universidade Federal de Goiás (UFG/UFMS). Professor Efetivo no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (IFMT), campus Barra do Garças – MT. E-mail: andre.assis.lobo@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1830-1528>.

inferential ability, once the results of “Prova Brasil of 2009”, show the difficult that student have dealing with this ability on the read act. The performed analysis reveals that some of the strategies adopted by the didactic book to work the inferetial process are: the utilization of questions that establish relations between texts; the supply of guiding sense clues/informations; the approach from catoon inside a specific context.

Keywords: Didactic Book. Cartoon. Inferential Process.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Ao falarmos acerca de leitura e compreensão, é relevante lembrar que a produção dos sentidos do texto está ligada ao contexto de interação entre autor e leitor, e é importante ressaltar, também, que esses sentidos atribuídos ao texto vão depender de conhecimentos prévios e valores que formam a estrutura cognitiva do leitor e que são ativados no momento da leitura por meio de diversas estratégias cognitivas. Dentre essas estratégias cognitivas, as inferências possuem um papel essencial na compreensão de textos, uma vez que elas “possibilitam a construção de novos conhecimentos a partir de dados previamente existentes na memória do interlocutor, os quais são ativados e relacionados às informações veiculadas pelo texto” (FERREIRA; DIAS, 2004, p. 439.).

Tendo em vista a importância da habilidade de gerar inferências no ato da leitura, tomamos como problematização desse artigo os resultados da Prova Brasil de 2009, em que apenas 31% dos alunos do quinto ano do Ensino Fundamental e 50% dos alunos do nono ano obtiveram sucesso na habilidade de inferir o sentido de uma palavra ou expressão. Em contrapartida, ao analisar os resultados de questões que visam avaliar a habilidade de o aluno localizar informações explícitas em um texto, notamos resultados muito mais favoráveis, com acertos de 76% dos alunos do nono ano e 72% dos alunos do quinto ano, evidenciando que eles desempenham a leitura de textos na forma literal com maior competência e apresentam dificuldades para lidar com a leitura de informações implícitas no texto.

Por considerarmos a geração de inferências uma habilidade fundamental para a realização de uma leitura com compreensão, surgiu em nós o interesse por estudar a maneira como a inferência vem sendo tratada no livro didático do Ensino Fundamental, uma vez que esse, muitas vezes, é utilizado como principal (quando não o único) instrumento de ensino-aprendizagem nas escolas (WITZEL, 2002). A asserção que trazemos é a de que o livro didático geralmente mostra-se distante do contexto do aluno e traz exercícios designados à compreensão de textos, que estimulam o desenvolvimento de leitores mecânicos e superficiais, impedindo-

os de realizar leituras adequadas, o que é refletido nos resultados de exames que avaliam o desempenho dos alunos em leitura, como apontado anteriormente.

Em busca de compreendermos se é verídica ou não a asserção apontada, tomamos como objeto de investigação, neste artigo, o volume do nono ano do Ensino Fundamental, da coleção de livro didático “Português: linguagens” (CEREJA; MAGALHÃES, 2009) – devido ao fato de esta coleção de livros ter sido a mais adotada para os anos letivos de 2011 a 2013 no município de Goiânia-GO – com o objetivo de verificar se ocorre alguma abordagem do processo inferencial dentro do livro didático e como ela é percebida.

A fim de delimitar nossa análise, fizemos um levantamento dos gêneros textuais trabalhados no livro e constatamos que o trabalho com os gêneros charge e cartum é pouco recorrente nesse volume, sendo que a charge apresenta apenas uma recorrência, e o gênero cartum apresenta quatro. Em contrapartida, percebemos que o livro trabalha bastante com tirinhas, anúncios e pinturas, o que é visto como fator positivo, pois

[...] textos que, normalmente, compõem-se de escrita e imagem (tirinhas, propagandas, rótulos, etc.) colaboram para o desenvolvimento da habilidade de inferir, sendo o professor um mediador para que os alunos estabeleçam relações entre os diferentes elementos presentes no texto, discutindo também as diferentes possibilidades de interpretações apresentadas por eles (BRASIL, 2009, p. 30).

Tendo em vista, que os gêneros textuais charge e cartum exigem do seu leitor um nível de informação que o possibilite compreender e captar o teor crítico que os perpassa, sendo, portanto, vistos como instrumentos poderosos para formar o aluno cidadão crítico que seja capaz de realizar leituras que não se limitam apenas ao que está explícito, mas também o leve a perceber que o texto não se constitui somente de palavras, e sim de um todo significativo (LIMA, 2001), é que consideramos pertinente tomar como objeto de análise o gênero cartum que, conforme já foi dito, apresenta quatro recorrências no livro selecionado para este estudo. Desses quatro cartuns, selecionamos três para análise, o que nos proporciona *corpus* suficiente para a realização deste artigo.

Para isso tomamos as seguintes perguntas de pesquisa: quais estratégias são utilizadas para orientar a leitura e construção de sentidos nos cartuns? As questões de interpretação acerca dos cartuns proporcionam aos alunos aprofundamento de suas análises por meio do processo inferencial?

Diante das perguntas de pesquisa traçadas, tomamos os seguintes critérios de análise dos dados: descrição dos meios utilizados pelos autores do livro para que o aluno possa

construir os sentidos que os cartuns carregam, observação das estratégias adotadas pelos autores para trabalhar o processo inferencial por meio dos cartuns no livro didático, análise dos contextos em que cada cartum está inserido, e verificação da quantidade de questões que favorecem o trabalho com o processo inferencial.

Optamos pela pesquisa qualitativa pelo fato de ela ser composta por um conjunto de atividades interpretativas, que possibilita ao pesquisador a liberdade de utilizar metodologias que se adéquem ao estudo (DENZIN; LINCOLN, 2006), o que nos proporciona melhores condições para atingir o objetivo da pesquisa e os critérios de análise ora delineados. Para o exame do *corpus* desta pesquisa utilizamos uma metodologia científica apoiada nos procedimentos da análise documental, isso porque nosso objeto de investigação será somente o livro didático.

Aproximando-se do estudo realizado nesse artigo, temos o trabalho de Muniz (2004), em que a autora analisa como o processo inferencial auxilia na compreensão de piadas e traz em sua análise de piadas selecionadas aleatoriamente, a relação entre inferência e o processo referencial. No estudo feito por Ferreira e Dias (2004), encontramos uma reflexão teórica bastante relevante sobre o papel da leitura significativa com ênfase no papel dos conhecimentos e das experiências prévias do leitor, ressaltando-se o processo inferencial envolvido na leitura. Trazendo contribuições no que diz respeito ao gênero textual que será analisado neste artigo, temos o trabalho de Leal (2006), cuja proposta é apontar alguns caminhos que levem a uma análise da infraestrutura do gênero cartum, para isso a autora apresenta algumas considerações sobre as condições de produção dos textos e toma como objeto de análise cartuns com temas políticos retirados do jornal “Público” (24/12/2004).

Além desta breve introdução, nosso texto é composto por mais quatro seções. A primeira delas apresenta a fundamentação teórica relacionada à pesquisa, espaço destinado à discussões acerca de leitura e compreensão, e dos conceitos de língua, texto, contexto e inferência. Logo após, apresentamos algumas considerações sobre gêneros discursivos e gêneros textuais, tratando especificamente a respeito do cartum. Logo adiante, apresentamos a análise do *corpus* percorrendo os critérios já apontados. E por fim, fazemos o fechamento do artigo com as considerações finais, retomando as perguntas de pesquisa e assinalando pontos que não foram contemplados em nosso estudo, mas que podem vir a ser investigados por outras pesquisas.

