PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO PUC-SP

Tatiana Rodrigues Freire Barreto

O gênero textual *tira* em vestibular: uma análise de questões de leitura e compreensão

MESTRADO EM LÍNGUA PORTUGUESA

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO PUC-SP

Tatiana Rodrigues Freire Barreto

O gênero textual *tira* em vestibular: uma análise de questões de leitura e compreensão

MESTRADO EM LÍNGUA PORTUGUESA

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de MESTRE em Língua Portuguesa, sob orientação da Professora Doutora Vanda Maria da Silva Elias.

A meus pais e minhas irmãs.

Em especial, ao meu marido Márcio pelo carinho e compreensão,

e ao Gustavo, filho amado e minha fonte de inspiração.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo amparo e força em todos os momentos.

A minha orientadora Profa. Dra. Vanda Maria da Silva Elias, pela dedicação, orientação, paciência e confiança.

Aos professores João Hilton Sayeg Siqueira e Paulo Eduardo Ramos pelas úteis sugestões e observações feitas no processo de qualificação para o aprimoramento da pesquisa.

A Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, pelo apoio financeiro com a bolsa-mestrado.

Aos meus pais, exemplos de vida, pelo esforço que dedicaram a minha formação e de minhas irmãs.

A minhas queridas irmãs, pelo apoio e carinho em todos os momentos.

A meu marido, pelo companheirismo, pela paciência, carinho e incentivo.

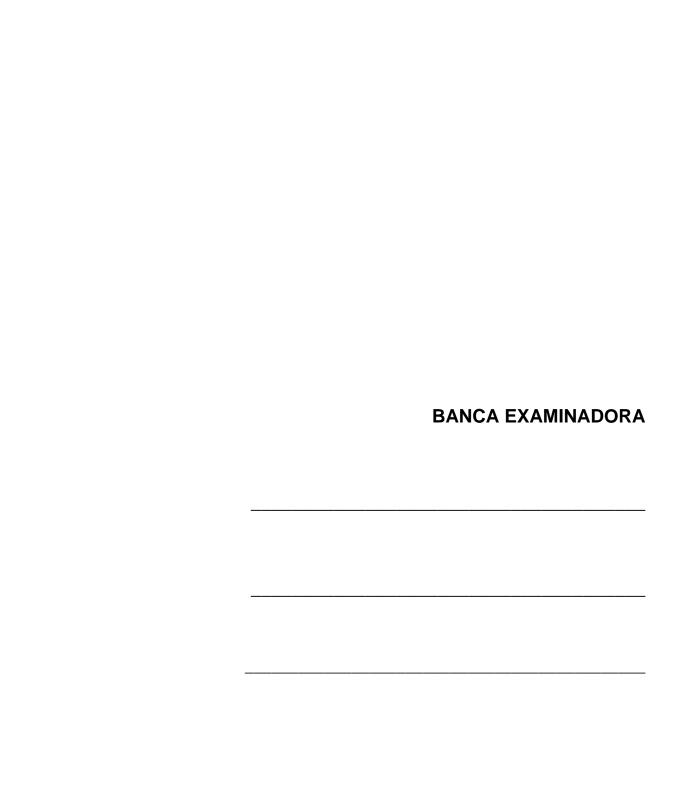
A meu filho Gustavo, um lindo e precioso presente que ganhei nessa etapa de elaboração do trabalho.

A todos os amigos e parentes por compreenderem os meus períodos de ausência.

As novas amizades conquistadas nessa trajetória, especialmente, a Cristiane e a Patrícia. Fomos parceiras nas aulas de mestrado e unidas por vivenciarmos situações comuns: a gestação de nossa dissertação e também de nossos primeiros filhos.

Aos meus queridos alunos.

A todos que, de alguma maneira, contribuíram para que este trabalho se concretizasse.



RESUMO

Esta dissertação tem por objetivo analisar questões de compreensão de leitura do gênero textual tira em contexto de vestibular, tendo por base princípios da Lingüistica Textual e estudos referentes a gêneros textuais. A pesquisa se justifica uma vez que as tiras são apontadas pelos PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) como um gênero textual a ser privilegiado em sala de aula e vêm aparecendo constantemente em exames, tais como: Enem (Exame Nacional do Ensino Médio), Saresp (Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo) e vestibulares. Há de se destacar também que, mais recentemente, o PNBE (Programa Nacional Biblioteca da Escola) incluiu os quadrinhos em sua lista de livros. Tendo-se em vista o objetivo da pesquisa, foram selecionadas, para exemplificação, questões de compreensão elaboradas sobre o gênero textual tira no vestibular da Unicamp, no período de 2002 a 2008. Os resultados indicam que as questões solicitam do leitor conhecimentos das características das tiras; atenção à não-verbal em associação à linguagem verbal; ativação de conhecimentos diversos (lingüísticos, enciclopédicos, textuais, interacionais etc.); produção de inferências, dentre outros. De modo geral, o trabalho chama a atenção para a necessidade de se trabalhar a leitura de tiras em sala de aula em uma perspectiva que destaque o papel do leitor como um sujeito ativo que recorre a várias estratégias para produzir sentido do texto.

Palavras-chave: tiras; histórias em quadrinhos; texto; leitura; produção de sentido.

ABSTRACT

This dissertation aims to analyze some questions about reading comprehension from the genre comic strip in the vestibular context, based on Textual Linguistics and studies on textual genres. This research justifies itself because comic strips have been pointed by PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) as a textual genre to be privileged in classroom and have been coming up constantly in exams, such as Enem (Exame Nacional do Ensino Médio), Saresp (Sistema de Avaliação do Sistema Escolar do Estado de São Paulo) and college entrance exams (vestibulares). We also have to bring out that, more recently, PNBE (Programa Nacional Biblioteca na Escola) included comic books in its list of books. Bearing in mind the objective of this research, some comprehension questions were selected, for exemplification, and elaborated on the textual genre comic strip in Unicamp vestibular, in the period 2002-2008. The results indicate that the questions require from de reader knowledge of comic strips characteristics, attention to the non-verbal language associated to the verbal language, activation of diverse knowledge (linguistic, encyclopedic, textual, interactional etc), production of inference, and so on. In sum this work calls attention to the necessity of working comic strips reading in classroom in a perspective which brings out the reader's role as an active subject who appeals to several strategies in order to produce any sense in the text.

Keywords: comic strips; comics; text; reading; sense production

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	8
CAPÍTULO 1 LEITURA: UMA ATIVIDADE DE PRODUÇÃO DE SENTIDO	11
 1.1 Concepção de leitura	17 22 25 30
CAPÍTULO 2 O GÊNERO TEXTUAL <i>TIRA</i> EM FOCO: DEFINIÇÃO, CARACTERIZAÇÃO E FUNCIONALIDADE	
CARACTERIZAÇÃO E FUNCIONALIDADE	30
2.1 O estudo dos gêneros do discurso: a visão de Bakhtin	43 50 51 54 56
QUESTÕES DE COMPREENSÃO DE LEITURA	72
3.1 Questões de leitura e compreensão de <i>tira</i> no vestibular Unicamp 2002 3.2 Questões de leitura e compreensão de <i>tira</i> no vestibular Unicamp 2004 3.3 Questões de leitura e compreensão de <i>tira</i> no vestibular Unicamp 2005 3.4 Questões de leitura e compreensão de <i>tira</i> no vestibular Unicamp 2006 3.5 Questões de leitura e compreensão de <i>tira</i> no vestibular Unicamp 2007 3.6 Questões de leitura e compreensão de <i>tira</i> no vestibular Unicamp 2008	77 80 83
CONSIDERAÇÕES FINAIS	93
REFERÊNCIAS	95
REFERENCIAD	

INTRODUÇÃO

Esta dissertação insere-se na linha de pesquisa *Leitura, Escrita e Ensino de Língua Portuguesa* e objetiva uma análise do gênero textual *tira* em questões alusivas a sua leitura e compreensão em prova de vestibular. De modo geral, nosso objetivo é contribuir para um estudo das tiras enquanto gênero textual que se destaca no âmbito da leitura e verificar o que se solicita de conhecimentos por parte do leitor (vestibulando) nas questões elaboradas com tiras.

A pesquisa justifica-se por fatores que consideramos relevantes:

- A partir dos anos 90, com o surgimento dos PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais), elaborados pelo governo federal, a tira é apontada como um gênero textual a ser privilegiado em sala de aula;
- 2) Desde então, a tira é um gênero constante em exames, tais como: Enem (Exame Nacional do Ensino Médio), Saresp (Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo) e vestibulares;
- 3) Também nos anos 90, foi instituído o PNBE (Programa Nacional Biblioteca da Escola) pelo Ministério da Educação com o intuito de possibilitar a professores e alunos da escola pública acesso a acervos de livros e, conseqüentemente, acesso à leitura. Desde 2006, as obras em quadrinhos vêm fazendo parte da lista desse programa com o objetivo de estimular a leitura.

Além disso, há de se destacar que são pouco explorados os estudos relativos ao tema sob o enfoque aqui proposto e que é importante apontar caminhos que auxiliem o ensino da leitura das tiras.

Com as novas orientações para o ensino da língua, como as dos PCN, a escola passa a ser um lugar privilegiado para o trabalho com os mais diversos gêneros textuais, os quais contribuem para o desenvolvimento das competências lingüística, textual e comunicativa do aluno. Especificamente, em se tratando das tiras, podemos afirmar que, além de contribuir para o aprimoramento da

competência textual-discursiva, a atividade de leitura das tiras põe em evidência a relação entre linguagem verbal e linguagem não-verbal no processo de construção de sentido, aspecto que merece especial atenção em sala de aula.

Considerando-se a constante presença das tiras em exames, e de modo especial, em vestibular, elaboramos as seguintes questões norteadoras de nossa pesquisa:

- 1) Que questões de leitura e compreensão são elaboradas em relação às tiras em provas de vestibular?
- 2) Que conhecimentos sobre o gênero textual *tira* o vestibulando deve ter para responder satisfatoriamente as questões de leitura e compreensão?

Para responder essas perguntas, selecionamos, a título de exemplificação, questões de compreensão de leitura referentes a tiras elaboradas nos vestibulares da Unicamp no período de 2002 a 2008.

Para o desenvolvimento da pesquisa, sustentamo-nos em princípios teóricos da Lingüística Textual e em estudos sobre gêneros textuais, em especial, o gênero *tira*.

No que se refere ao tratamento dos gêneros textuais, destacamos os estudos de Bakhtin (2003) e Marcuschi (2002, 2005). Particularmente, em se tratando do gênero textual *tira*, são enfatizados os estudos de Ramos (2007), Vergueiro (2006) Cirne (2001) e de Cagnin (1973, 1975).

Os procedimentos metodológicos utilizados para o desenvolvimento deste trabalho foram assim estabelecidos:

 Revisão da literatura a respeito da concepção de leitura e texto, de gêneros textuais e, em especial, do gênero textual tira; 2) Análise de questões de leitura e compreensão de tiras em vestibular para identificar quais são os conhecimentos sobre o gênero textual *tira* solicitados ao vestibulando.

A dissertação está organizada em três capítulos, além da introdução, das considerações finais e das referências bibliográficas.

No **capítulo 1**, apresentaremos a concepção de leitura e texto sob a perspectiva sociocognitiva-interacional, destacando os estudos realizados por Koch (2001, 2003, 2005, 2006), Beaugrande (1997) e van Dijk (1999).

No **capítulo 2**, abordaremos os gêneros textuais sob a perspectiva de Bakhtin (2003), cuja obra foi publicada originalmente em 1979, e Marcuschi (2002, 2005). Para o tratamento do gênero *tira*, recorremos aos estudos de Ramos (2007), Vergueiro (2006), Cirne (2001) e de Cagnin (1973, 1975).

No **capítulo 3**, faremos um levantamento das questões de leitura e compreensão baseadas em tiras contidas em provas de vestibular. A título de exemplificação, selecionamos provas do vestibular da Unicamp do período de 2002 a 2008 e realizamos uma análise do ponto de vista do que se exige do candidato nas questões de leitura/compreensão de tiras.

CAPÍTULO 1 LEITURA: UMA ATIVIDADE DE PRODUÇÃO DE SENTIDO

Tomamos por base, neste trabalho, uma concepção sociocognitivainteracional de leitura, texto e sentido. Nessa perspectiva, ler é fazer um conjunto de associações e não somente decodificar palavras, uma vez que se trata de um processo complexo, no qual o leitor deve ter objetivos e propósitos bem definidos que levem à compreensão de textos.

Assim, consideramos relevante destacar a importância dos diversos aspectos que constituem o **processo de leitura**, a fim de realizar um trabalho que, efetivamente, contemple o ato de ler de modo significativo, bem como considere o leitor e seus conhecimentos na interação com o texto. Desse modo, ressaltamos que ler e compreender é, pois, um processo em que se faz necessário não só o domínio de habilidades de decodificação, mas também o domínio de estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação (SOLÉ, 1998).

A compreensão depende de diversos fatores, os quais agem dentro de determinado contexto no processo interativo. Dentre esses fatores, destacam-se os conhecimentos que fazem parte do repertório do leitor e, quando necessário, são mobilizados para a compreensão da leitura de determinado texto. Esses conhecimentos (enciclopédico, sociointeracional, procedural, textual etc.) constituem o contexto sociocognitivo e podem ser compartilhados em uma situação de comunicação. Isso significa dizer que cada sujeito que participa de uma interação traz consigo uma bagagem de informações, uma bagagem cognitiva, ou seja, um contexto, que pode ser alterado e ampliado a cada processo de interação.