Acreditamos que o estudo desenvolvido neste artigo se torna importante, uma vez que nos auxilia, enquanto professores de língua portuguesa, a pensar a propósito do processo inferencial, visto por nós como um dos fatores que podem nos auxiliar a entender algumas das

dificuldades apresentadas por parte de nossos alunos, no desempenho da leitura e compreensão de textos.

DEFINIÇÕES DE CONCEITOS

De acordo com Marcuschi (2008), a língua pode ser vista a partir de vários ângulos teóricos: como forma ou estrutura; como instrumento; como atividade cognitiva; e como atividade sociointerativa situada. Dentre estas posições, adotamos em nosso estudo a perspectiva sociointerativa, que “contempla a língua em seu aspecto sistemático, mas observa-a em seu funcionamento social, cognitivo e histórico, predominando a idéia de que o sentido se produz situadamente e que a língua é um fenômeno encorpado e não abstrato e autônomo” (MARCUSCHI, 2008, p. 60). A partir dessa abordagem da língua, comungamos com o autor a ideia de que o texto deve ser considerado tanto em seu aspecto organizacional interno, quanto em seu funcionamento enunciativo.

Acerca da noção de texto, Bentes e Rezende (2008) apresentam reflexões tanto no campo linguístico quanto no campo sociocultural para ressaltar que a concepção de texto numa pesquisa é dependente do conceito de língua que está sendo adotado, reforçando ser por esse motivo que o termo *texto* não possui um conceito elaborado e fixo, uma vez que ele se constitui em um produto/processo sociocultural. Sendo assim, a noção de texto que adotamos nesta pesquisa não poderia ser outra, senão aquela advinda da concepção interativa da língua,

[...] [em que] o texto passa a ser considerado o próprio lugar da interação e os interlocutores, como sujeitos ativos que – dialogicamente – nele se constroem e são construídos. Desta forma, há lugar, no texto, para toda uma gama de implícitos, dos mais variados tipos, somente detectáveis quando se tem, como pano de fundo, o contexto sociocognitivo dos participantes da interação (KOCH, 2009, p. 17).

Destacando-se que por contexto, apoiamo-nos na noção de Van Dijk (1997, *apud* KOCH, 2009, p. 33) que o define “como o conjunto de todas as propriedades da situação social que são sistematicamente relevantes para a produção, compreensão ou funcionamento do discurso e de suas estruturas”, ou seja, essa concepção leva em conta não só o campo político-social, como também os processos cognitivos existentes no contexto.

No processo de leitura, o contexto exerce um papel de fundamental importância para a compreensão do texto, sendo por isso difícil pensar uma análise linguística de textos, que não considere os elementos de ordem exterior aos dados ou fatos linguísticos analisados, isto porque

uma análise que considera apenas os elementos de forma isolada não garante a compreensão textual. Seja qual for o tipo de análise linguística que pretendamos desenvolver, temos de considerar todos os elementos que constituem o contexto, pois ao contrário, estaremos realizando uma análise formal e não enunciativa (LEAL, 2006).

Embora o objeto de estudo deste artigo seja o processo inferencial, é necessário fazer menção às principais teorias acerca da compreensão da leitura, pois consideramos que a geração de inferências é parte integrante nessa atividade (MACHADO, 2006). Já em Bakhtin (2006) podemos discutir sobre a compreensão textual, quando o autor expressa a ideia de que o texto é inacabado e é o leitor quem o faz tomar forma quando o complementa, quando dá sua contrapalavra, quando retextualiza o dito, tornando-se um “coautor potencial”, nas palavras de Marcuschi (1985). Nessa direção, Marcuschi (2008, p. 231) diz que compreender “é uma atividade colaborativa que se dá na interação entre autor-texto-leitor ou falante-texto-ouvinte [...]” e por isso caracteriza a compreensão como um exercício de convivência sociocultural, tornando válida a afirmação de que é por meio da interação com o leitor que o texto toma sentido.

Van Dijk (1992, p. 15) pressupõe que uma leitura com compreensão “[...] envolve não somente o processamento e interpretações de informações exteriores, mas também a ativação e uso de informações internas e cognitivas [...]”. Informações essas denominadas por Smith (1989) como conhecimentos prévios ou informação não visual e que, segundo esse autor, vão compor o que ele chama de estrutura cognitiva. Ainda sobre a ativação de conhecimentos prévios na leitura, Kleiman (2000) a defende como essencial à compreensão, uma vez que são esses conhecimentos que garantirão ao leitor a capacidade de fazer inferências necessárias para a construção da coerência do texto.

Mas afinal, o que são inferências? Apoiando-nos nas palavras de Koch (2000):

[as] inferências constituem estratégias cognitivas extremamente poderosas, que permitem estabelecer a ponte entre o material linguístico presente na superfície textual e os conhecimentos prévios e/ou partilhado dos parceiros da comunicação. Isto é, é em grande parte através das inferências que se pode (re)construir os sentidos que o texto implica (KOCH, 2000, p. 23-24).

Retomando a questão da compreensão textual, Smith (1989, p. 34) discute que a previsão é a base de nossa compreensão do mundo, isto quer dizer que todos os nossos conhecimentos prévios de “lugares e situações, de discurso escrito, gêneros e histórias – possibilitam-nos prever quando lemos, e, assim, compreender, experimentar e desfrutar do que lemos”. Nesse sentido, ao fazer uma analogia entre o termo “previsão” de Smith (1989) e o

processo de geração de inferências esclarecido por Koch (2000), presumimos que a inferência é uma habilidade que dá subsídio para atingir a competência da compreensão, sendo, portanto, parte indispensável no processo de compreensão textual.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE GÊNEROS

Um fator bastante relevante no momento de se falar sobre o ensino de gêneros textuais é saber que existe uma distinção entre estes e os gêneros discursivos. Conforme Rojo (2005), os gêneros discursivos são aqueles cujo foco de estudo está nas situações de produção dos enunciados ou textos, bem como em seus aspectos sócio-históricos. Já os gêneros textuais centram-se na descrição da composição e da materialidade linguística dos textos no gênero. Ambas as vertentes possuem raízes fincadas em Bakhtin (2003).

Segundo Rodrigues (2005, p.154), não podemos dissociar a noção de gêneros do discurso na perspectiva de Bakhtin (2003), “das noções de interação verbal, comunicação discursiva, língua, discurso, texto, enunciado e atividade humana, pois somente na relação com esses conceitos pode-se apreender, sem reduzir, a noção de gêneros”. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) se apoiam justamente nesta concepção de gêneros, proposta por Bakhtin, para afirmar que:

[...] Todo texto pertence a um determinado gênero, com uma forma própria, que se pode aprender. Quando entram na escola, os textos que circulam socialmente cumprem um papel modelizador, servindo como fonte de referência, repertório textual, suporte da atividade intertextual. A diversidade textual que existe fora da escola pode e deve estar a serviço da expansão do conhecimento letrado do aluno (BRASIL, 1998, p.28).

Diante disso, é importante pensar o ensino de gêneros na escola como uma forma de interagir socialmente com os textos que norteiam o cotidiano dos alunos, fazendo desse processo uma atividade em que os alunos possam explorar as características das situações de enunciação desses gêneros e não apenas realizar análises completas e exaustivas de textos que não os levam além da mera memorização de regras (ROJO, 2005).