Dessa forma, entendemos que o **sentido** é resultado da interação autor-textoleitor, tendo em vista que a leitura se realiza "com base nos elementos lingüísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo" (KOCH; ELIAS, 2006, p.11). Para definir o que é **texto**, partimos das considerações que Koch (2003) realiza ao compará-lo a um *iceberg*. De acordo com a autora, o texto tem uma parte visível, explícita, e também uma parte implícita que deve ser inferida considerandose o contexto sociocognitivo dos interlocutores.

Considerando-se o modo como o processo de leitura está sendo apresentado neste trabalho, destacaremos, a seguir, os aspectos sociocognitivo-interacionais da leitura do texto e como tais aspectos contribuem para a produção de sentido. Para tanto, buscaremos respaldo teórico nos estudos realizados por Koch (2006), no tocante à concepção de texto e leitura; Beaugrande (1997), que se refere à concepção de texto como evento comunicativo; Bakhtin (2003), quanto aos estudos sobre gêneros textuais e interação; e van Dijk (1999), no tocante aos modelos cognitivos no processamento da leitura.

1.1 Concepção de leitura

Neste trabalho, adotamos a concepção de leitura como uma prática social, cognitiva e interacional, uma vez que o nosso trabalho é verificar questões de leitura e compreensão referentes ao gênero textual *tira* no contexto de exame de vestibular. Essa concepção é desenvolvida em estudos situados no campo da Lingüística Textual e se destaca por considerar os sujeitos como seres ativos na constituição do texto, por meio de um processo interativo. Nesse processo, o texto e um conjunto de conhecimentos que o leitor possui levam à produção de sentido.

A Lingüística Textual é um ramo da Lingüística que surgiu na Europa, com maior destaque na Alemanha, por volta da década de 60, inspirada em diferentes modelos teóricos. De acordo com Fávero e Koch (2000, p.11), essa proposta de trabalho "consiste em tomar como unidade básica, ou seja, como objeto particular de investigação, não mais a palavra ou a frase, mas, sim, o texto, por serem os textos a forma específica de manifestação da linguagem." Nesse sentido, a investigação ocorre tanto para textos escritos como para textos falados.

Pode-se considerar a existência de três fases da Lingüística Textual. Porém, não cabe a este trabalho uma discussão aprofundada de todas essas fases, mas será feita uma breve apresentação de cada uma delas, a fim de se entender o desenvolvimento da Lingüística Textual.

Segundo Koch (2001, p.71-72), "já há mais de vinte anos, Conte (1977) distinguia três momentos fundamentais na passagem da teoria da frase à teoria do texto: o da análise transfrástica, o das gramáticas textuais e o da teoria ou lingüística do texto."

No momento da análise transfrástica, fase inicial da Lingüística Textual, entre os anos 60 e 70, os estudos objetivavam analisar os mecanismos interfrásticos, as relações que poderiam ser estabelecidas entre os enunciados, a fim de se verificar como ocorria o encadeamento das sentenças, de seqüências aos pares até seqüências maiores.

Para Koch (2006), os estudos que permeiam essa fase são heterogêneos, com influência, às vezes, estruturalista ou gerativista; outras vezes, funcionalista. Ainda, de acordo com autora, nesse momento da análise transfrástica, o texto é definido como "seqüência pronominal ininterrupta" (Harweg, 1968) ou 'seqüência coerente de enunciados' (Isemberg, 1970; Bellert, 1970)" (KOCH, 2001, p.72). Observamos, desse modo, uma preocupação prioritária com a coesão textual.

Após esse período, verificou-se a "necessidade de ultrapassar os limites da frase, para dar conta de certos fenômenos como: referenciação, elipse, repetição, seleção dos artigos (definido e indefinido), concordância de tempos verbais, relação semântica entre frases não ligadas por conectivo, vários fatos de ordem prosódica e assim por diante." (KOCH, 2001, p.72).

Na segunda fase, a das gramáticas textuais, teve-se por objetivo "refletir sobre fenômenos não explicáveis por meio da gramática sentencial" (KOCH, 2001, p. 72). De acordo com a autora, para se realizar essa tarefa nessa fase, novamente estão envolvidos os estudiosos Weinrich, van Dijk (1972); Lang (1971, 1972); e Petöfi (1972, 1973). Tem-se não mais a consideração de um método ascendente (da frase para o texto), mas, sim, de um método no qual o texto passa a ser a unidade lingüística mais alta e considerado um objeto de investigação.

O texto, então, é segmentado até se chegar às unidades menores, que são analisadas, classificadas, sem que se perca a função textual dos elementos individuais. Segundo Koch (2001, p.72-73):

o texto é considerado como *signo lingüístico primário*, atribuindo-se aos seus componentes o estatuto de signos parciais (Hartmamm, 1968) [...] O texto constitui, portanto, uma entidade teórica formal da *langue* (em oposição ao discurso, considerado unidade de uso, da *parole*), cujas estruturas possíveis em cada língua devem ser determinadas pelas regras de uma gramática textual. (grifos do original)

As gramáticas textuais tentam descrever o texto como uma unidade estável, uniforme, ou seja, como um sistema imanente que explicita princípios morfológicos, sintáticos e semânticos atuantes na ultrapassagem do nível da frase.

De acordo com Koch (2006, p.5), cabe a uma gramática do texto

verificar o que faz com que um texto seja um texto, ou seja, determinar seus princípios de constituição, os fatores responsáveis pela sua coerência, as condições em que se manifesta a textualidade; levantar critérios para a delimitação de textos, já que a completude é uma de suas características essenciais e diferenciar as várias espécies de textos.

O importante nesse momento dos estudos do texto foi salientar que o texto não é somente uma seqüência de enunciados, mas também que sua compreensão e produção dependem de uma competência textual do falante.

Na terceira fase, correspondente à chamada Teoria do Texto ou Lingüística Textual, teve-se por objetivo "investigar a constituição, o funcionamento, a produção e a compreensão dos textos" (KOCH, 2001, p.74). Estes passaram a ser estudados dentro de seu *contexto pragmático*, ou seja, considerando-se o conjunto de condições externas ao texto – de produção, de recepção e de interpretação.

Dentre os estudiosos desse momento, entre os anos 70 e início dos anos 80, destacam-se Dressler, Beaugrande e van Dijk, considerados da segunda geração de pesquisadores da Lingüística Textual, que dão uma nova orientação aos estudos sobre texto. Inicia-se uma reflexão a respeito dos **aspectos cognitivos** do texto, passando-se a considerar, segundo Koch (2006, p.21), os sujeitos e seus conhecimentos para a compreensão, uma vez que "os parceiros da comunicação possuem saberes acumulados quanto aos diversos tipos de atividades da vida social, têm conhecimentos representados na memória que necessitam ser ativados para que sua atividade seja coroada de sucesso".

A autora apresenta, ainda, que Beaugrande e Dressler, autores de destaque nesse momento, afirmam que o texto "é originado por uma multiplicidade de operações cognitivas interligadas" (KOCH, 2006, p.22). Nesse sentido, ao realizarem uma análise sobre a textualidade, ou seja, o que faz com que um texto seja um texto, denominam os seguintes princípios de textualidade: coesão e coerência, informatividade, intencionalidade, aceitabilidade, situacionalidade e intertextualidade. Cada um desses princípios está ligado ao processamento cognitivo do texto e atua no processo de compreensão.

Os estudos de van Dijk também ganham relevância por considerarem os modelos cognitivos no processamento textual, como veremos mais adiante. A partir desse momento, o texto passa a ser considerado resultado de processos mentais, operações e processos cognitivos. Os conhecimentos dos indivíduos, adquiridos no decorrer de sua vida, são acionados para a compreensão.

Desse modo, os estudos da Lingüística Textual avançam e se constata que o processamento do texto não se dá somente com base no aspecto cognitivo, mas, também, no interacional. De acordo com Ramos (2007, p.41):

A Lingüística Textual passou a ser vista dentro de uma perspectiva que englobava os princípios sociais e interativos, sem deixar de lado o aspecto cognitivo. A atividade textual começou a ser entendida como um fenômeno social e historicamente situado, que prevê uma inter-relação entre mente e elementos externos a ela, dentro de uma atividade conjunta entre os

usuários da língua (ou seja, dentro de uma atividade interativa, e não em atos independentes e isolados).

Tornou-se necessário, então, considerar que não é possível separar o aspecto cognitivo do interativo no processo de compreensão. Koch e Cunha-Lima (2005, p.257) reforçam essa afirmação: "os processos cognitivos são relacionados à linguagem como processos que, ao mesmo tempo, constituem e são constituídos pelas e nas práticas sociais e culturais".

A partir do momento em que se considera que na base da atividade discursiva estão aspectos cognitivos e sociais de forma inter-relacionada, a Lingüística Textual chega ao que hoje se conhece como perspectiva sociocognitiva-interacional. Nessa perspectiva, entende-se, então, que, nas atividades comunicativas, são compartilhados os conhecimentos dos sujeitos em um processo de interação.

Conforme essa perspectiva, a leitura é um processo de produção de sentidos que mobiliza variados saberes, e os sentidos vão sendo construídos com participação ativa do homem, que interpreta o que lê. O que se interpreta vai ao encontro de diversos objetivos. Nessa direção, a forma como os sujeitos produzem sentidos está diretamente ligada à intervenção que eles realizam no processo de comunicação, tendo em vista que o homem age de acordo com suas intenções. O momento e o contexto histórico em que está inserido são, por sua vez, determinantes para a interpretação e produção de sentidos.

Para Koch e Cunha-Lima (2005), os processos de comunicação dos indivíduos são compreendidos e transformados por eles ao longo de suas histórias de vida. As autoras atentam também para o fato de que os objetivos das ações comunicativas dependem do tipo de interação, bem como dos participantes, os quais têm papel definido de acordo com a finalidade da ação:

As ações verbais são ações conjuntas, ou seja, usar a linguagem é sempre se engajar em alguma ação na qual a linguagem é o meio e o lugar onde a ação acontece necessariamente em coordenação com os outros. Essas

ações que se desenrolam em contextos sociais, com finalidades sociais e com papéis distribuídos socialmente. (KOCH; CUNHA-LIMA, 2005, p.265)

Nessa etapa dos estudos sobre o texto, compreende-se que somente considerar os sujeitos e seus conhecimentos não possibilita entender o processo de comunicação e produção de sentido, haja vista que é necessário levar em conta também as relações entre os sujeitos, assim como a interação que ocorre em contextos reais de uso.

Koch (2006, p.32) salienta a importância do contexto nessa concepção, pois,

se inicialmente, quando das análises transfrásticas, o contexto era visto apenas como co-texto (segmentos textuais precedentes e subseqüentes ao fenômeno em estudo), tendo, quando da introdução da pragmática, passado a abranger primeiramente a situação comunicativa, e posteriormente, o entorno sócio-histórico-cultural, representado na memória por meio de modelos cognitivos, ele passa a constituir agora a própria interação e seus sujeitos: o contexto constrói-se, em grande parte, na própria interação.

Essas considerações permitem-nos dizer que a concepção de leitura está diretamente ligada à concepção que se tem de texto, de autor e leitor, elementos que estão interligados e qualificam a leitura como uma prática em que o sentido é construído na interação.

1.2 Concepção de texto

A concepção de texto, que se tem hoje, ganhou destaque a partir dos estudos de Beaugrande e Dressler. Os autores examinaram os critérios ou padrões de textualidade – princípios de textualidade – em obra lançada em 1981.

Na obra de 1997, Beaugrande define **texto** como "um evento comunicativo em que convergem as ações lingüísticas, cognitivas e sociais e não apenas a seqüência de palavras que são faladas ou escritas" (p.15). O texto é, então, constituído a partir da conectividade dos conhecimentos dos usuários da língua no processo de interação. Conectado ao sistema lingüístico, ao conhecimento de mundo do usuário da língua e também à sociedade em que se insere, o texto é visto como resultado de uma relação sociocognitiva e interacional. Por existir essa conectividade, o autor salienta que o texto não existe fora de um evento comunicativo, uma vez que "um texto não existe como texto, a não ser que alguém o esteja processando" (BEAUGRANDE, 1997, p.18).

Sobre o conceito de textualidade, o autor afirma: "textualidade não é só a qualidade essencial a todos os textos, mas é também uma realização humana sempre que um texto é 'textualizado', isto é, sempre que um artefato de marcas sonoras e escritas é produzido ou que recebe o nome de texto" (BEAUGRANDE, 1997, p.18).

Koch (2005, p.26), ao adotar essa definição, evidencia que "textualidade ou textura é o que se faz de uma seqüência lingüística um texto e não uma seqüência ou um amontoado de frases ou palavras. A seqüência é percebida como texto quando aquele que a recebe é capaz de percebê-la como unidade significativa global." (grifos nossos).

Dessa forma, destacamos o princípio da **coesão** que, segundo Koch (2006, p.35), é "a forma como os elementos lingüísticos presentes na superfície textual se interligam, se interconectam, por meio de recursos também lingüísticos, de modo a formar um 'tecido' (tessitura) uma unidade de nível superior à da frase, que dela difere qualitativamente." Esses elementos podem ser repetições, substituições, pronominalizações, propiciando ao texto maior clareza e estabelecimento de relações de sentido entre as seqüências textuais.

Com base nos estudos de Beaugrande e Dressler (1981), Costa Val (2002, p.38) aponta que "a coesão não é decisiva por si mesma [...], pois uma comunicação eficiente depende da interação entre esta e os outros fatores de textualidade."

Em relação à noção de **coerência**, Koch (2006, p.46) afirma que se trata de "um fenômeno semântico, por estar ligada com as macroestruturas textuais profundas", como também "não se encontra no texto, mas constrói-se a partir dele, numa situação interativa".