No livro didático tomado como objeto de investigação desta pesquisa, selecionamos como *corpus* de análise o gênero cartum, e antes de começarmos a discussão dos dados, gostaríamos de dizer algumas palavras acerca de particularidades desse gênero que merecem ser comentadas, não com o intuito de delimitar estruturas do gênero, mas a título de curiosidade apenas.

Segundo Lins e Gonçalves (2009), o nome *cartum*, proveniente do inglês *cartoon*, possuía inicialmente o significado de desenho animado ou caricatura³, e essa denominação estava ligada ao papel cartão utilizado para a confecção dos desenhos. De acordo com Iannone e Iannone (1994, p. 30), a princípio “os cartuns eram desenhos simples e de fácil compreensão, o que dispensava o texto. Depois a concorrência e a rivalidade estabelecida entre os cartunistas impulsionaram, em grande parte, o desenvolvimento de novos modelos”. Com o passar do tempo, os cartuns começaram a apresentar características de histórias em quadrinhos como: “sequências de quadros com o mesmo personagem, linguagem verbal dialogada, onomatopéias e elementos paralinguísticos⁴” (LINS; GONÇALVES, 2009, p. 50).

Numa perspectiva bakhtiniana, cada gênero possui construção composicional, conteúdo temático e estilo (BAKHTIN, 2003). Do ponto de vista da composição, os cartuns podem ou não apresentar uma parte verbal, geralmente curta, que aparece ancorada em elementos não verbais predominantes no gênero, como cor, padrão gráfico e ilustrações. O aspecto humorístico é possibilitado pela leitura rápida, proporcionada pela exposição de imagens congeladas e caricaturais. A presença dessas imagens faz com que o cartum seja caracterizado como um gênero icônico ou icônico-verbal, no qual texto e desenho desempenham papel central (LEAL, 2006).

O conteúdo temático faz referência a situações mais corriqueiras do dia a dia de qualquer sociedade, de forma crítica e bem humorada, sendo, por isso, marcado por uma atemporalidade temática, ou seja, os temas nele abordados são de caráter universal, o que o distingue da charge que, normalmente, retrata a visão do autor sobre acontecimentos atuais de sociedades específicas, no intuito de criticar e satirizar fatos históricos, sociais e políticos (GUENO, 2008).

Em se tratando de estilo, o cartum apresenta pouco uso de sintagmas nominais. Podemos dizer que o elemento visual, por meio do qual os personagens são identificados e situados dentro de certo cenário, é que opera como código linguístico nesse gênero. É comum observarmos que, muitas vezes, o cartum utiliza-se de estereótipos para facilitar a identificação dos personagens e, conseqüentemente, favorecer a assimilação da mensagem por parte dos

³ A caricatura consiste no “[...] desenho de pessoa ou de fato que, pelas deformações obtidas por um traço cheio de exageros, se apresenta como forma de expressão grotesca e cômica” (GUENO, 2008, p. 6).

⁴ A comunicação paralinguística é definida como “[...] um conjunto codificado de padrões de comportamento que consiste de todos aqueles traços não-linguísticos, não verbais (vocal e não vocal) que os participantes utilizam na conversação” (LAVER, 1995 apud SILVA, 1999, p. 249), tais como o tom de voz, o ritmo da fala, as pontuações e outras características que vão além da palavra falada.

leitores. Essa representação por meio de estereótipos pode vir reforçada a partir do uso de recursos paralinguísticos, e segundo explicação de Lins e Gonçalves (2009, p. 51),

[e]sse tipo de linguagem visual, que se apresenta principalmente na composição dos balões e nos textos das falas dos personagens, normalmente amplia o campo de significação, pois indicam, por exemplo, se o personagem está falando alto, cochichando, gritando, falando palavrões, etc. Também, as onomatopéias vêm acrescentar sentido na composição do texto, porque mostram personagens com sono, com raiva, provocando barulhos diversos.

Assim, diante de todas essas considerações, podemos dizer que para compreender o cartum, o leitor necessita estar capacitado a interpretar textos que combinam duas linguagens (a verbal e a não verbal) e, além disso, deve possuir conhecimentos prévios tanto sobre o assunto abordado, quanto sobre os elementos estruturais do gênero. Como bem falam Ferreira e Dias (2004, p. 441), “[i]nterpretar um texto implica reconhecer a intenção do autor, evidenciando a força do enunciado através dos recursos gráficos e léxicos. Para tal, é importante que o leitor seja capaz de diferenciar o leitor real que é, do leitor pretendido pelo autor [...]”. A autora afirma ainda que, é o processo inferencial que permite ao leitor atribuir coerência ao texto, imprimindo nele a sua interpretação, sendo esse o processo

[...] que vai permitir e garantir a organização dos sentidos elaborados pelo indivíduo na sua relação com o texto. É a partir dele que o estabelecimento da relação entre as partes do texto e entre estas e o contexto torna-se possível, fazendo dele uma unidade aberta de sentido (FERREIRA; DIAS, 2004, p. 441).

DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Antes de iniciarmos a análise que propomos acerca do livro do nono ano do Ensino Fundamental, da coleção “Português: Linguagens” (CEREJA; MAGALHÃES, 2009), buscamos dados referentes a esta coletânea no Guia de Livros Didáticos de 2011, no intuito de obtermos uma visão geral da obra.

Em relação à organização da coleção, percebemos que cada volume é constituído por quatro unidades cujos objetivos são trabalhar temas como Heróis, Crianças, Consumo, Amor, Juventude, Valores, etc. “que favorecem a construção da cidadania, estimulam a curiosidade e a imaginação” (BRASIL, 2010, p. 111). As unidades são divididas em três capítulos, que por sua vez, apresentam outras subdivisões com objetivos distintos em relação ao estudo da língua

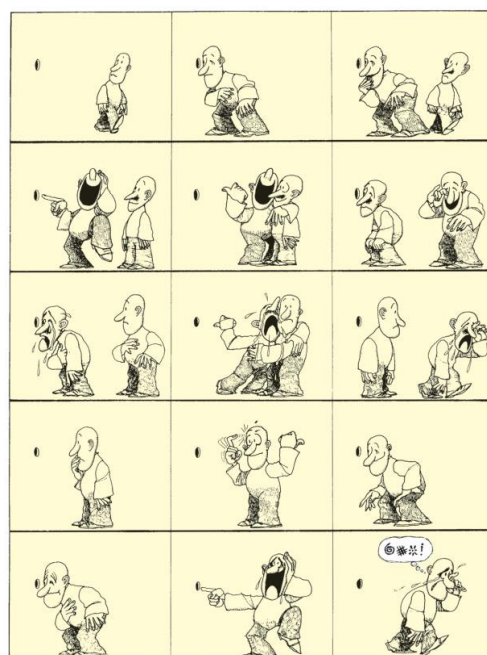
e seguem, geralmente, os mesmos tópicos: Estudo do texto; Produção de texto; Para escrever com expressividade; A língua em foco; De olho na escrita; Divirta-se; etc.

Segundo o Guia PNLD de 2011, as atividades de leitura presentes nesta coleção “colaboram efetivamente para o desenvolvimento da proficiência do aluno, pois exploram diferentes estratégias cognitivas como formulação de hipóteses, sínteses e generalizações” (BRASIL, 2010, p. 111). Além disso, encontramos a informação de que a produção de inferências é apontada, como uma das capacidades desenvolvidas no conjunto da coleção.

Diante disso, nossa análise buscou verificar como é feito esse trabalho com o processo inferencial e como ele é percebido no decorrer das questões de interpretação textual referentes a três cartuns selecionados no livro do nono ano e que serão apresentados a seguir. Em nossa análise, vamos observar onde está situado cada cartum dentro do livro didático, pois sabemos que a produção de sentidos tem ligação direta com o contexto em que o texto está estabelecido.

É importante ressaltarmos que o foco deste estudo está nas questões de interpretação referentes aos cartuns e não na análise dos sentidos que cada cartum repassa. Gostaríamos de ressaltar, também, que o objetivo deste trabalho não é classificar os tipos de inferências trabalhados pelo livro, mas sim apontar quais são os caminhos proporcionados pelo livro didático para os alunos trabalharem a habilidade inferencial.

Cartum 1⁵



⁵ Este cartum é de autoria de Joaquín Salvador Lavado, conhecido como Quino, um cartunista argentino e criador da famosa personagem Mafalda. Em seus cartuns o autor demonstra sua preferência por contar histórias utilizando somente a linguagem visual.

Figura 1: Cartum de Quino (CEREJA; MAGALHÃES, 2009, p. 53).

O cartum representado pela Figura 1 está localizado no terceiro capítulo, da primeira unidade do livro didático, em que é trabalhado o tema “Valores”, cujo objetivo é fazer relações entre textos apresentados no capítulo. O capítulo 3 é iniciado com uma indagação dos autores do livro a qual leva o leitor a refletir acerca da relação entre a imagem emitida pelos indivíduos numa sociedade e os reais valores que esses indivíduos conservam dentro de si. Essa reflexão que paraleliza a valorização social com a integridade moral do indivíduo é seguida pelo texto intitulado “Tão felizes”, de Ivan Ângelo, o texto central do capítulo. Esse texto mostra a fascinação de uma mulher pelo seu marido, um homem que se deixa levar pela bebida para parecer uma pessoa simpática aos olhos de pessoas que não se cansam de rir das suas piadinhas em eventos sociais.

Sob um olhar crítico esta história apresenta um enredo trágico, pois a mulher desse homem acredita que é feliz por ter um marido que, no seu ponto de vista, é extrovertido e inteligente, mas que, na realidade, vive dando vexame devido à bebida. O texto todo consiste em um monólogo da mulher. No final do texto, a mulher pergunta ao marido se ele concorda que eles são o casal mais feliz do mundo, e nesse instante o marido apenas chora, talvez por conseguir enxergar sua própria infelicidade.

Em relação ao cartum de Quino, notamos que ele apresenta um cenário limitado, com apenas dois personagens e um buraco, por meio do qual cada personagem olha e tem uma reação diferente. Embora o cenário seja tão simplório, o cartum proporciona uma reflexão que supera os limites dessa simplicidade ao apontar que duas pessoas podem olhar para uma mesma direção, para um mesmo horizonte, mas não, necessariamente, enxergar as mesmas coisas, compartilhar da mesma visão e reagir da mesma forma.

Os autores do livro apresentam o cartum de Quino após as questões de interpretação do texto “Tão Felizes”, de forma a relacionar os personagens do cartum com a reflexão central abordada pelo texto principal do capítulo 3, e o que se pode perceber acerca das questões de interpretação do cartum é a intenção dos autores de sempre manter esta relação entre os textos.

Existem sete questões de análise referentes ao cartum 1 no livro. Ao examinarmos estas questões percebemos que as quatro primeiras consistem em fazer com que o aluno se atente aos detalhes do cartum, descrevendo as ações e reações das personagens, e recupere alguns conhecimentos, como pode ser visto, respectivamente, nos exemplos 1 e 2, a seguir:

- [1] 1. O cartum narra uma história que envolve duas personagens e algumas ações. Chamaremos o homem sem bigode de personagem 1 e o homem de bigode de personagem 2. Observe os seis primeiros quadrinhos:
a) O que a personagem 1 faz no 2º quadrinho?
(CEREJA; MAGALHÃES, 2009, p. 53).
- [2] 3. Observe o comportamento da personagem 1 nos quadrinhos 10 e 11.
a) O que expressam a feição da personagem e a mão no queixo?
b) O que significa o sinal que ela faz com as mãos no quadrinho 11?
(CEREJA; MAGALHÃES, 2009, p. 54).

Já as questões de 5 a 7 parece ter o intuito de propiciar ao aluno a construção de interpretações acerca dos sentidos que o cartum transmite. Para isso os autores do livro retomam o texto central do capítulo a fim de apontar as relações de semelhanças entre os temas trabalhados. Porém, notamos que apenas a letra “c” da questão 6 tende a propor uma reflexão menos influenciada pelos autores do livro, pois em todas as demais perguntas, como pode ser visto em destaque nos exemplos 3 e 4, é possível perceber que há uma antecipação de boa parte da resposta que os alunos deverão apresentar:

- [3] 5. A tira de Quino, entre outras interpretações, **pode representar as diferentes visões que é possível ter da realidade.**
a) O que faz a personagem 1 **mudar seu ponto de vista**?
b) Pode-se dizer que as personagens, **por terem visões diferentes da mesma realidade**, também possuem valores diferentes? Por quê?
c) De acordo com o ponto de vista do cartum, **é possível alterar os valores de uma pessoa?** Em caso afirmativo, como?
(CEREJA; MAGALHÃES, 2009, p. 54, grifo nosso).
- [4] 6. Compare o cartum de Quino ao texto “Tão Felizes”, de Ivan Ângelo.
a) Qual das personagens do cartum **corresponde à esposa?** Por quê?
b) Qual **corresponde ao marido?** Por quê?
c) Dê sua opinião: Se no relato do texto “Tão Felizes” os fatos fossem apresentados de acordo com a sequência em que ocorreram, a mulher também poderia chorar? Por quê? (CEREJA; MAGALHÃES, 2009, p. 54, grifo nosso).

Segundo Brandom (s.d.) *apud* Barros (2009, p. 2), a “atividade inferencial enquanto ação de expressar o conhecimento não deve ser vista como uma externalização do que se acha internalizado e sim como uma atividade de tornar explícito o que se acha implícito”. Sendo assim, percebemos que o trabalho com o processo inferencial ocorre somente nas questões de 5 a 7, apesar de os autores do livro colocarem caminhos semiprontos para esse trabalho, notamos que são essas as questões que tendem a proporcionar aos alunos a produção de

significações acerca do que acontece no cartum e o estabelecimento de relações de sentidos entre os textos a partir do contexto.

Tendo em vista os exemplos citados anteriormente, entendemos que as atividades de interpretação do cartum oferecem caminhos tendenciosos aos alunos para levá-los à apreensão dos sentidos intencionados pelos autores do livro, isto é, para chegar à compreensão dos textos, os alunos se apoiam em diversas pistas orientadoras, que segundo Muniz (2004) “podem ser dadas através de fatos estritamente linguísticos presentes no texto ou ainda através do contexto no qual o discurso está inserido”. Diante disso, notamos que a compreensão do cartum 1 é garantida, de modo facilitado, mais especificamente, devido ao contexto em que ele está sendo estudado. Quando falamos de contexto, estamos nos referindo a elementos de ordem exterior aos dados ou fatos linguísticos, isto é, elementos que exercem grande importância no momento de se produzir ou compreender o funcionamento do discurso e de suas estruturas (VAN DIJK, 1997 *apud* KOCH, 2009) que, nesse caso, diz respeito ao tema do capítulo, ao texto central e às questões de interpretação.

Diante da relação estabelecida entre o cartum, o texto central e o tema do capítulo, logo de imediato é possível compreendermos qual o sentido do cartum, isto é, que as pessoas podem ter visões diferentes de uma mesma realidade e as reações muito dependerão dos valores que cada conserva dentro de si. Esse entendimento também pode ser alcançado se lembrarmos da indagação apresentada pelos autores do livro no início do capítulo.