Não há, ainda, de acordo com a autora, uma distinção radical entre coesão e coerência, pois, nem sempre, "a coesão se estabelece de forma unívoca entre elementos presentes na superfície textual. Dessa maneira, sempre que se faz necessário um cálculo do sentido, com recurso a elementos contextuais – já nos encontramos no domínio da coerência" (KOCH, 2006, p.46).

Como podemos observar, estabelece-se uma relação entre coesão e coerência para a compreensão. Analisando essa relação, tem-se que a primeira é uma forma de conectar formas e padrões, enquanto a segunda é o sentido. A coesão é, pois, o meio para constituir significado (coerência). A coerência de um texto vai depender da interação que existe entre leitor e texto, como também de se verificar se o texto está adequado à situação, ao propósito comunicativo.

O princípio da **intencionalidade**, por sua vez, está relacionado, conforme Beaugrande (1997), aos objetivos do produtor do texto. Para Fávero (1986, p.32), "a intencionalidade abrange todas as maneiras como os interlocutores usam textos para perseguir ou realizar suas intenções", uma vez que sempre se deseja informar, comunicar algo, que não se restringe apenas à interpretação de frases, devendo-se realizar inferências e considerar o que foi exposto. Desse modo, o autor de um texto sempre tem uma intenção, mas nem sempre esta é realizada plenamente.

Já o princípio de **aceitabilidade** está ligado ao modo como se recebe um texto de forma coerente. Isso depende dos objetivos, das expectativas do leitor e de como "se orienta por conhecimentos prévios e partilhados, que são estabelecidos social e culturalmente, sobre os tipos de texto, as ações e metas possíveis em determinados contextos e situações", conforme constata Costa Val (2002, p.39).

A aceitabilidade para Fávero (1986) refere-se à atitude do receptor, o qual deve considerar que o texto deva ter alguma relevância como, por exemplo, veicular conhecimento, permitir cooperação ou, ainda, "participar de um discurso e/ou compartilhar um propósito". A autora acrescenta:

a aceitabilidade constitui-se, assim, num importante controle para a seleção e motivação do uso das alternativas num texto que estão na dependência direta das intenções do locutor que vai, desta forma, utilizar determinados elementos lingüísticos para orientar o alocutário num determinado sentido. (FÁVERO, 1986, p.37)

É importante salientarmos que, nesse princípio, a atitude do receptor, quando do contato com determinado texto, em aceitá-lo como coerente, depende da apresentação de alguma utilidade ou relevância de seu conteúdo (KOCH; TRAVAGLIA, 2005).

No que diz respeito ao princípio da **informatividade**, este se refere à quantidade de informação que o texto fornece para a compreensão. De acordo com Beaugrande (1997), tal princípio corresponde ao que se sabe, ao conhecimento sobre o que está sendo transmitido em determinado texto. A informatividade designa, como apresentam Koch e Travaglia (2005, p.80-81), "em que medida a informação contida no texto é esperada/não esperada, previsível/imprevisível." Já para Costa Val (2002, p.39), "a informatividade não é pensada como característica absoluta nem inerente ao texto em si, mas como um fator a ser considerado em função dos usuários e da situação em que o texto ocorre."

O princípio da **situacionalidade**, por sua vez, é aplicado, segundo Beaugrande (1997, p.20), quando se "conecta o texto-evento à situação em que ele ocorre." Devido a isso, entende-se que o sentido e o uso do texto são decididos via situação (COSTA VAL, 2002). A situacionalidade é composta de fatores que tornam o texto relevante em determinado contexto. Dessa forma, "a situação comunicativa interfere na maneira como o texto é constituído, o texto, por sua vez, tem reflexos sobre a situação, já que esta é introduzida no texto via mediação." (KOCH; TRAVAGLIA, 2005, p.78). Essa mediação ocorre quando há aplicação dos conhecimentos prévios que as pessoas têm sobre determinado modelo de situação comunicativa.

Sobre o princípio da **intertextualidade**, Beaugrande (1997, p.21) informa que é aplicado "ao se conectar a situação atual de produção e recepção do texto à nossa experiência prévia com outros textos, especialmente aqueles do mesmo tipo de texto e domínios de discurso." Esse princípio está relacionado ao conhecimento que se tem de outros textos, pois isso interfere na produção ou recepção de outros. Um texto se relaciona com outro, há um diálogo entre eles, seja de forma explícita, seja implícita. De acordo com Koch (2006, p.146):

a intertextualidade será explícita quando, no próprio texto, é feita menção à fonte do intertexto, como acontece nas citações, referências, menções, resumos, resenhas e traduções, na argumentação por recurso à autoridade, bem como em se tratando de situações de interação face-a-face, nas retomadas do texto do parceiro, para encadear sobre ele ou contraditá-lo.

Ainda para a autora, a intertextualidade será implícita quando se introduz, no texto, intertexto alheio sem qualquer menção da fonte, com o objetivo quer de seguir-lhe a orientação argumentativa, quer de colocá-lo em questão, para ridicularizá-lo, quer de argumentar em sentido contrário.

Ao se discutir os princípios de textualidade, percebemos que o texto está diretamente ligado aos conhecimentos dos usuários da língua e resulta de uma prática sociocognitiva-interacional em determinada situação.

Considerando-se, assim, a relação entre texto e leitura, faz-se necessário destacar que, nessa atividade, são solicitados diferentes tipos de conhecimento. Em outras palavras, no texto, não estão envolvidos apenas aspectos lingüísticos, mas também aspectos sociais, cognitivos e interacionais. Koch (2005, p.30) reforça essa concepção ao afirmar que

um texto se constitui enquanto tal no momento em que os parceiros de uma atividade comunicativa global, diante de uma manifestação lingüística, pela atuação conjunta de uma complexa rede de fatores de ordem situacional,

cognitiva, sociocultural e interacional, são capazes de construir, para ela, determinado sentido.

1.3 Texto-autor-leitor: leitura como interação

Os participantes do processo comunicativo, autor e leitor, são sujeitos ativos na construção do **texto**, o qual é considerado o **lugar de interação**. Segundo Trevisan (1992, p.22), "a interação leitor-texto, que se estabelece no momento da leitura, vai depender de uma série de elementos centrados no leitor como o seu conhecimento de mundo, suas crenças, opiniões e interesses, seus conhecimentos a respeito dos diferentes tipos de textos e dos recursos lingüísticos utilizados."

No entanto, essa interação também vai depender das condições que o autor apresenta, ou seja, de como ele coloca as idéias e pistas no texto, a fim de possibilitar ao leitor compreender os sentidos subjacentes, os seus propósitos. Leitor e autor interagem entre si de acordo com objetivos e necessidades determinados pelo contexto. Na relação leitor e autor, este deve deixar pistas em seu texto, sem necessidade de explicitar tudo, e aquele, por sua vez, deve achar no texto algo que lhe seja relevante, de acordo com seus objetivos, propósitos, perspectivas de leitura.

Desse modo, salientamos que o sentido é construído na interação entre texto e leitor, no momento da leitura, a partir da mobilização de diversos saberes. Na interação autor-texto-leitor, "os sujeitos são vistos como **atores/construtores sociais, sujeitos ativos que – dialogicamente – se constroem e são construídos no texto**, considerado o próprio lugar da interação e da constituição dos interlocutores." (KOCH; ELIAS, 2006, p.10-11, grifos das autoras).

Nesse sentido, o **leitor** não é um mero receptor das idéias colocadas em um texto pelo seu autor, mas, sim, um construtor de sentidos, pois, ao fazer uso da bagagem de conhecimentos que traz consigo, preenche as lacunas deixadas pelo autor, a partir das pistas apresentadas no texto.

Ao considerar o texto e o leitor, Goulemot (1996) ressalta a importância de se atentar para o fato de que o texto é um objeto histórico e o leitor um ser atuante no processo de sua interpretação, haja vista que o texto traz consigo discursos carregados de marcas. A atitude do leitor e também a situação em que se realiza a leitura atuam sobre o texto, permitindo que sejam encontrados sentidos que vão além das palavras. Há, dessa forma, uma constituição e reconstituição de sentidos, e, ao texto, passa a se atribuir uma característica polissêmica.

Nesse sentido, de acordo com Goulemot (1996, p. 108), "o leitor é definido por uma fisiologia, uma história e uma biblioteca [...] Tudo pode ser dito através do termo história, se lhe damos sucessivamente um conteúdo fisiológico, afetivo, cultural e político".

O leitor possui uma história coletiva e uma pessoal em sua memória social. A primeira refere-se ao que Goulemot chama de história mítica, decorrente de uma "narração cultural", ou seja, de informações vindas de gerações, das quais não participamos e, no entanto, os acontecimentos foram tão valorizados, que são repassados ao longo dos anos e transmitidos ao leitor. Já a segunda, a história pessoal, é aquela vivida contemporaneamente, e nela interferimos. Ambas atuam sobre o processo de leitura, que vai sendo moldado e, desse modo, permitindo que se abram caminhos diversos para a interpretação, a produção de sentido.

Percebemos, assim, que o leitor atua sobre o texto de acordo com a sua enciclopédia, com seu conjunto de saberes, como também com a troca de informações que ocorre durante a leitura dos textos, que são carregados de vários discursos. Nesse sentido, Goulemot afirma: "ler é fazer emergir a biblioteca vivida, ou seja, a memória de leituras anteriores e de dados culturais" (1996, p. 113).

Levando-se em conta que o discurso apresentado pelos textos é objeto lingüístico e histórico, em cada época, há constituição de modelos, de estruturas com as quais o leitor vai tendo contato. Assim, para Bakhtin (2003), a linguagem é dialógica e constitui os textos heterogeneamente, considerando sempre o espaço cultural e social. O autor explica:

A experiência discursiva individual de qualquer pessoa se forma e se desenvolve em uma interação constante e contínua com os enunciados individuais dos outros. Em certo sentido, essa experiência pode ser caracterizada como processo de *assimilação* – mais ou menos criador – das palavras *do outro* (e não das palavras da língua). Nosso discurso, isto é, todos os nossos enunciados (inclusive as obras criadas) é pleno de palavras dos outros, de um grau vário de alteridade ou de assimilabilidade, de um grau vário de aperceptibilidade e de relevância. Essas palavras trazem consigo a sua expressão, o seu tom valorativo que assimilamos, reelaboramos, e reacentuamos. (BAKHTIN, 2003, p.294-295, grifos do original)

O leitor adquire novos conhecimentos com a leitura e também a capacidade de percepção de outros textos (intertextualidade), que são acumulados no movimento histórico e cultural, constituindo uma cultura coletiva que se apresenta nos textos como um sistema de valores.

No dizer de Bakhtin, o enunciado é a unidade real da comunicação, e a fala só existe quando se considera a forma concreta dos enunciados de um indivíduo.

Há, portanto, aspectos estruturais e limites no enunciado, ou seja, todo enunciado é delimitado pela alternância de sujeitos falantes quando há transferência da palavra ao outro. Um exemplo é o diálogo, que liga enunciados completos durante o processo da comunicação verbal. Essa é uma forma clássica da comunicação verbal, em que podemos perceber a alternância de sujeitos, evidenciada na fronteira entre os enunciados.

Qualquer enunciado, quando se considera a alternância de sujeitos falantes, é caracterizado pelo conteúdo, pela escolha dos recursos lingüísticos e pela necessidade de expressividade do locutor em relação ao objeto do enunciado.

Os enunciados estão repletos de palavras e enunciados de outros. Por essa razão se diz que há uma assimilação, reestruturação e modificação constantes. Por ser resultado de muitas influências daquilo que já foi dito anteriormente, o enunciado não é puro, ou seja, sempre responde a outros anteriores, sempre se dirige a

alguém. Dessa maneira, quando se produz um enunciado, procura-se fazer uma previsão da resposta do interlocutor através da escolha dos recursos lingüísticos.

A linguagem, para Bakhtin, é concebida e realizada na interação entre os indivíduos, considerando-se questões históricas, culturais e sociais.

De acordo com a concepção do autor, a palavra só adquire sentido em situações reais de comunicação, uma vez que é escolhida de acordo com a intenção que se tem. Por isso, a palavra é produto da interação entre os indivíduos em determinado contexto. Os enunciados, por sua vez, são assimilados, reestruturados e modificados com a alternância dos sujeitos em contextos variados, e não há uma relação de passividade no processo de comunicação.

O que foi discutido até aqui mostra que, ao se realizar a leitura de um texto, constroem-se sentidos, tornando o texto lido um novo texto. Isso ocorre porque o leitor possui uma biblioteca cultural que, em determinada situação de leitura, é ativada, possibilitando a construção de sentido. A cada leitura, o que foi lido muda de sentido por existir elaborações e reelaborações do que foi dito. O texto está inserido no cotidiano dos leitores, que atuam de forma a ampliar os sentidos já obtidos e a abrir caminhos a novas formas de interpretação, a novas produções de sentido. A leitura é, pois, uma prática sociocognitiva-interacional.

1.4 Produção de sentido: aspectos cognitivos e interacionais da leitura

Ler e produzir sentido são atividades altamente complexas que envolvem diversos tipos de conhecimentos, como já foi afirmado. No entanto, leitura não se trata apenas de um ato cognitivo, é também um ato social e, nesse processo, estão envolvidos o autor do texto e seus propósitos, bem como o leitor e seus conhecimentos, que interagem em determinada situação comunicativa, com determinada finalidade. A leitura só adquire sentido dentro de um contexto específico.

Segundo Solé (1998), a leitura e a compreensão nem sempre foram concebidas da forma como são atualmente. Houve um tempo em que a leitura estava ligada somente à questão da oralidade, ou seja, uma boa leitura correspondia a uma boa pronúncia, clareza e expressão de forma correta. Não havia nenhuma preocupação com aspectos cognitivos, interacionais e sociais. Hoje, a leitura significa prazer, aprender, informar, significar, compreender, uma experiência intelectual em que estão envolvidos vários elementos. O texto, como um objeto complexo, permite-nos dizer que existem várias possibilidades de leitura, bem como que sua compreensão é ampla, ou seja, polissêmica, porque depende de diversos fatores para que ocorra de forma eficiente.

Na atividade de leitura, o leitor aplica seu conhecimento prévio e também fatores como a atenção, a percepção, quando do contato com o texto, para processá-lo e obter sentido.

Kleiman (2004, p.15), ao explicar o processamento cognitivo de leitura, afirma:

Uma vez que o traço é reconhecido como uma letra, ou uma palavra, ele é transformado numa imagem acústica ou visual. Enquanto o leitor está lendo sílaba por sílaba, por exemplo, é preciso manter essa imagem em algum lugar enquanto outras sílabas são processadas, até formar uma unidade reconhecível [...] Esse depósito para o armazenamento das unidades que vão entrando é chamado de memória de curto prazo ou memória imediata.

A memória imediata funciona da seguinte forma: ao serem apresentados elementos para a leitura (letras, números), só é possível armazenar cinco a nove elementos. A partir da leitura do décimo elemento, o primeiro já é esquecido, pois ultrapassa a capacidade da memória imediata. Kleiman (2004, p.15-16) apresenta o seguinte exemplo:

Se lermos uma lista de letras como: m-n-t-o-e-e-l-s-e, quando chegarmos à última, a memória imediata será esvaziada para permitir a entrada e armazenamento de mais unidades. Se, por outro lado, as mesmas letras forem recombinadas na seqüência: e-l-e-m-e-n-t-o-s,

elas serão reconhecidas como um outro tipo de unidade, como uma palavra da língua.

Primeiramente, as unidades são as letras; com a combinação das letras, criam-se outras unidades: as palavras. A memória ainda tem a capacidade de guardar a mesma quantidade de unidades e, quando chega ao limite de nove elementos (palavras), a memória começa a dar espaço a novos elementos.

As palavras também podem ser combinadas e organizadas de modo a formar frases, que também podem ser ampliadas e guardadas na memória, se, porventura, forem um material significativo. Nesse caso, esse material passa para a memória profunda ou de longo prazo. Esse tipo de memória não tem capacidade limitada e é onde fica organizado todo o conhecimento (da língua, experiências etc.). Quando a leitura é realizada, busca-se nessa memória conhecimentos que venham a facilitar o entendimento do que está sendo lido, de acordo com os objetivos da leitura.

Para Kleiman, a leitura não é um processo "linear e serial", bastando ao leitor apenas processá-la de acordo com o conhecimento que possua. Segundo a autora,

o leitor está engajado, antecipando o material até a formulação de uma imagem, pois a decisão sobre a pausa ou fixação está determinada não só pelo que ele acaba de ler na página, mas também por seu conhecimento dos padrões ortográficos, da estrutura da língua, do assunto, etc. É por isso que a leitura é considerada um processo interativo, no sentido de que os diversos conhecimentos do leitor interagem em todo momento com o que vem da página para chegar a compreensão. A leitura não é apenas a análise das unidades que são percebidas para, a partir daí, chegar a uma síntese. Também a partir da síntese ele procede à análise para verificar suas hipóteses, num processo em que, repetimos, tanto os dados da página como o conhecimento do leitor interagem como fontes de dados necessários à compreensão. (KLEIMAN, 2004, p.17-18)

Um modelo de leitura deve, então, considerar que o texto se constitui por meio da interação entre o autor, que constrói um texto, possui propósitos, intenções,

e o leitor, que pode aceitar ou não o que o texto propõe, aplicando seu conhecimento, caso o que estiver lendo lhe for relevante.

A interação, portanto, é questão fundamental no que se refere à produção de sentido de um texto. Para a autora, a interação diz respeito "ao inter-relacionamento, não hierarquizado, de diversos níveis de conhecimentos do sujeito (desde o conhecimento gráfico até o conhecimento do mundo) utilizado pelo leitor na leitura" (KLEIMAN, 2004, p.31).

O aspecto social da leitura está diretamente ligado à interação, pois, entendida como atividade, a leitura varia de leitor para leitor, e a compreensão vai depender das vivências de cada um, bem como dos interesses das comunidades onde estão inseridos, dos conhecimentos que cada um possui sobre os diversos tipos de texto e dos objetivos de leitura que se tenha.

Conforme Solé (1998, p.23), em uma perspectiva interativa, na leitura e compreensão,

intervêm tanto o texto, sua forma e conteúdo, como o leitor, suas expectativas e conhecimentos prévios. Para ler, necessitamos, simultaneamente, manejar com destreza as habilidades de decodificação e aportar ao texto nossos objetivos, idéias e experiências prévias; precisamos nos envolver em um processo de previsão e inferência contínua, que se apóia na bagagem, e em um processo que permita encontrar evidência ou rejeitar as previsões e inferências antes mencionadas.

Por existirem várias possibilidades de leitura, ter objetivos traçados facilita a formulação de hipóteses que levam à compreensão. Os objetivos devem guiar o processo de leitura, de modo que o leitor encontre alguma finalidade para a leitura. Nesse sentido, a autora afirma:

assumir o controle da própria leitura, regulá-la, implica ter um objetivo para ela, assim como poder gerar hipóteses sobre o conteúdo que se lê. Mediante previsões, aventuramos o que pode suceder no texto, graças à

sua verificação, através dos diversos indicadores existentes no texto, podemos construir uma interpretação, o compreendemos. Em outros termos, quando levantamos hipóteses e vamos lendo, vamos compreendendo e, se não compreendemos, nos damos conta e podemos empreender as ações necessárias para resolver a situação. Por isso a leitura pode ser considerada um processo constante de elaboração e verificação de previsões que levam à construção de uma interpretação. (SOLÉ, 1998, p.27)

Na leitura de um texto, os objetivos, bem como os conhecimentos prévios do leitor, como dissemos anteriormente, são muito importantes para a produção de sentido. Para o sucesso da compreensão, é necessário que sejam estabelecidas previsões a partir das informações dadas pelo texto e contexto.

Sobre as questões relativas à leitura e à produção de sentido, é necessário destacarmos também que é preciso considerar os conhecimentos diversos: lingüísticos, enciclopédicos, interacionais e textuais, os quais são fundamentais para se fazer associações que levem à compreensão e, conseqüentemente, à produção de sentido.

Conforme foi explicitado, para Koch (2005), o texto é possuidor de uma parte explícita (as seqüências de elementos lingüísticos), operada pelo produtor do texto em determinada situação e contexto sociocultural, e, também, de uma parte implícita, que deverá ser inferida, considerando-se o contexto sociocognitivo dos interlocutores. Assim, para a construção de sentido, é necessário o leitor

levar em conta não só os elementos lingüísticos que compõem o texto, mas também seu conhecimento enciclopédico, conhecimentos e imagens mútuas, crenças, convicções, atitudes, pressuposições, intenções explícitas ou veladas, situação comunicativa imediata, contexto sociocultural e assim por diante. (KOCH, 2005, p.21)

São muitos os mecanismos envolvidos no processo de compreensão. Com a leitura de textos, há a possibilidade de reflexão, de interação e, consequentemente,

de construção de conhecimento. Contudo, é necessário frisar que, para a leitura e compreensão de um texto, devem ser considerados aspectos cognitivos e sociais que são colocados em ação, pois, como já foi dito, a leitura é uma atividade baseada na interação autor-textor-leitor, em determinado contexto.

Realizar a leitura de modo eficiente significa ter autonomia para compreender textos diversos, bem como saber traçar objetivos de leitura de acordo com as intenções. O leitor, desse modo, é ser ativo no processo de leitura, pois se utiliza de seus conhecimentos e experiências para atribuir significado ao que lê. A produção de sentido depende da atitude do leitor, do modo como interage com o texto, utilizando sua bagagem cognitiva.

Para o processamento de um texto e produção de sentido, o **conhecimento prévio** é um dos primeiros fatores a ser considerado, pois o leitor ativa o conhecimento adquirido sócio-historicamente para buscar sentido no que lê. Esse conhecimento fica armazenado por meio de modelos cognitivos e, quando ativados, interferem na construção da coerência e do sentido de modo fundamental.

1.5 Leitura e conhecimento prévio

Conforme dissemos anteriormente, no processo de leitura e compreensão são mobilizados diversos tipos de conhecimento que ficam armazenados na memória. De acordo com Kleiman (2004, p.26), o **conhecimento prévio** é de extrema importância, pois o leitor "poderá tornar-se ciente da necessidade de fazer da leitura uma atividade caracterizada pelo engajamento e uso do conhecimento, em vez de uma mera recepção passiva." Isso significa dizer que, no processo de leitura, o leitor interage com o texto quando ativa seu conhecimento prévio. Em um processo de interação texto-leitor, os conhecimentos são ativados por meio de inferências que o leitor faz para compreender o texto e detectar algumas pistas que são fornecidas e que "sugerem caminhos, mas que certamente não explicitam tudo o que seria possível explicitar" (2004, p.27).

O conhecimento prévio é adquirido, utilizado e armazenado na memória dos indivíduos durante toda a vida. É composto por quatro tipos de conhecimentos, a saber: o conhecimento lingüístico, o conhecimento textual, o conhecimento de mundo ou enciclopédico e o conhecimento interacional.

O conhecimento lingüístico abrange aspectos da língua, a respeito de sua organização, itens lexicais, estruturas sintáticas, marcas lingüísticas, que, se desconhecidas, impedem a compreensão. De acordo com Koch e Elias (2006, p.40), com base "nesse tipo de conhecimento, podemos compreender: a organização do material lingüístico na superfície textual; o uso dos meios coesivos para efetuar a remissão ou seqüenciação textual; a seleção lexical adequada ao tema ou aos modelos cognitivos ativados."

Os elementos lingüísticos podem funcionar como pistas para compreender o texto, uma vez que, ao se considerar o conhecimento lingüístico, leva-se em conta o contexto lingüístico (co-texto) e também o contexto de situação, de uso da língua, já que ambos são necessários para se obter o sentido.

O conhecimento textual abrange os mais diferentes gêneros textuais e permite-nos identificá-los e associá-los a outros textos (intertextualidade). Esse conhecimento diz respeito, também, à identificação de tipos textuais (narrativo, expositivo, descritivo, argumentativo).

Também chamado de **conhecimento superestrutural**, Koch (2005, p.33) afirma que esse conhecimento

permite reconhecer textos como exemplares de determinado gênero ou tipo; envolve também conhecimentos sobre macrocategorias ou unidades globais que distinguem os vários tipos de textos, sobre sua ordenação ou seqüenciação, bem como sobre a conexão entre objetivos, bases proposicionais e estruturas textuais globais.

Segundo Kleiman (2004, p.20), "quanto mais conhecimento textual o leitor tiver, quanto maior a sua exposição a todo tipo de texto, mas fácil será sua compreensão."

O conhecimento de mundo ou enciclopédico abrange, por sua vez, o conhecimento relacionado às vivências pessoais, acumulado durante a vida e armazenado na memória. Refere-se, de acordo com Koch (2005), ao conhecimento declarativo, às proposições sobre os fatos do mundo e ao conhecimento episódico, relativo aos modelos cognitivos determinados socioculturalmente e adquiridos pela experiência durante a vida, sendo acumulados e depois armazenados em estruturas cognitivas.

Esse tipo conhecimento é ativado quando se tem contato com o texto, bem como possibilita ao leitor recuperar episódios e construir conceitos subjacentes ao texto. Para Trevisan (1992, p.24), tal conhecimento constitui uma representação do mundo pelo texto, já que "essa representação dificilmente corresponderá ao mundo real, uma vez que depende da visão pessoal, das crenças, dos interesses dos usuários."

O **conhecimento interacional** engloba os conhecimentos ilocucional, o comunicacional e o metacomunicativo e se refere às formas de interação por meio da linguagem, conforme afirmam Koch e Elias (2006).

O **conhecimento ilocucional** "permite reconhecer os objetivos ou propósitos que um falante, em dada situação de interação, pretende atingir" (KOCH, 2005, p.32).

O conhecimento comunicacional refere-se "à quantidade de informação que é necessária para que um parceiro seja capaz de reconstruir o objetivo do produtor do texto" (KOCH, 2005, p.33). Para essa reconstrução, é necessário que seja selecionada uma variante lingüística adequada à situação de interação e também que o gênero textual seja adequado ao contexto (KOCH; ELIAS, 2006).

O conhecimento metacomunicativo diz respeito aos vários tipos de ações lingüísticas, tais como: sinais de articulação, apoios textuais, atividades de

formulação e construção textual, que permitem ao locutor compreender o texto e aceitar os objetivos com que foi produzido, segundo Koch e Elias (2006).

Ainda do conhecimento prévio, é importante destacar o conhecimento partilhado entre locutor e interlocutor, ou seja, os conhecimentos comuns a ambos, posto que "vão determinar, por exemplo, o balanceamento entre o que precisa ser explicitado e o que pode ficar implícito no texto." (KOCH, 2006, p.45).

Se todas as informações forem novas no texto, fica difícil a compreensão. Existindo algum conhecimento partilhado entre os interlocutores, o receptor do texto pode inferir informações novas, facilitando o processo de compreensão. Isso tem a ver com o *princípio de informatividade*, tal como abordado anteriormente.