Na realidade, o cartum de Quino está voltado para o despertar de um senso crítico, de profunda reflexão, para a forma como as pessoas olham e enxergam as coisas. Percebemos também que a intenção dos autores do livro ao colocar esse cartum na seção “Cruzando Linguagens” foi provocar nos alunos reflexões que os façam reforçar a compreensão do texto anterior e, conseqüentemente, do tema central do capítulo. Ao utilizar esse recurso, os autores do livro criam a possibilidade de trabalhar nos alunos o processo inferencial. Porém, notamos que a quantidade de questões destinadas a esse trabalho é menor se comparadas à quantidade de questões que trabalham a abordagem de aspectos descritivos e explícitos do texto.

Cartum 2⁶

⁶ Rodrigo Machado da Rosa, autor do cartum acima, trabalha como cartunista, quadrinista e ilustrador, e é jornalista formado pela Pontifícia Universidade Católica, do Rio Grande do Sul.

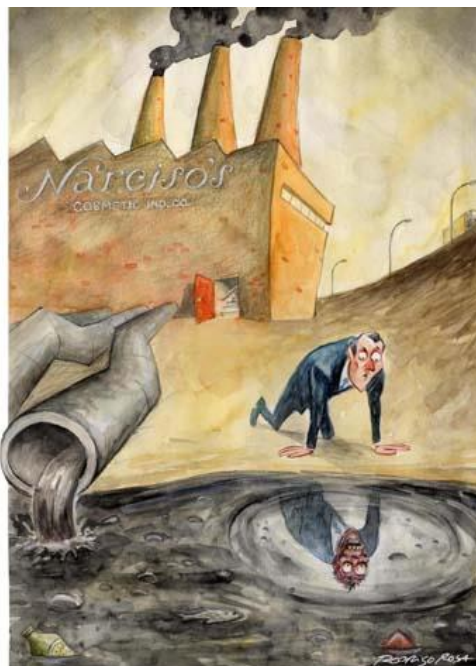


Figura 2: Cartum de Rodrigo Rosa (CEREJA; MAGALHÃES, 2009, p. 203).

O cartum 2 (Figura 2) aparece na unidade 4, denominada “Nosso tempo”, no capítulo 1 (“De volta para o presente”), no qual é abordado o tema da evolução científica. Os autores do livro começam o capítulo falando sobre um grande avanço da ciência, tomando como exemplificação de sua argumentação, a decodificação do código genético humano, e questiona aos alunos se deve haver limites para a ciência. Em seguida, é apresentado o texto central do capítulo, intitulado “Carta do Pleistoceno”, da escritora e jornalista Marina Colasanti, que consiste numa carta de um mamute, repleta de fortes críticas e argumentos, solicitando aos cientistas o direito de não ser clonado.

Na sequência, vem a seção de “Estudo do texto” na qual os autores trabalham a “Compreensão e Interpretação” do texto central, enfatizando as características do gênero textual utilizado pelo personagem mamute: a carta. Na seção “Cruzando Linguagens”, o livro traz informações acerca do filme “King Kong” em que é relatada a estória de uma criatura de outra época convivendo no mesmo espaço do homem moderno, causando diversos conflitos devido à união de dois mundos completamente diferentes. Nesse sentido, os autores, então, exploram a ligação entre o caso do mamute do texto central e o caso do King Kong. Na seção “Trocando ideias”, os autores jogam questões abertas para despertar as opiniões dos alunos acerca de temas como: evolução e progresso da ciência, convivências com seres de outros planetas, documentação de espécies e clonagens.

Todas essas seções são importantes para compreendermos como se procede a relação estabelecida entre o tema abordado no capítulo e o cartum de Rodrigo Rosa, que é apresentado

após ser descrito todo um contexto em que a ciência evolui e o homem a utiliza para satisfação de seu ego, ignorando fatores como o tempo e a natureza. Diferentemente do primeiro cartum analisado, este está situado no tópico “Produção de texto”, em uma seção chamada “O texto dissertativo-argumentativo: a informatividade”.

O cartum 2 apresenta um cenário em que, ao fundo, existe o prédio de uma indústria de cosméticos chamada “NARCISO’S COSMETIC IND. CO.”, de onde saem canos que escoam o esgoto em um lago cujas águas estão bastante poluídas. É possível notar uma porta da fábrica aberta que dá acesso a esse lago. Em uma de suas margens, há um homem que se olha no reflexo da água, e devido ao fato de ele estar muito bem vestido (com um terno), isso nos leva a inferir que talvez ele seja o dono da tal indústria de cosméticos. A surpresa é que ao invés de refletir a imagem do homem, a água poluída reflete a imagem de uma caveira.

No estudo do cartum 2, os autores do livro procuram fazer com que o aluno adquira informações necessárias ao seu entendimento dispondo, na lateral das questões de interpretação, o quadro “Narciso” do pintor renascentista Caravaggio; e um pequeno texto que versa a respeito do mito de Narciso, um personagem da mitologia grega que morreu sobre uma maldição por ter contemplado a sua própria beleza no reflexo de um lago de águas cristalinas (ANEXO A). A partir de então, propõem aos alunos duas questões para estudo do cartum.

A primeira parece ter a intenção de levar os alunos a inferir os sentidos que o cartum comunica. Para responder a essa questão os alunos se apoiarão em elementos linguísticos (o nome da fábrica) e visuais (a imagem fazendo alusão a maneira como o personagem da mitologia grega morreu). Porém, percebemos que, da mesma forma com que foi feita a abordagem do cartum 1, os autores do livro didático apontam os caminhos aos alunos, como se estivessem oferecendo dicas para que as questões sejam respondidas. Como pode ser visto destacado no exemplo 5, a formulação da pergunta norteia a resposta que os alunos deverão oferecer e os autores induzem os alunos a fazer o intertexto entre o cartum e o mito. Nesse exemplo, também percebemos que em apenas uma das perguntas (letra “c”) a reflexão dos alunos é preservada sem interferências por parte dos autores do livro:

[5]

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

a) Leia o box lateral e responda: **Que ligação há entre** o nome da fábrica de cosméticos e o mito de Narciso?

b) 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?

c) Explique a crítica contida no cartum.

(CEREJA; MAGALHÃES, 2009, p. 204, grifo nosso).

Com a segunda questão (exemplo 6), espera-se que os alunos pensem acerca da importância que têm os conhecimentos prévios para a produção de sentidos de um texto. Nessa questão, os autores continuam destacando a intertextualidade. Veja os destaques:

- [6] 2. 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.
(CEREJA; MAGALHÃES, 2009, p. 204, grifo nosso).

Conforme já foi dito, o cartum 2 está inserido numa seção nomeada “O texto dissertativo-argumentativo: a informatividade”. Na realidade, os autores do livro colocam o cartum nessa seção como pretexto para inserir o conceito de informatividade, um dos sete fatores responsáveis pela textualidade, apontados por Beugrande e Dressler (1983 *apud* VAL, 1999), pois após a segunda questão, são apresentadas as seguintes informações aos alunos:

A compreensão mais aprofundada do cartum que você leu depende de conhecimentos prévios do leitor a respeito do mito de Narciso e do quadro pintado por Caravaggio. Nesse caso, dizemos que o cartum apresenta um alto grau de **informatividade**, pois nem todos os leitores têm esse tipo de informação.

Informatividade é o grau de informação que um texto veicula.

(CEREJA; MAGALHÃES, 2009, p. 204, grifo do autor).