Ainda sobre o conhecimento prévio é importante frisar que é aplicado a todo o momento pelos indivíduos e é de extrema importância para o processamento textual e obtenção da coerência. Como afirma Kleiman (2004, p.27):

O mero passar de olhos pela linha não é leitura, pois leitura implica uma atividade de procura por parte do leitor, no seu passado, de lembranças e conhecimentos, daqueles que são relevantes para a compreensão de um texto que fornece pistas e sugere caminhos, mas que certamente não explicita tudo o que seria possível explicitar.

Tendo em vista as necessidades que surgem nas práticas interacionais, os conhecimentos adquiridos são recuperados e estão agrupados em forma de modelos que resultam da experiência no dia-a-dia de um determinado grupo social. Daí a importância do aspecto sociocognitivo-interacional para a produção de sentido.

1.6 Modelos cognitivos

Como já foi exposto, o conhecimento prévio é determinante no processo de compreensão. O leitor, ao longo da vida, adquire conceitos sobre diversas situações, conhecimentos que são armazenados. Trevisan (1992) afirma que esses conhecimentos dependem das experiências, crenças e que, por isso, são diferentes de leitor para leitor. Para a autora, "um texto que mencione *mar*, por exemplo, vai ser compreendido de uma forma muito diferente por uma pessoa que conheça pessoalmente o mar do que por outra que possua uma idéia do que ele seja, apenas por tê-lo visto em fotografias ou filmes" (1992, p.29). Ainda, de acordo com a autora, "são esses conhecimentos armazenados em blocos na memória das pessoas e ativados no momento da comunicação, que constituem os chamados **modelos cognitivos**" (1992, p.30, grifos nossos).

Os **modelos cognitivos** têm como ponto de partida os estudos da Semântica Procedural, voltada para pesquisas em Psicologia Cognitiva e Inteligência Artificial (Ciência Cognitiva). Essa abordagem se interessa pelos modelos globais do conhecimento reproduzidos no momento da leitura e da produção textual e contribui para reafirmar a grande relevância do conhecimento prévio para a compreensão dos textos.

O modo como o conhecimento é organizado e utilizado no processo de interação depende dos modelos cognitivos que estão armazenados na memória. Segundo van Dijk (1999), nas primeiras teorias sobre o processamento do discurso, considerava-se que os usuários da língua somente construiriam representações mentais do texto. Mais adiante, porém, foi introduzida a noção de "modelo" (mental), em que se assume: "adicionalmente à representação mental do texto, os usuários da língua constroem um modelo da situação (MS) sobre o qual o discurso versa" (1999, p.160, grifos do original). Ainda, segundo o autor, "os discursos são coerentes apenas com relação a tal modelo na memória: se os usuários da linguagem forem capazes de construir (ou recuperar) um modelo satisfatório de um discurso, então diremos que 'entenderam' o texto, e somente então podemos dizer que – para este usuário da língua – o texto é coerente" (1999, p.160).

Os modelos desempenham uma série de tarefas na compreensão do discurso e abrangem conhecimentos pessoais que são armazenados na memória episódica dos indivíduos. Nesse caso, os modelos "são o registro episódico de nossas experiências pessoais" (VAN DIJK, 1999, p.161). Esses modelos, como resultado do processo de repetição, de freqüência dos eventos interativos, são partilhados em situações de interação com os participantes da sociedade. A freqüência com que isso ocorre leva à formação de modelos mais gerais de situações. Dessa forma, os modelos são socialmente constituídos e acabam por incorporar os conhecimentos relevantes sobre determinada situação.

Os modelos cognitivos particulares são aqueles que se referem ao "atualizar e recordar". Os usuários da língua constroem modelos, como resultado da lembrança de ocasiões particulares. Constituem-se, desse modo, os modelos de situação mais singulares, particulares.

Os modelos mais generalizados, por sua vez, que estão na memória episódica, são as representações das experiências pessoais dos indivíduos. Eles diferem dos *scripts*, compostos por conhecimentos partilhados socialmente, por serem modelos pessoais.

De acordo com Trevisan (1992, p.47), os modelos cognitivos recebem várias denominações, a saber: **esquemas**, *scripts*, *frames*, **cenários** e **planos**, porém, referem-se "aos mesmos fenômenos, existindo pequenas diferenças entre esses conceitos. As variações que ocorrem na perspectiva dos pesquisadores, basicamente, dizem respeito ao modo como o conhecimento prévio é ativado no processamento discursivo." As denominações citadas acima consistem em um meio de representar o conhecimento prévio, verificar como é usado e como se espera que seja usado para a produção e interpretação do discurso.

Van Dijk (1999, p.162) utiliza as denominações *frame* e *script* para modelos cognitivos, visto que "desempenham papel importante na construção de modelos pessoais novos ou na atualização dos velhos." Para o autor, o *script* diz respeito aos conhecimentos prototípicos, socialmente impostos e compartilhados pelos usuários da língua de determinado grupo social. Esses conhecimentos são obtidos a partir da interação, em eventos como: ir trabalhar, dar aula, participar de uma festa etc. O

conhecimento obtido por meio dessas situações fica armazenado na memória semântica (social) e é utilizado, quando necessário, no processo de compreensão.

O modelo de situação é o que dá conta da imaginação, pois é uma noção cognitiva que os usuários da língua utilizam para compreender os discursos. Segundo o pesquisador:

as pessoas, quando lêem o texto, não apenas constroem uma representação desse texto. Tal representação textual é importante para dar conta do fato de que todos os usuários da língua são capazes de reproduzir parte do que efetivamente foi dito (antes) em um texto, incluindo (às vezes) sintaxe específica, expressões lexicais e sentidos expressos. Ao mesmo tempo, contudo, os usuários da língua, também tentam 'imaginar' do que trata o texto, por exemplo, as coisas, pessoas, atos, eventos ou estados de coisas a que o texto ou o falante se referem. (VAN DIJK, 1999, p.161)

Trevisan (1992, p.44), sobre o uso dos modelos cognitivos, exemplifica que, quando lemos um texto, lembramos de eventos de outros textos, de modelos construídos em outras ocasiões. Esses modelos explicam os muitos processos que estão envolvidos na compreensão do texto, como o estabelecimento da coerência, a construção de elos faltantes etc.

Sobre os modelos, ainda podemos dizer que são de fundamental importância para o estabelecimento da coerência, visto que a coerência vai depender dos modelos que os indivíduos têm na memória. Assim, se os acontecimentos em determinado processo de interação estiverem relacionados aos modelos que o usuário da língua possui, o texto é coerente.

Para o autor, a compreensão é subjetiva, individual, ou seja, varia de indivíduo para indivíduo, pois decorre de crenças, do conhecimento prévio, de situações já vivenciadas anteriormente, do conhecimento pessoal, do "registro cognitivo", que são mobilizados no processamento do texto.

Sobre os modelos cognitivos, ressaltamos que são indispensáveis às atividades de compreensão, já que a informação conhecida serve como suporte para

a realização de inferências, na busca do sentido para a informação não explicitada pelo texto. Nesse sentido, van Dijk (1999, p.176) afirma que "os modelos explicam porque os textos podem ser incompletos, vagos ou cheios de ideais implícitos sem prejudicar a compreensão."

É importante salientarmos, também, que eles não devem ser considerados estruturas fixas, estanques, pois nossa memória é um instrumento dinâmico e tem capacidade de se reorganizar a todo o momento.

CAPÍTULO 2 O GÊNERO TEXTUAL *TIRA* EM FOCO: DEFINIÇÃO, CARACTERIZAÇÃO E FUNCIONALIDADE

Neste capítulo, pretendemos discutir algumas questões sobre os **gêneros textuais**, de modo geral e, em particular, sobre o **gênero textual** *tira*. Para tanto, destacamos os estudos de Bakhtin (2003) e Marcuschi (2002, 2005) e para tratar do o gênero textual *tira*: Ramos (2007), Vergueiro (2006), Cirne (2001) e Cagnin (1973, 1975).

Quando se considera a leitura, observamos que os gêneros textuais são peças importantes, pois estão no cotidiano dos leitores e, conseqüentemente, inseridos nas suas atividades comunicativas. Os gêneros textuais são em grande número e, diante disso, entendemos que o ensino da leitura da perspectiva de gêneros textuais é ferramenta eficaz para o desenvolvimento da competência comunicativa do leitor.

É importante destacarmos que os estudos sobre gêneros textuais no campo lingüístico ainda estão se desenvolvendo. Bonini (2001, p.8) afirma que "o conceito está em formação, de modo que lacunas teóricas ainda são muitas e os resultados de pesquisas, parcos." Ramos (2007) também concorda com essa afirmação sobre o estudo dos gêneros textuais e com a questão das teorias e práticas que os constituem:

Por um lado, os gêneros são necessários para a comunicação e acionados no processo sociocognitivo-interacional. Por outro, são alvo de uma série de pesquisas e abordagens diferentes, todas igualmente válidas, mas que trilham caminhos distintos e nem sempre compatíveis uns com os outros. Muitas ainda estão em processo de amadurecimento teórico. (RAMOS, 2007, p.88)

Obviamente, somente a existência de um conceito para gêneros textuais não é suficiente para solucionar os problemas que circundam seus estudos. Entre outras questões a serem definidas, por exemplo, está a de como se trabalhar com gêneros textuais na escola.

Os gêneros textuais, como dissemos anteriormente, são em grande número e fazem parte do dia-a-dia dos interlocutores. Desse modo, havendo o contato com variados gêneros, pode-se propiciar a esses sujeitos uma reflexão que vá além dos aspectos formais da língua, de sua estrutura, contemplando a funcionalidade do gênero dentro de determinados contextos.

Partindo dessas considerações, trataremos, primeiramente, da abordagem bakhtiniana, fundamental, visto que os diversos estudos existentes sobre gêneros textuais a têm como referência. Em seguida, destacaremos o estudo de Marcuschi, de quem adotamos a designação **gênero textual** para desenvolvimento deste estudo. Vejamos a importância dos gêneros textuais para o processo interativo da leitura.

2.1 O estudo dos gêneros do discurso: a visão de Bakhtin

Inicialmente, os estudos sobre gêneros textuais foram associados à teoria literária por meio do modelo clássico – composto pela epopéia, tragédia e comédia – e, mais tarde, dos modernos – composto pelo romance, novela, conto. Segundo Ramos (2007, p.91), o modelo clássico seria rígido e, por essa razão, os autores da época consideravam as obras desse modelo como "ideais e inultrapassáveis". Já os autores das obras modernas reconheciam a evolução e admitiam o aparecimento de novos gêneros textuais. Ainda, segundo o autor, desse momento em diante, passou a existir uma rejeição aos valores clássicos e às suas "rigorosas amarras" (2007, p.91), atribuídos aos gêneros. Estes passaram, então, a ser vistos "como processos dinâmicos e mutáveis" (2007, p.92).

De acordo com Bakhtin (2003, p.262-263), desde a Antigüidade, muitos estudos foram realizados sobre os gêneros do discurso. Primeiro, os desenvolvidos

a partir dos gêneros literários consideravam apenas o aspecto artístico, sem preocupação com os tipos particulares de enunciados; em seguida, os desenvolvidos a partir dos estudos retóricos (como os gêneros jurídicos e políticos) davam mais atenção à natureza verbal dos gêneros (como a relação com o ouvinte e a sua influência sobre o enunciado, por exemplo); e, posteriormente, os estudos desenvolvidos a partir dos gêneros do discurso cotidiano (os diálogos) restringiam-se à análise do discurso oral do dia-a-dia, porém sem a preocupação lingüística do enunciado. Nesse contexto, surgem novas perspectivas sobre os gêneros textuais, com destaque para a abordagem de Bakhtin.

Nas discussões sobre gêneros textuais, Gomes-Santos (2003) afirma que os trabalhos acadêmicos existentes podem ou não dialogar com a obra bakhtiniana. No entanto, visto que grande parte dos trabalhos acerca de gêneros textuais a tem como referência, é importante destacarmos as contribuições de Bakhtin sobre esse assunto.

Em se tratando do estudo dos gêneros na visão de Bakhtin (2003, p.261-262), destacamos que, para esse autor:

O emprego da língua efetua-se em formas de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua construção composicional. Todos esses três elementos — o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional — estão indissoluvelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação. Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso. (grifos do original)

Os gêneros são, de acordo com o autor, *tipos de enunciados relativamente estáveis*, realizados individualmente dentro de determinado campo de comunicação. Sobre essa questão, Bakhtin explica:

Falamos apenas através de determinados gêneros do discurso, isto é, todos os nossos enunciados possuem *formas* relativamente estáveis e típicas de *construção do todo*. Dispomos de um rico repertório de gêneros de discursos orais (e escritos). *Em termos práticos*, nós os empregamos de forma segura e habilidosa, mas, em *termos teóricos*, podemos desconhecer inteiramente a sua existência [...] nós falamos por gêneros diversos sem suspeitar da sua existência. (BAKHTIN, 2003, p.282, grifos do original)

A variedade de gêneros é infinita, visto que a produção humana é muito ampla. Conforme o desenvolvimento do campo de comunicação, também são ampliados os gêneros do discurso. De acordo com o autor, "a diversidade desses gêneros é determinada pelo fato de que eles são diferentes em função da situação, da posição social e das relações pessoais de reciprocidade entre os participantes da comunicação" (2003, p.283). A variedade é tamanha que não é possível fazer um estudo comum sobre todos os gêneros e, por isso, a dificuldade de existir uma classificação dos gêneros existentes.

Ao tratar dos gêneros, Bakhtin os classifica em gêneros do discurso primário (simples) e em gêneros do discurso secundário (complexos). Como exemplo de gêneros secundários, temos o romance, o teatro, etc., os quais vêm de situações de comunicação cultural mais complexas e evoluídas, como também são mais desenvolvidos e organizados por serem, predominantemente, escritos. Os gêneros primários, por sua vez, são aqueles constituídos em situações de comunicação verbal espontânea, como os diálogos. Os gêneros secundários absorvem e transformam os gêneros primários. Assim, um diálogo cotidiano, por exemplo, reproduzido dentro de um romance, nada mais é do que uma simulação do acontecimento real que se incorpora ao discurso secundário.

Para Bakhtin, como já vimos, os gêneros do discurso possuem elementos que os constituem: o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional.

O conteúdo temático dos gêneros do discurso é determinado pelas diversas práticas sociais, de acordo com as necessidades das diferentes situações de interação.

Segundo Bakhtin (2003, p.266), o gênero do discurso é criado dentro de uma esfera de comunicação a partir de certas condições, juntamente com determinada função, seja científica, técnica, ideológica e também da relação entre locutor e outros parceiros da comunicação verbal.

Assim, o *estilo* é componente do gênero. Quando se tratam, por exemplo, de gêneros de conversação e diálogo: "a passagem do estilo de um gênero para o outro não só modifica o som do estilo nas condições do gênero que não lhe é próprio como destrói ou renova tal gênero" (BAKHTIN, 2003, p.268).

A construção composicional, ou seja, "as formas estáveis de gênero do enunciado" (2003, p.282), é, segundo Bakhtin, utilizada de acordo com a intenção discursiva do falante, que escolhe um determinado gênero do discurso. Bakhtin afirma que

essa escolha é determinada pela especificidade de um dado campo da comunicação discursiva, pela composição pessoal dos seus participantes, etc. A intenção discursiva do falante, com toda a sua individualidade e subjetividade, é em seguida aplicada e adaptada ao gênero escolhido, constitui-se e desenvolve-se em uma determinada forma de gênero. (BAKHTIN, 2003, p. 282)

Considerando o que foi exposto até então, podemos dizer que os gêneros do discurso são *enunciados relativamente estáveis*, realizados individualmente em determinado campo de comunicação, e ampliam-se à medida que cada esfera social se desenvolve. Os novos gêneros do discurso são produzidos em processos de interação, sendo moldados de acordo com o conhecimento anterior que se tenha sobre gêneros. Sobre essa questão, Bakhtin (2003, p.283) constata:

Nós aprendemos a moldar o nosso discurso em formas de gênero e, quando ouvimos o discurso alheio, já adivinhamos o seu gênero pelas primeiras palavras, adivinhamos um determinado volume (isto é, uma extensão aproximada do conjunto do discurso), uma determinada construção composicional, prevemos o fim, isto é, desde o início temos a sensação do conjunto do discurso que em seguida apenas se diferencia no processo da fala. Se os gêneros do discurso não existissem e nós não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo do discurso, de construir livremente e pela primeira vez cada enunciado, a comunicação discursiva seria quase impossível.

Como podemos perceber, os gêneros do discurso estão respaldados em processos de interação. Nesses processos, os conhecimentos individuais são utilizados de acordo com a situação. Os gêneros possuem estilos diversos, que possibilitam aos gêneros do discurso não serem formas fixas, estanques e de terem uma função dentro de determinado campo de comunicação.

2.2 O estudo de gêneros textuais: a visão de Marcuschi

Em seus estudos, Marcuschi (2002, p.19) define gêneros textuais como "entidades sócio-discursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa". Para o autor, os gêneros textuais "não são instrumentos estanques e enrijecedores da ação criativa", mas, sim, "artefatos culturais construídos historicamente pelo ser humano" (2002, p.19-30).

Isso significa que os gêneros textuais estão fundados na interação e contribuem para o desenvolvimento lingüístico, bem como para a competência comunicativa. Por meio de atividades comunicativas criativas e dinâmicas, os sujeitos acompanham as transformações do contexto social em que estão inseridos e, conseqüentemente, ampliam seu repertório de gêneros textuais, utilizando-os em suas práticas sociocomunicativas e interacionais.

Para uma competente definição de gêneros textuais, segundo o autor, é necessário que se estabeleçam diferenciações entre os termos: **tipos textuais** e **gêneros textuais**, já que esse problema de expressões pode ser percebido, principalmente, em livros didáticos. Marcuschi (2002, p.22-23) sustenta que a expressão *tipo textual* deve ser usada para

designar uma espécie de construção teórica definida pela *natureza lingüística* de sua composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas). Em geral, os *tipos textuais* abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas, a saber: *narração, argumentação, exposição, descrição, injunção*. (grifos do original)

Por sua vez, a respeito da expressão *gênero textual*, o pesquisador afirma:

usamos a expressão *gênero textual* como uma noção propositalmente vaga para referir os *textos materializado*s que encontramos em nossa vida diária e que apresentam *características sócio-comunicativas* definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica. Se os tipos textuais são apenas meia dúzia, os gêneros são inúmeros. Alguns exemplos de gêneros textuais seriam: *telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete.* (MARCUSCHI, 2002, p.22-23, grifos do original)

O autor também destaca que, a todo o momento, novos gêneros textuais surgem e, dessa forma, certamente, um trabalho com gêneros textuais é bastante pertinente para um desenvolvimento da competência comunicativa dos leitores, tendo em vista que estudar gêneros textuais não significa se deter somente no aspecto formal da língua, mas, também, analisar sua função dentro de determinado contexto.

Devido à variedade de gêneros textuais, há um enriquecimento do conhecimento textual. Para Marcuschi (2002, p.25), "é evidente que em todos esses

gêneros também se está realizando tipos textuais, podendo ocorrer que o mesmo gênero realize dois ou mais tipos. Assim, um texto é em geral tipologicamente variado (heterogêneo)."

Levando em conta as discussões apresentadas, vemos a necessidade de um trabalho bastante criterioso no entendimento e aplicação de bases teóricas que definem gêneros textuais, a fim de que se realize um trabalho de leitura coerente com a abordagem de gêneros textuais que seja adotada.

Neste trabalho, optamos pela designação **gênero textual**, tal como utilizada por Marcuschi, que, em seus estudos, afirma que os gêneros textuais são "textos materializados", construídos no nosso dia-a-dia e fundados na interação. Desse modo, são essenciais à comunicação.

2.3 O gênero textual tira em foco

A tira é um gênero textual que não só é apontado pelos PCN para as atividades de leitura em sala de aula, como também está se tornando constante em exames como Enem, Saresp e vestibulares. Há de se destacar também o fato de que, no vestibular da Unicamp (Universidade Estadual de Campinas), já é constante, pois a tira aparece desde 1990 em suas provas. O PNBE (Programa Nacional Biblioteca da Escola), com o intuito de permitir acesso a diversas obras por professores e alunos da rede pública, desde 2006, tem em sua relação as obras em quadrinhos, que são enviadas para as escolas públicas.

Há, sem dúvida, um visível destaque para o gênero textual *tira*. Poucos, ainda, são os estudos sobre esse gênero textual, mas, há algum tempo, já vem existindo uma preocupação em conhecer esse gênero textual do ponto de vista de seus elementos e características, haja vista a sua presença em nosso dia-a-dia.

Retomando as discussões sobre gêneros textuais, feitas anteriormente, podemos dizer que as tiras são "textos materializados que encontramos em nossa vida diária que apresentam características sócio-comunicativas definidas por

funcionais, composição conteúdos. propriedades estilo е característica." (MARCUSCHI, 2002, p.22-23, grifos do original). Não há dúvida quanto à presença das tiras em nosso dia-a-dia. Tem como composição característica básica os quadros, nos quais são desenvolvidas as ações. Seus conteúdos se referem a fatos do cotidiano, como tecnologia, política, relacionamentos, entre outros, e o modo como são compostas depende muito do estilo lingüístico ou funcional do autor. É necessário, no entanto, que o leitor esteja atualizado sobre os acontecimentos cotidianos, do contrário, realizará somente uma leitura superficial da tira, sem entender o que está subjacente, sem perceber qual a função da tira para determinado contexto.

Antes de avançarmos no estudo sobre o gênero textual *tira*, é necessário introduzirmos algumas informações sobre a nomenclatura relacionada a essa produção, de modo breve. Mais adiante, isso será feito mais detalhadamente. Utilizaremos o termo *quadrinhos* para designar textos compostos, basicamente, por um sistema narrativo com a presença da linguagem não-verbal e linguagem verbal, que interagem de modo a produzir sentido. O termo *histórias em quadrinhos* será entendido como "grande rótulo" (RAMOS, 2007), que engloba todos os gêneros textuais que utilizam a linguagem dos quadrinhos. Entendemos que o gênero textual *tira* está englobado pelo rótulo histórias em quadrinhos.

Sobre o surgimento das tiras, de acordo com Nicolau (2007), esse gênero nasceu da necessidade dos jornais diversificarem seu conteúdo diário devido à massificação da mídia impressa em fins do século XIX, nos EUA. Esse fato gerou uma competitividade maior entre os jornais existentes na época, o que levou à necessidade de se conquistar, em termos de quantidade, o público leitor. Nesse sentido, Cirne (1974, p. 12) afirma:

Os quadrinhos surgiram como uma conseqüência das relações tecnológicas e sociais que alimentavam o complexo editorial capitalista, amparados numa rivalidade entre grupos jornalísticos (Hearts vs. Pulitzer), dentro de um esquema preestabelecido para aumentar a vendagem de jornais, aproveitando os novos meios de reprodução e criando uma lógica própria de consumo.

As narrativas em forma de quadrinhos passaram a fazer sucesso semanalmente nos jornais, conforme declara Vergueiro (2006, p. 10):

Despontando inicialmente nas páginas dominicais dos jornais norteamericanos e voltados para as populações de migrantes, os quadrinhos eram predominantemente cômicos, com desenhos satíricos e personagens caricaturais. Alguns anos depois, passaram a ter publicação diária nos jornais – as célebres 'tiras' – e a diversificar suas temáticas [...]

Devido ao espaço pequeno existente nos jornais para a apresentação dos quadrinhos, surgem as tiras, narrativas com uso de balões contendo a fala dos personagens. Tem-se como característica marcante, já nessa época, a presença do humor, pois, segundo Nicolau (2007), "as tiras de humor tinham liberdade crítica sobre os costumes e a moral da época muito mais que outros gêneros, já que se tratava de uma forma de expressão inédita e inesperada, com características próprias".

Somente como curiosidade e, ainda sobre o surgimento das tiras, tem-se um fato interessante. Conforme os estudos de Nicolau (2007), no final do século XIX, nos Estados Unidos, Joseph Pulitzer e William Randolph eram nomes conhecidos da imprensa jornalística. Pulitzer transformou seu jornal, o *New York World*, em suporte para a divulgação de artigos sensacionalistas, já com características das tiras, pois apresentavam títulos chamativos e também ilustrações. Pulitzer percebeu, então, que o formato utilizado para apresentar esses artigos sensacionalistas poderia também ser usado para apresentar histórias, semanalmente. Dentre os desenhistas contratados, revelou-se Outcault, o qual criou o primeiro personagem de destaque em quadrinhos, o Yellow Kid. O "menino amarelo", segundo Moya (1993, p. 17), "é considerada a primeira história em quadrinhos continuada com personagem semanal, aos domingos, em cores, no Sunday New York Journal". Isso ocorreu em 1895.

Inicialmente, a personagem possuía voz através de sua camisa. É o que afirma Moya: "seu camisolão tornou-se panfletário, portando frases e críticas do momento. Eram mensagens irreverentes" (1993, p.18). Não havia, ainda, a presença de balões. Mais tarde, somente, Outcault passou a lhe dar voz através de balões. Moya declara ainda que: "Outcault deu forma definitiva e continuada ao fenômeno que outros artistas fizeram no passado, propiciando assim nascimento à linguagem dos *comics*" (1993, p.18).

Na literatura sobre a história das *histórias em quadrinhos*, sempre se destaca a criação desse personagem como sendo o primeiro desse gênero. No entanto, existem estudos que afirmam que o criador das histórias em quadrinhos (HQ) não seria Outcault, mas, sim, Angelo Agostini, um imigrante italiano, naturalizado brasileiro. Chegou ao Brasil em 1859. Em 1867 vai para o Rio de Janeiro, quando faz suas primeiras histórias com ilustração. Moya (1993) o denomina como "o ítalobrasileiro pioneiro dos quadrinhos". Tal informação é confirmada por Innocente (2005, p.27), que acrescenta: "o gênero HQ nasce no Brasil em 1900 nos jornais cariocas e paulistas como 'mais uma novidade', com a seguinte denominação: 'historietas seriadas em quadrinhos'".

Contudo, são os *syndicates*, organizações americanas, os responsáveis pela distribuição de material de entretenimento para todos os jornais do mundo, disseminando a publicação das histórias em quadrinhos com a visão de mundo norte-americana (VERGUEIRO, 2006). Primeiramente, as tiras tinham como temática o humor e, no final da década de 1920, também a temática de aventura. Ainda, de acordo com o autor, com o final da Segunda Guerra Mundial, ampliam-se os temas das tiras, destacando-se também as histórias de terror e suspense. Esse fato fez com que as tiras se popularizassem ainda mais, principalmente entre leitores adolescentes.

No entanto, no período pós-guerra, todos os quadrinhos começaram a ser marginalizados, pois se levantou a hipótese de que esse tipo de leitura ameaçava à juventude norte-americana, influenciando o comportamento desses sujeitos. Werthan, psiquiatra alemão radicado norte-americano, é destaque no que se refere à defesa dessas idéias. Publicou um livro intitulado *A sedução dos inocentes*, em 1954, em que defende, por exemplo, que histórias como as do *Superman* instigavam

as crianças a voar tal como o herói e a desejar se atirar pela janela. Isso é suficiente para o aumento do preconceito por parte da sociedade (com ênfase para pais e professores) e mobilização para exigência de atenção dos órgãos responsáveis no que se refere ao conteúdo e ao modo como são publicados os quadrinhos.