Diante disso, percebemos que, ao trabalhar o conceito de informatividade, os autores do livro parecem querer despertar nos alunos a percepção da importância desse fator no momento de se produzir ou compreender um texto, pois eles centram-se bastante nesse conceito, deixando por conta dos alunos o estabelecimento das relações de sentido entre o cartum e o contexto em que ele está inserido, composto por ideias como: a evolução da ciência para o desenvolvimento de cosméticos que trazem satisfação para o egoísmo humano em detrimento de tudo e de todos.

Interessante notar que, diferentemente do trabalho com o cartum 1, cujo sentido podia ser definido pela recuperação dos sentidos do texto central do capítulo e do tema; nesse caso os sentidos intencionados pelo cartum 2 só são garantidos se o aluno possuir conhecimento a respeito do mito e da imagem de Narciso, que são informações prestadas pelos próprios autores

antes de partir para as questões de interpretação. Ao utilizar dessa estratégia, a leitura e compreensão do cartum tornam-se muito mais ricas se comparadas a uma leitura sem esses conhecimentos prévios. Isso nos faz entender que a informatividade é apontada pelos autores do livro como um dos elementos da textualidade que oferece subsídio para o leitor modificar os sentidos do texto, uma vez que sem as informações prestadas pelo livro, os alunos poderiam sim trabalhar o processo inferencial apoiados em outros conhecimentos, como o contexto da evolução científica, por exemplo, mas, certamente, a interpretação do cartum seria diferente.

Além desse fator de textualidade (a informatividade), podemos notar que o cartum 2 oferece possibilidades de trabalhar outros aspectos interessantes sobre texto e gênero textual, como a intertextualidade, “que concerne aos fatores que fazem a utilização de um texto dependente do conhecimento de outro(s) texto(s)” (BEAUGRANDE; DRESSLER, 1983 *apud* VAL, 1999, p. 15); e a hibridização ou mescla de gêneros, “em que um gênero assume a função de outro” (MARCUSHI, 2005, p. 31), percebido pela junção do gênero mito e o gênero cartum em um só. Porém, esses assuntos não foram abordados pelos autores do livro, nesse capítulo.

Cartum 3



(In: Fórum Social Mundial. Porto Alegre: Corag, 2001. p. 67).

Figura 3: Cartum de Santiago (CEREJA; MAGALHÃES, 2009, p. 220).

O cartum 3 (Figura 3) é de autoria do cartunista gaúcho, Santiago. Esse cartum também se localiza na unidade 4 (“Nosso tempo”) do livro, porém no capítulo 2, denominado “Os Brasis”, e diferentemente dos outros dois cartuns, que apareciam em seções alternativas para o estudo do texto central, esse cartum é propriamente o texto central da seção “Compreensão e interpretação”. O capítulo 2, desta unidade, é introduzido por um comentário dos autores do livro sobre algumas falas populares que costumamos ouvir sobre o Brasil, como: “Este é o país do futuro!”, “Este é o melhor país do mundo!”. Logo após, os autores trazem a seguinte indagação: “Mas porque há tantos Brasis dentro do Brasil?”. O cartum 3 é apresentado abaixo desta indagação.

Basicamente, o cartum de Santiago ilustra a existência de dois Brasis em um só. Um Brasil maior, que tem um número maior de pessoas que vivem em condições de miséria, caracterizadas como sofredoras e trabalhadoras; e um Brasil menor – cujos pilares estão alicerçados no Brasil maior – repleto de luxos e riquezas, composto por poucas pessoas, que visivelmente vivem em situações financeiras bem melhores que as pessoas do Brasil maior.

Ao analisarmos cada região geográfica do Brasil maior, percebemos alguns detalhes que merecem ser destacados e que contribuem para a produção de sentidos diversos acerca do cartum. A Região Norte é marcada pelo movimento dos Sem Terra (MST); pela perseguição e exterminação de índios, exercida pelos fazendeiros e madeireiros; pelo trabalho em atividades informais como a pesca, extração de látex (seringueiro), serviços domésticos; pela migração de pessoas; entre outros. A Região Centro-Oeste é marcada pelo garimpo; pela extração de cana de açúcar; por mortes; pela migração de pessoas; pela lavoura; por pedidores de esmola; pelo MST; entre outros. A Região Sudeste é marcada pela prostituição; por moradores de rua; pelo tráfico; pelo trabalho com reciclagem; pela migração de pessoas; pela construção civil; por trabalhadores boias-frias; por engraxates; por varredores de rua; entre outros. A Região Sul é marcada por um povo que trabalha no campo; por pessoas que exercem serviços domésticos; pela imigração; entre outros.

O destaque aparece na Região Nordeste, que é utilizada como alicerce para elevar o Brasil menor, marcado pela presença de pessoas que aparecem na mídia; praticam esportes; efetuam refeições fartas; contam e esbanjam dinheiro; brindam champanhes; fazem empréstimos em bancos de crédito; viajam para o exterior; e possuem uma velhice tranquila. Nesta região também percebemos que a única maneira, apontada pelo cartum, de uma pessoa do país menor subir ao país maior sem ser retalhada pela “segurança pública”, é através de um

elevador de serviço. Na Região Nordeste, ainda, notamos a presença de uma placa, no Brasil maior, em que está escrito “VENDE-SE ESTE PAÍS – TRATAR NO ANDAR DE CIMA”.

O contraste entre os dois países é muito evidente, enquanto no país pobre percebemos que em todas as regiões existem pessoas trabalhando e migrando de uma região para a outra, sem transparecer nenhum sinal de felicidade em seus rostos; o país rico é marcado pela satisfação, bem-estar e mordomia.

Após toda essa descrição do cartum 3, não é difícil compreender o que ele quer retratar acerca do Brasil, porém o nível de informações que ele contém é muito vasto, o que exige do leitor bastante atenção aos seus detalhes, e é justamente isso que os autores do livro tentam resgatar em algumas questões de interpretação do cartum. Eles iniciam os questionamentos direcionando o aluno a uma compreensão macro do cartum, mas mesmo nessas questões percebemos que os autores do livro apresentam a resposta na própria pergunta, como já pôde ser observado no trabalho com os dois cartuns anteriores. Veja nos destaques dos exemplos 7 e 8:

- [7] **1. O cartum retrata dois Brasis:** um maior e outro menor.
a) Em qual dos Brasis há um maior número de pessoas?
(CEREJA; MAGALHÃES, 2009, p. 220, grifo nosso).
- [8] **2. Observe o Brasil maior. As pessoas que nele aparecem representam vários grupos sociais e regionais, ligados a diferentes tipos de atividade.** Identifique nesse Brasil pessoas ou grupos que sejam ligados:
a) ao garimpo;
b) à lavoura;
c) à construção civil;
d) a atividades temporárias no campo (bóias-frias);
e) a serviços informais nos centros urbanos;
f) à vida marginal, como mendigos, prostitutas e assaltantes.
(CEREJA; MAGALHÃES, 2009, p. 220-221, grifo nosso).

Depois disso, os autores colocam mais questões que focalizam detalhes contidos no cartum para que o aluno recorra aos seus conhecimentos prévios sobre o Brasil ou exerça habilidades inferenciais para responder e compreender o que pode representar cada detalhe e cada personagem do cartum, dentro do país, como pode ser demonstrado nos exemplos de 9 a 11, a seguir:

- [9] **3. Há no cartum grupos de pessoas portando bandeira vermelha e fazendo marchas e acampando. Quem esses grupos representam? O que reivindicam?**
(CEREJA; MAGALHÃES, 2009, p. 221).