Esse é o mesmo panorama encontrado na Europa, de acordo com Vergueiro e Santos (2006). Segundo esses pesquisadores, nessa mesma época, o autor Thierry Groensteen realizou uma análise sobre as visões teóricas a respeito dos quadrinhos. Ele identificou "uma rejeição inicial por parte dos educadores em relação a todas as formas de comunicação popular, consideradas, indistintamente, como vulgares e sujeitas à reprovação moral, à avaliação compartilhada tanto por estudiosos de linha conservadora, como pelos marxistas" (VERGUEIRO; SANTOS, 2006, p.3).

Diante desse panorama, surge uma desvalorização do gênero quanto à sua leitura nas escolas e entre os intelectuais. Com essa situação, há também um reflexo negativo em outros países, inclusive no Brasil. Aqui, é desenvolvido um código de ética a ser aplicado aos quadrinhos, ou seja, o que se podia ou não veicular nas histórias.

A **leitura das histórias em quadrinhos** passa a ser considerada pobre e prejudicial em diversos lugares do mundo. No Brasil, houve muitas críticas ao gênero e, segundo Vergueiro (2006, p.13), "como motivação bastante semelhante (ainda que não tão agressiva) à verificada nos Estados Unidos". As histórias são consideradas "inimigas do ensino e do aprendizado, corruptoras das inocentes mentes de seus indefesos leitores" (2006, p.16).

Por muito tempo, já no período após a Segunda Guerra Mundial e início da chamada Guerra Fria, os quadrinhos, tanto em forma de histórias como em forma de tiras, foram alvo de preconceito. Vergueiro aponta que, nos tempos atuais, ainda são, devido ao fato de existirem pais que proíbem seus filhos de lerem quadrinhos, por acreditarem na possibilidade de que esse tipo de leitura possa trazer algum tipo de distúrbio de comportamento. É o que afirmam Vergueiro e Santos (2006, p.3):

Os pesquisadores e professores universitários viram os quadrinhos como produtos supérfluos, feitos para uma leitura rápida e destinados, depois, ao esquecimento. Eventualmente, alguns pesquisadores até concordavam que os quadrinhos poderiam representar um produto interessante e uma leitura agradável para as crianças ou mesmo para adultos para espairecer, mas poucos deles se atreviam a ir além disso. Como prática geral, no entanto, muitos deles se colocaram contra as histórias em quadrinhos, denunciando-as por sua mediocridade, seus erros de ortografia, suas figuras toscas ou suas mensagens banais.

2.3.1 O gênero textual tira e a questão da denominação

A denominação do gênero textual tira é uma das questões controversas que necessitam de um estudo mais detalhado. Devido ao fato de os estudos sobre quadrinhos ainda serem bastante recentes, não há um consenso sobre qual nome utilizar para esse gênero textual. Sabe-se que esse gênero textual é constituído basicamente, dentre outras características, por um sistema narrativo formado pelo código não-verbal (linguagem visual) e pelo verbal (linguagem verbal), que interagem de modo a produzir sentido. Histórias em quadrinhos, quadrinhos, tiras em quadrinhos, tiras de jornal: são várias as nomenclaturas, o que dificulta a opção por uma nomenclatura ideal.

Não podemos esquecer que *cartum*, *charge* e *caricatura* também possuem características de quadrinhos, mas podemos dizer que são o mesmo gênero? A indefinição em relação a esse quadro fica ainda maior. Segundo Ramos (2007, p.245):

Há uma zona nebulosa na região que envolve todas essas nomenclaturas. A dificuldade em perceber as características de cada um dos textos tem fomentado uma classificação indiscriminada e sem critério no uso dos termos. [...] Isso pode criar expectativas diferentes de leitura, o que pode trazer confusão no processo de compreensão textual.

Ramos afirma que a tira tem diferentes acepções que ficam em torno de três eixos:

quadrinhos (a linguagem utilizada), jornal (o local privilegiado de publicação) e cômico ou de humor (que abordam a temática). Tira (o formato) é o único elemento comum, mesmo que apareça na forma diminutiva 'tirinha'. Na prática, os nomes de cada eixo evidenciam características que se complementam na análise genérica". (2007, p.276)

Considera-se o fato de que os quadrinhos, de modo geral, são narrativas que utilizam a linguagem não-verbal e a linguagem verbal. As tiras podem ser, então, consideradas um gênero dos quadrinhos. Conforme os estudos de Ramos (2007, p.250-251):

Quadrinhos seria um grande rótulo que abarcaria diferentes gêneros, entre eles, as tiras (que também comporiam diferentes gêneros). Charges, caricaturas, cartuns e fotonovelas seriam outros gêneros, com características semelhantes, mas não seriam quadrinhos propriamente ditos.

Considerando o exposto, entendemos que as tiras fazem parte dos quadrinhos ou que os quadrinhos englobam as tiras. Neste trabalho, utilizamos, então, a nomenclatura *tira/tiras*, seguindo orientação de Ramos (2007) e Vergueiro (2006).

2.3.2 O gênero textual tira como objeto de pesquisa

É somente nas últimas décadas do século XX, primeiramente na Europa, que as histórias em quadrinhos passam a receber um pouco mais de atenção dos intelectuais e estudiosos, devido ao desenvolvimento das ciências da comunicação e

de estudos culturais que passaram a considerar os quadrinhos como uma manifestação artística. Alguns preconceitos existentes são derrubados, por se acreditar que esses não tinham fundamento; afinal, pouco se sabia/conhecia sobre leitura de quadrinhos. Isso se reflete de forma positiva, o que acaba por favorecer a aproximação dos quadrinhos das práticas pedagógicas. Primeiramente, há uma certa estranheza quanto ao uso dos quadrinhos por parte dos professores, mas, aos poucos, os benefícios de sua leitura passam a ser ressaltados.

No Brasil, de acordo com Ramos (2007), ainda no final da década de 60, havia bastante resistência para a realização de uma pesquisa sobre quadrinhos no meio acadêmico. Em 1967, José Marques de Melo, jornalista, professor e pesquisador, primeiramente na Faculdade de Jornalismo Cásper Líbero e, mais tarde, na Escola de Comunicações e Artes (ECA) da Universidade de São Paulo, já na década de 1970, é quem começa a realizar pesquisa sobre os quadrinhos. Somente em 1973 é feito um estudo aprofundado, realizado por Cagnin¹, o qual foi convertido em livro em 1975. Mais tarde, já no começo da década de 90, Cagnin cria, juntamente com outros professores, o Núcleo de Pesquisa em Histórias em Quadrinhos da USP, primeiramente, com foco nas características da linguagem, a partir da discussão de teoria e conceitos dos elementos que compõem a linguagem específica dos quadrinhos. Na metade dessa mesma década, passa a existir uma preocupação com a questão lingüístico-textual dos quadrinhos. Vergueiro e Santos (2006) apontam, ainda, outros aspectos que merecem atenção dos pesquisadores, a saber:

- o conteúdo, por meio do qual se procura identificar e discutir significados pela análise semiótica, do discurso ou de conteúdo nos quadrinhos;
- a história, por meio da qual se busca a relação da produção de quadrinhos com o período histórico;
- a sociedade e a cultura, por meio das quais se consideram os temas abordados nos quadrinhos, como, por exemplo, sexo, violência, racismo, bem como a relação dos quadrinhos com a política ou ideologias;

-

¹ Precursor dos estudos sobre quadrinhos no começo dos anos 70 na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP.

- 4) a **técnica estética**, por meio da qual se faz a análise dos procedimentos artísticos e estilísticos nos quadrinhos;
- 5) as **aplicações práticas**, por meio das quais se verifica o uso dos quadrinhos na Educação, por exemplo;
- 6) a **recepção**, por meio da qual se verifica o modo como o público-leitor recebe as produções dos quadrinhos.

Na atualidade, segundo Ramos (2007), as pesquisas sobre histórias em quadrinhos podem ter sido motivadas, supostamente, por terem sido sugeridas para a prática pedagógica segundo os PCN e, também, por estarem presentes em vestibulares, com destaque para o da Unicamp. Seja qual for o motivo, os quadrinhos passaram a ser utilizados em sala de aula, no entanto, muitas dúvidas surgem quanto ao modo de aplicá-los. Também não se pode esquecer a questão do preconceito que ainda envolve a leitura de histórias em quadrinhos.

O número de pesquisas sobre os quadrinhos aumenta de modo significativo, sobretudo para encontrar respostas para a prática de ensino a ser realizada em sala de aula, como também para verificar as características desse gênero (balões, onomatopéias etc.).

Conforme afirmam Vergueiro e Santos (2006), grande parte dos trabalhos acadêmicos sobre histórias em quadrinhos está relacionada à área da ciência da comunicação, mas também são encontradas pesquisas de outras áreas do conhecimento, como, por exemplo, em Letras, Psicologia, História, entre outras. Segundo os autores, isso se deve "não apenas pelos quadrinhos se constituírem em um dos mais pungentes produtos culturais da comunicação de massa e terem grande popularidade entre a população, mas também por terem despertado o interesse dos pesquisadores das mais diversas áreas." (2006, p.1).

As pesquisas nessa área ainda necessitam de avanços, porque muitas são as lacunas existentes. É o que apontam Vergueiro e Santos (2006, p.9) ao destacarem a importância do "crescimento de trabalhos que apresentam reflexão sobre a relação entre quadrinhos e sociedade. Da mesma forma, é necessário um maior incentivo a trabalhos na área de estudos mercadológicos e econômicos dos quadrinhos no

Brasil." Esse fato é importante para que se dê continuidade às pesquisas nesse campo, a fim de que sejam encontradas respostas às dúvidas existentes a respeito desse gênero.

São tantas as lacunas e dúvidas que circundam o gênero textual *tira*, que há quem o considere como um gênero jornalístico. Para Nicolau (2007), as tiras já possuem seu espaço garantido no jornal e vêm se destacando e competindo com os outros conhecidos gêneros jornalísticos, como os artigos e as crônicas. Assim, é necessário ressaltarmos que, nos PCN, a tira está relacionada aos gêneros de imprensa. Innocente (2005, p.26) afirma, no entanto, que se "percebe que a comunidade discursiva jornalística exclui de suas abordagens (ou cita, mas não categoriza) o gênero tiras em quadrinhos por não considerá-lo jornalístico."

2.3.3 O gênero textual tira e suas caracterizações

Segundo Ramos, as tiras compõem textos narrativos com o uso da linguagem visual e verbal. O autor, citando Silveira, faz a seguinte caracterização para o gênero em questão:

Os quadrinhos têm personagens e elencos fixos, narrativa seqüencial em quadros numa ordem de tempo, em que um fato se desenrola por meio de legendas e balões com texto pertinente à imagem de cada quadrinho. A história pode desenvolver-se numa tira, numa página ou em duas ou em várias páginas (revistas ou álbum). É óbvio que para uma história ser em quadrinhos, ela precisa ter, no mínimo, dois quadrinhos (ou cenas). A tira diária é uma exceção, pois, às vezes, a história pode ser muito bem contada em um quadrinho (o espaço da própria tira), mas isso não a torna um cartum, apesar da proximidade. (SILVEIRA, 2003, *apud* RAMOS, 2007, p.249)

Em relação às temáticas, Mendonça (2005, p.198) aponta que algumas tiras satirizam aspectos econômicos e políticos do país. Devido a esse enfoque, a autora divide as tiras em:

a) tiras-piada, em que o humor é obtido por meio das estratégias discursivas utilizadas nas piadas de modo geral, como a possibilidade de dupla interpretação, sendo selecionada pelo autor a menos provável; b) tiras-episódio, nas quais o humor é baseado especificamente no desenvolvimento da temática numa determinada situação, de modo a realçar as características das personagens.

Há, também, as tiras que apresentam um ponto de vista crítico, mas, em grande parte, a temática está mais ligada à questão do humor, justificando-se, assim, uma atenção maior a esse tema.

Os textos verbais aparecem inseridos em balões, assim como os recursos onomatopaicos para a representação verbal de sons. A narrativa pode ocorrer em um ou mais quadrinhos e os personagens podem ser fixos ou não. Há o predomínio da utilização do recurso do desenho.

As tiras são compostas por, no máximo, três ou quatro quadrinhos, o que caracteriza, normalmente, o espaço dedicado a elas nas páginas dos jornais, onde predominantemente aparecem. Esse gênero textual é publicado de acordo com um padrão de características:

há a presença do título da tira (acima, a esquerda), do nome do autor (acima a direita), mais de um quadrinho e formato horizontal. [...] O formato e as dimensões confirmam a padronização das tiras para que sejam vendidas de forma uniforme aos jornais, que criam um espaço fixo para veicular as histórias. (RAMOS, 2007, p.274-275)

Considerando as observações feitas sobre o gênero textual *tira* e suas caracterizações, salientamos a importância do rótulo *histórias em quadrinhos*, tendo em vista que, segundo Ramos (2007, p. 287):

Entenderemos por histórias em quadrinhos o grande rótulo que une todas essas características e engloba a diversidade de gêneros, rotulados de maneiras diferentes, utilizam a linguagem dos quadrinhos para compor um texto narrativo dentro de um contexto sociolingüístico interacional.

Nesse sentido, as histórias em quadrinhos englobam não só as tiras, como também outros gêneros que apresentam características semelhantes e, por isso, são consideradas o "rótulo" desses gêneros.