[10]

4. Observe o noroeste do Brasil maior.
a) Nele há dois homens vestidos como *cowboys*. Quem eles representam?
b) O que estão fazendo e com que finalidade?
c) Qual é o impacto ambiental de suas ações?
(CEREJA; MAGALHÃES, 2009, p. 221).

- [11] 8. Observe que, à direita dos dois Brasis, ao lado de uma pessoa que está sendo entrevistada por um repórter da TV, há uma ilha intitulada “Ilha de Caras⁷”.
a) Na vida real, o que é essa ilha?
b) Qual é a relação entre essa ilha e a TV ou a imprensa em geral?
(CEREJA; MAGALHÃES, 2009, p. 221).

No exemplo 11, supomos que ao colocar uma pergunta relacionando a ilha com a mídia, a intenção dos autores foi a de trabalhar a habilidade inferencial, contudo, encontramos um fator não favorável para o exercício de compreensão, isto é, caso o aluno não conheça a revista “Caras”, a qual a ilha que aparece no cartum faz referência, ele não terá condições de responder a questão. Além disso, a nosso ver, saber o que é a “Ilha de Caras na vida real” é um tipo de conhecimento dispensável para ser abordado em um livro didático.

Em outra pergunta (exemplo 12), os autores do livro dispõem na lateral das questões o quadro do pintor Portinari, intitulado “Os retirantes” (ANEXO B), para que os alunos possam perceber a intertextualidade entre o cartum e a pintura e, assim, observem que no cartum há outras pessoas, além da reprodução da pintura de Portinari, representando a migração que, normalmente, ocorre dentro do Brasil maior. De forma semelhante à observada no trabalho com o cartum 2, notamos que os autores do livro revelam, na elaboração da questão de interpretação todo o intertexto. Como pode ser visto nos destaques do exemplo 12, percebemos muito mais um trabalho de decodificação do que de análise e interpretação:

- [12] 5. No centro do Brasil maior há um grupo de pessoas cujas características lembram as personagens de um **famoso quadro de Portinari (veja quadro ao lado)**.
a) Logo, quem esse grupo de pessoas representa?
b) Além desse grupo, há outras pessoas no cartum em situações semelhante à desse grupo? Se sim, **identifique-as**.
(CEREJA; MAGALHÃES, 2009, p. 221, grifo nosso).

Dentre as dez questões de interpretação referentes ao cartum 3, acreditamos que a questão 6, ilustrada no exemplo 13, é a que oferece maiores chances de ser desenvolvido nos

⁷ A “Ilha de Caras” localiza-se em Angra dos Reis – RJ. É um local para onde são levadas pessoas famosas para ser entrevistadas pela revista Caras. Só é permitida a entrada de pessoas que sejam convidadas pela revista, que tenham um elevado poder aquisitivo, ou um alto nível de influência social.

alunos um trabalho com o processo inferencial de forma genuína, ou seja, a formulação da pergunta tende a favorecer isso. Veja:

- [13] 6. Próximo das colunas que sustentam o Brasil menor, há um corretor de imóveis e, ao seu lado, uma placa com os dizeres: “Vende-se este país. Tratar no andar de cima”. Que tipo de crítica essa representação faz aos moradores do “andar de cima”?
(CEREJA; MAGALHÃES, 2009, p. 221).

Tendo em vista a relevância do tema e a maneira como foi abordado no cartum 3, bem como a quantidade de questões destinadas a trabalhar a sua interpretação, pensamos que a utilização desse cartum no livro didático poderia ter sido muito mais proveitosa. Isso nos faz refletir acerca do processo de didatização⁸ da leitura de muitos outros gêneros textuais.

Soares (1996) *apud* Jhácomo (2009) discute acerca da má utilização dos textos literários no livro didático e sobre o processo de escolarização desses textos. A partir de suas reflexões, temos condições de pensar, também, na maneira como muitos outros gêneros textuais estão sendo abordados pelo livro didático, no que tange a leitura e compreensão dos mesmos. Pelos exemplos que trazemos nesse artigo e pela breve análise que fizemos, temos condições de perceber que são poucas as questões que priorizam um trabalho sistemático de interpretação e essa é uma questão que merece ser discutida com mais profundidade em trabalhos futuros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No início deste artigo, traçamos como propósito de pesquisa a análise das questões de interpretação referentes a três cartuns presentes no livro didático do nono ano, do Ensino Fundamental, da coleção “Português: Linguagens” (CEREJA; MAGALHÃES, 2009), efetuada essa análise, apresentamos nesse fechamento as respostas às perguntas de pesquisa, bem como a reconsideração da asserção anteriormente apontada.

Na problematização desse estudo apontamos que a dificuldade por parte dos alunos em lidar com a habilidade de fazer inferências poderia ser explicada pelo fato de o livro didático, instrumento de maior utilização por parte dos professores, não abordar esse assunto e tampouco promover meios para trabalhar o processo inferencial. Contudo, diante da análise que fizemos, percebemos que essa afirmação não procede em relação ao livro didático ora analisado, pois –

⁸ Segundo Bossi (2000, p.60) a didatização “[...] incorpora o processo de escolarização, ou seja, a seleção, segmentação e organização do saber em sequências progressivas, para que seja ensinado, aprendido e avaliado na escola [...]”.

por mais que o trabalho com o processo inferencial nesse livro possa ter aparecido com menor frequência se comparado ao trabalho com a habilidade de localizar informações explícitas e ter ocorrido de maneira “orientada”, ou seja, indicando caminhos semiprontos aos alunos – não podemos negar que o livro apresenta uma quantidade de questões consideráveis que tende a proporcionar o desenvolvimento da habilidade de inferir.

A natureza das questões de interpretação referentes aos cartuns pode ser caracterizada de duas maneiras: uma que tem por objetivo fazer com que o aluno recupere/alcance alguns conhecimentos armazenados em sua memória (exemplos 1, 2, 8, 9, 10, 11, 12, entre outros), e outra que tem o intuito de levar à interpretação do cartum por meio do processo inferencial (exemplos 3, 4, 5, 6, 9, 11, 13, entre outros). Esse processo inferencial trabalhado nas questões pelos autores do livro pode ser percebido por meio de algumas estratégias.

A análise realizada revelou que dentre as estratégias adotadas pelo livro didático para trabalhar o processo inferencial estão: a) a utilização de questões que estabelecem relações entre textos trabalhados dentro do capítulo fixando pontes de sentidos entre conhecimentos partilhados pelos alunos a partir da leitura, o que pode ser visto no trabalho com o cartum 1, em que os autores do livro retomam o texto central do capítulo apontando as semelhanças entre os temas abordados; b) o uso de cartuns que empregam elementos de intertextualidade, conforme observado no cartum 2 (intertextualidade com o mito de Narciso) e no cartum 3 (intertextualidade com o quadro de Portinari); c) o fornecimento de pistas e/ou informações orientadoras de sentido, que auxiliam os alunos a construir os significados do texto gradativamente (ver exemplos 3, 5, 6, 7); d) e a abordagem do cartum dentro de um contexto específico, isto é, a partir de temas como “valores”, “evolução científica”, “senso comum”, “desigualdade social”, etc., direcionando os alunos a traçar alguns dos sentidos permitidos na leitura. Constatamos, com isso que o livro didático utiliza de estratégias diversificadas na abordagem da inferenciação.

Desempenhada a análise dos dados com vistas na proposta desta pesquisa e à luz da fundamentação teórica adotada, ressaltamos a importância dessa pesquisa no que tange às reflexões a propósito do processo inferencial, um dos fatores que podem nos auxiliar a entender algumas das dificuldades apresentadas por parte de nossos alunos, no desempenho da leitura e compreensão de textos. Porém, como se pode ver, o estudo acerca da inferenciação, vista por nós como parte integrante do processo de compreensão textual, exige pesquisas mais aprofundadas tanto no campo prático, quanto no campo teórico, especialmente na área da cognição, e nesse trabalho tratamos somente parte dessas questões.

Diante disso, percebemos que ainda temos muito que pesquisar para alcançarmos a compreensão do que pode estar ocasionando dificuldades nos alunos para lidar com a habilidade de inferir informações em textos verbais ou não verbais. Será que essa resposta está na forma com que os professores utilizam o material didático em sala de aula? Ou será que o problema está na formulação dos exames que avaliam o desempenho dos alunos na leitura? Enfim, com base nas limitações deste artigo, sugerimos que outras pesquisas possam ser realizadas no intuito de pensar e discutir acerca desses questionamentos, pois acreditamos que dessa forma estaremos caminhando para a descoberta de melhorias em nossos sistemas de avaliações e/ou em nossa atuação como professores.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, M. M. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BARROS, A. A. F. de O. A atividade inferencial para a construção de sentidos no gênero textual charge. In: SEMANA DE HUMANIDADES, 17., 2009, [Rio Grande do Norte]. *Anais...* [Rio Grande do Norte]: UFRN, 2009. P. 1-15. Disponível em: <<http://www.chla.ufrn.br/humanidades2009/Anais/GT13/13.12.pdf>>. Acesso em: 06 fev. 2011.

BENTES, A. C.; REZENDE, R. C. *Texto: conceitos, questões e fronteiras [con]textuais*. In: SIGNORINI, I. (Org.). [Re]discutir texto, gênero e discurso. São Paulo: Parábola, 2008. p. 19-46.

BRASIL. Ministério da Educação. Guia de livros didáticos PNLD 2011: Língua Portuguesa. Brasília: MEC, 2010. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/index.php/arq-livro-didatico/4568-guiapnld2011portugues/download>>. Acesso em: 06 jul. 2010.

BOSSI, A. M. da S. *A (in)evitável didatização do livro infantil através do livro didático*. 2000. 307f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação. *Prova Brasil: Ensino Fundamental - matrizes de referência, tópicos e descritores*. Brasília: MEC, SEB; Inep, 2009. Disponível em <http://www.oei.es/salactsi/provabrasil_matriz.pdf>. Acesso em: 12 mai. 2010.

CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. *Português: Linguagens, 9º ano*. 5. ed. reform. São Paulo: Atual, 2009.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Org.). *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Tradução de Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006.

FERREIRA, S. P. A.; DIAS, M. da G. B. B. A LEITURA, A PRODUÇÃO DE SENTIDOS E O PROCESSO INFERENCIAL. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 9, n. 3, p. 439-448, set./dez. 2004

GUENO, I. C. A LEITURA DE CHARGES: UMA ANÁLISE INTERPRETATIVA. Curitiba: [s.n.]: 2008. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1892-6.pdf>>. Acessado em: 03 fev. 2011.

IANNONE, Leira R.; IANNONE, Roberto A. *O mundo das histórias em quadrinhos*. São Paulo: Moderna, 1994.

JHÁKOMO, W. A escolarização da leitura literária. *Recanto das Letras*, mai. 2009. Disponível em <<http://recantodasletras.com.br/ensaios/1596259>>. Acesso em 21 abr. 2011.

KLEIMAN, A. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. Campinas: Pontes, 2000.

KOCH, I. G. V. *Desvendando os sentidos do texto*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

KOCK, I. V. *O texto e a construção dos sentidos*. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2000.

LEAL, A. A. A infra-estrutura do gênero cartoon. In: FÓRUM DE PARTILHA LINGUÍSTICA DOS JOVENS INVESTIGADORES, 1., 2006, Lisboa. *Anais...* Lisboa: FCSH-UNL, 2006. Disponível em: <http://www.clunl.edu.pt/resources/docs/Grupos/Gramatica/equipa/audrialeal/audriaji_1.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2011.

LIMA, V. C. Leitura de charges e tiras numa perspectiva interdisciplinar. In: CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA, 5., 2001, Rio de Janeiro. *Resumos...* Rio de Janeiro: UERJ, 2001. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/vcnlf/anais%20v/vcnlf_inscritos3.html#LEITURA%20DE%20CHARGES>. Acesso em: 02 fev. 2011.

LINS, M. da P. P.; GONÇALVES, L. S. Estratégias discursivas da construção do humor em cartuns educativos. In: CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA, 11., 2009, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: UERJ, 2009. p. 50-64. Disponível em: <<http://www.filologia.org.br/xiicnlf/11/05.pdf>>. Acesso em 19 fev. 2011.

MACHADO, M. A. R. O papel do processo inferencial na compreensão da leitura: um estudo com alunas do curso de letras. *Revista Signótica*, Goiânia, v. 18, n. 2, p. 283-308, jul./dez. 2006.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definições e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org.). *Gêneros textuais e ensino*. 4. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

_____. Leitura como um processo inferencial num universo cultural cognitivo. *Leitura: teoria e prática*. *Revista da Associação de Leitura do Brasil*, Campinas, ano 4, p. 3-16, jun. 1985.

_____. Processos de compreensão. In: _____. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. p. 226-281.

MUNIZ, K. da S. O processo inferencial na compreensão de piadas. *Revista Ave Palavra*, Alto Araguaia, n. 3, ago. 2004, disponível em: <<http://www2.unemat.br/avepalavra/EDICOES/03/artigos/MUNIZ.pdf>>. Acesso em: 6 fev. 2011.

ROJO, R. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Org.). *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p.184-207.

SILVA, M. A. C. M. B, da. A importância da prosódia na análise da interação. *Revista Intercâmbio*, São Paulo, v.8, p. 249-258, 1999.

SMITH, F. *Compreendendo a leitura: uma análise psicolinguística da leitura e o aprender a ler*. Tradução de Daise Batista. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

VAL, M. da G. C. *Redação e textualidade*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VAN DIJK, T. A. A caminho de um modelo estratégico de processamento de discurso. Tradução de Ingedore V. Koch. In: KOCH, I. V. (Org.). *Cognição, discurso e interação*. São Paulo: Contexto, 1992. p. 9-35.


WITZEL, D. G. *Identidade e Livro Didático: Movimentos identitários do professor de Língua Portuguesa*. 2002. 175f. Dissertação (Mestrado em Língua Aplicada). Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2002.

ANEXOS

ANEXO A: Quadro sobre o mito de Narciso

O mito de Narciso

Narciso, segundo a mitologia grega, era um jovem dotado de extrema beleza. Quando nasceu, seus pais consultaram um adivinho, que lhes disse que o filho viveria muito, desde que nunca contemplasse a própria imagem. Num dia de muito calor, Narciso se inclinou sobre as águas cristalinas de um lago e, nesse momento, contemplou seu rosto refletido na água. Pensou que se tratava de algum espírito das águas e o achou tão belo, que se enamorou e não conseguiu interromper aquela contemplação. Ali ficou até morrer, e no lugar em que se achava brotou uma planta cuja flor foi chamada de narciso.



Galeria Nacional Palácio Barberini, Roma

Narciso (1599), do pintor italiano renascentista Caravaggio (1573-1610).

(CEREJA; MAGALHÃES, 2009, p. 204).

ANEXO B: “Os retirantes”, de Cândido Portinari



(CEREJA; MAGALHÃES, 2009, p. 221).