2.3.3.1 A linguagem não-verbal

É de extrema importância analisar como são constituídas as tiras, no que se refere à linguagem não-verbal em associação à linguagem verbal, para que o leitor possa compreendê-las de forma adequada e entender quais mensagens estão subjacentes à sua leitura.

Como dissemos anteriormente, os quadrinhos são compostos por dois códigos: o visual e o verbal, que interagem e constroem uma narração. Essa narração, para ser compreendida satisfatoriamente, necessita do entendimento do funcionamento dos dois códigos utilizados, haja vista que "a conjunção do visual com o lingüístico faz do texto de quadrinhos a base ideal para pesquisa lingüística centrada na interação: o código visual supre lacunas que, por acaso, possam ser deixadas pelo código lingüístico e vice-versa" (LINS, 2002, p.68). Notamos, então, a importância do entendimento dos dois códigos para a compreensão das tiras.

As tiras são compostas por imagens, desenhos, ou seja, uma **linguagem não -verbal**, também chamada **icônica**. Segundo Lins (2002, p.67), "há momentos em

que o elemento visual assume as funções dentro de uma narrativa. É o caso das histórias mudas." Nessas histórias, como não aparece a linguagem verbal, a imagem assume a função de representar os fatos de modo a construir sentido.

De acordo com Ramos (2007), as tiras, no que se refere às imagens, à linguagem icônica, apresentam uma heterogeneidade de signos. Deste modo,

podemos dizer que há graus de transformação do icônico, uns mais abstratos, outros menos. A representação visual de uma cama é algo próximo do nosso dia-a-dia. Não teríamos, em tese, dificuldade de percebê-la cognitivamente. As letras, vistas isoladamente ou compondo palavras, seriam uma forma mais abstrata, que usa um meio simbólico e convencional na representação de um signo verbal. Elas teriam como significante um elemento visual (e não uma imagem acústica) essencial para decifrar o sentido dentro do contexto. (RAMOS, 2007, p.83)

Podemos afirmar que, nas tiras, a parte verbal é indissociada do elemento visual e vice-versa. Segundo o autor, "o método para descrever a relação sígnica de sentido é por meio das palavras, sem hierarquizar este ou aquele signo. O sentido global depende da relação desses signos, também baseada na percepção cognitiva e nas inferências do leitor." (RAMOS, 2007, p.94).

Nas tiras, a linguagem visual é, em alguns momentos, complementar à linguagem verbal, e, em outros, assume todas as funções que levam a sua significação. Entendemos, dessa maneira, que o visual e o verbal estão diretamente associados. Cagnin afirma, ao tratar desse assunto, que nas histórias em quadrinhos "ocorre a junção dos dois sistemas, o icônico e o lingüístico, em que nem sempre há uma fusão com igualdade de funções, mas a predominância de um sobre outro, tornando-se, em alguns casos, o elemento subordinado mero complemento, às vezes redundante [...]" (CAGNIN, 1975, p.140).

Ainda para Cagnin (1975), a leitura em busca do significado da imagem desenhada dos quadrinhos

não é unidirecional em linha, como na escrita, ou em momentos sucessivos, como na fala, é contínua; a sua significação vem do todo, é próxima do modo de ver e entender as coisas reais, e forma, portanto, um inventário aberto, como o dos signos lingüísticos, com exceção dos abstratos. Será chamado, freqüentemente, de *visual*. (CAGNIN, 1975, p. 30, grifos do original)

Para Cirne (2001, p.174), as histórias em quadrinhos foram marcadas "por uma textualidade gráfico-textual, determinada por mecanismos narrativos." Considerando-se a relação entre os signos visuais e verbais, podemos dizer, então, que a imagem é parte constituinte das tiras e seu sentido é obtido de acordo com o contexto. Os recursos de imagens utilizados têm como propósito contribuir para o entendimento do texto, ou seja, não há como separar o aspecto visual do aspecto verbal, quando apresentados conjuntamente. Esses fatores são importantes, mas não podemos esquecer que a compreensão também depende da situação sociocognitiva-interacional.

São vários os recursos gráficos utilizados pela linguagem visual para estabelecer uma progressão de narrativa. Começamos pela caracterização das **vinhetas** ou **quadrinhos**, consideradas, segundo Vergueiro (2006), as menores unidades narrativas organizadas sucessivamente no sentido do texto escrito (do alto para baixo e da esquerda para a direita).

Ramos (2007, p.178) explica que o que está inserido no quadrinho é delimitado por um contorno, denominado **linha demarcatória**. Essa linha demarcatória possui dupla função, a saber: "marcar graficamente a área da narrativa (que ocorre dentro da vinheta) e indicar o momento em que se passa aquele trecho da história." O contorno a ser utilizado vai depender do que se deseja representar. Normalmente, a reta é o contorno mais utilizado, porém existem outras possibilidades, como: contornos mais lineares, ondulados ou tracejados (que podem indicar uma ação ocorrida no passado). Os contornos ondulados também podem representar o que se passa na mente dos personagens, como, por exemplo, sonhos ou algo imaginado.

Há alguns autores que podem não utilizar a linha demarcatória, o que não compromete a compreensão da tira. Tradicionalmente, o recurso da linha é o mais utilizado, mas o autor pode ou não fazer uso, dependendo do seu estilo. Outra possibilidade é fazer uso dos dois recursos. O que é importante frisar é que o uso da linha demarcatória está diretamente ligado à progressão de tempo na narrativa da tira, ou seja, as vinhetas limitam as ações, os acontecimentos, de modo a marcar o tempo em que acontecem.

Os formatos dos quadrinhos ou vinhetas são bastante variáveis. Normalmente, existe uma preferência pelas formas retangulares (que são mais comuns) ou quadradas, mas há, também, formatos circulares ou diagonais (RAMOS, 2007). A escolha do formato depende do que o autor do quadrinho tenha como intenção transmitir.

Personagens e falas também são apresentados nessa sucessão. O desenho contido nos quadrinhos depende do objetivo almejado. Para Vergueiro (2006, p.35):

o quadrinho ou vinheta constitui a representação, por meio de uma imagem fixa, de um instante específico ou de uma seqüência interligada de instantes, que são essenciais para a compreensão de uma determinada ação ou acontecimento. [...] Assim, dentro de um mesmo quadrinho, podem estar expressos vários momentos, que, vistos em conjunto, dão a idéia de uma ação específica.

De acordo com Cirne (2001, p.24),

quadrinhos são uma narrativa gráfico-visual, impulsionada por sucessivos cortes, cortes estes que agenciam imagens rabiscadas, desenhadas e/ou pintadas [...] a especificidade dos quadrinhos implica seu modo narrativo, determinado pelo ritmo das tiras e/ou páginas em função de cada leitura particular, leitura esta que se constrói a partir de imagens e dos cortes.

Entenda-se por corte o que o autor chama de **corte gráfico**, um corte espaçotemporal a ser preenchido pelo imaginário do leitor, ou seja, refere-se à "narrativa enquanto tal e seu agente impulsionador (o corte), que mobilizam a relação produção/leitura de forma mais eficaz possível, tendo em vista a própria operacionalidade semântica e estrutural de sua vigência quadrinhística" (CIRNE, 2001, p.24).

Sobre essa questão do corte gráfico, entendemos que se trata daquilo que se deixa de dizer nas tiras, sendo necessária a realização de inferências por parte do leitor para produzir sentido. Segundo Ramos (2007, p.209), "pode-se deduzir, por ora, que, entre as vinhetas, há um processo de economia de imagens (colocam-se as cenas mais relevantes) e de inferência de informações. Independentemente do corte feito ou de a elipse ser pequena ou grande, haverá uma seqüência narrativa entre um antes e um depois."

Ainda, para Cirne (2001, p.29), os quadrinhos, no que diz respeito à linguagem,

têm sua especificidade [...] no modo narrativo visual capaz de agenciar elipses gráficas e espaciais. O desencadeamento de imagens ('congeladas' no tempo e o espaço) será sempre relacional, cuja tessitura significante apontará para a eficácia das relações críticas entre os diversos planos/enquadramentos de cada série ou estória. Caso contrário, não teremos um quadrinho de conseqüências estéticas, inclusive narracionais e gráficas, realmente produtivas.

A relevância do quadrinho ou vinheta está no agrupamento de elementos existentes nele para a construção da narrativa, pois se podem acrescentar informações diversas que possibilitam a progressão da narrativa. Vários podem ser os formatos dos quadrinhos: "revistas em quadrinhos, por serem um suporte fisicamente maior e com mais páginas, permitem ao artista inovar mais no processo de criação. As tiras cômicas, por terem um formato menor e limitado, tendem a usar as vinhetas de uma maneira mais convencional." (RAMOS, 2007, p.176).

A progressão da narrativa nos quadrinhos depende de um elemento bastante importante: os **personagens**, uma vez que é por meio deles que "a ação da narrativa é conduzida [...] Eles funcionam como bússolas na trama: são a referência para orientar o leitor sobre o rumo da história." (RAMOS, 2007, p.183).

Segundo Vergueiro (2006), há personagens que são considerados protagonistas e outros, secundários. Para o autor:

o protagonista é graficamente distinto dos demais, tanto por atributos físicos como por suas características sociais e intelectuais. Fisicamente, principalmente no caso das histórias de super-heróis ou de aventuras, costumam ser sempre retratados com o mesmo tipo de roupa, a fim de possibilitar sua identificação imediata por parte dos leitores [...] os personagens secundários são estereotipados, podendo ser classificados em algumas poucas categorias: a namorada ou o objeto de interesse amoroso do protagonista; o(s) companheiro(s) do herói; o vilão ou oponente; os personagens de apoio. Em geral, todos esses personagens concorrem para destacar a atuação do protagonista, criando uma situação que, devido à sua complexidade, exige sua interferência pessoal. (VERGUEIRO, 2006, p.51-52)

É importante destacarmos a função das expressões faciais e corporais dos personagens, já que, por meio delas, é que se verificam os estados e sentimentos dos personagens.

Para Vergueiro, os quadrinhos firmam estereótipos, fixam características para que o personagem seja marcante para o público. Sobre os estereótipos o autor considera que

esse tipo de representação traz em si uma forte carga ideológica, reproduzindo os preconceitos dominantes na sociedade. E não se trata apenas de representar o herói com uma figura agradável ao olhar e o malfeitor com traços simiescos, mas, às vezes até sub-repticiamente, salientar traços ou situações que fortalecem a visão estereotipada de raças, classes, grupos étnicos, profissões etc. Ainda que hoje em dia esses estereótipos já não tenham a mesma agressividade que tinham no início dos quadrinhos, representações de determinados grupos podem surgir nas histórias em quadrinhos de forma ostensivamente preconceituosa. (VERGUEIRO, 2006, p. 53)

Em relação à imagem do personagem, Ramos (2007, p.194) afirma que esta "independentemente do estilo do desenho, possui uma gama de informações. A roupa, o cabelo, os detalhes e o formato do rosto, o tamanho do corpo, tudo é informação visual."

Levando em conta que os personagens são ponto fundamental na análise das tiras, pois através de sua caracterização a narrativa é moldada, Vergueiro identifica que, por meio do recurso das **figuras cinéticas**, os personagens "ganham vida", uma ilusão de movimento. Tais figuras expressam, por exemplo, "oscilação (traços curtos que rodeiam um personagem, indicando tremor ou vibração), impacto (estrela irregular em cujo centro se situa o objeto que produz o impacto ou o lugar onde ele ocorre), entre outras." (VERGUEIRO, 2006, p.54).

Segundo o autor, outro recurso utilizado é o das **metáforas visuais**, "signos ou convenções gráficas que têm relação direta ou indireta com expressões do senso comum, como, por exemplo, 'ver estrelas', 'falar cobras e lagartos', 'dormir como um tronco', etc." (2006, p.54). As metáforas visuais reforçam o conteúdo verbal ao expressar idéias e sentimentos, possibilitando o entendimento da idéia de uma maneira mais rápida.

2.3.3.2 A linguagem verbal

A linguagem verbal aparece nas tiras "para expressar a fala ou pensamento dos personagens, a voz do narrador e os sons envolvidos nas narrativas apresentadas." (VERGUEIRO, 2006, p.55).

A fala ou o pensamento são representados pelo uso de **balões**, linhas circulares próximas à cabeça do personagem que se expressa. A voz do narrador aparece em retângulos posicionados no canto superior esquerdo dos quadrinhos e os sons presentes nas narrativas são representados por onomatopéias. Cagnin (1973, p.95) confirma essas características da linguagem verbal nos quadrinhos: "pode aparecer no balão, na legenda, na onomatopéia, no título, em figuras componentes do quadro."

Sobre os balões, Ramos (2007, p.214) destaca que se trata de um recurso que mais identifica os quadrinhos como linguagem. E completa: "o efeito é obtido por meio de variações do signo de contorno, que formam um código de sentido próprio na linguagem dos quadrinhos." (2007, p.215).

Para uma mensagem ser interpretada, deve-se considerar o balão, uma vez que apresenta grande quantidade de informações, além de indicar que o personagem fala em primeira pessoa. Devem ser lidos da esquerda do quadrinho para a direita.

O balão "é o elemento que indica o diálogo entre os personagens e introduz o discurso direto na seqüência narrativa" (CAGNIN, 1973, p.95). A forma dos balões traz informações que enriquecem o texto escrito e devem ser interpretados, visto que ampliam a compreensão. Os balões podem apresentar várias formas, sendo mais comuns o balão-fala e o balão-pensamento.

Segundo Cagnin (1973, p.96-97), o **balão-fala** "tem seu contorno bem nítido, contínuo. O apêndice em forma de seta sai da boca do falante [...] e representa o diálogo mantido entre os personagens." Já no **balão-pensamento**, "a linha de contorno é irregular, ondulada, quebrada, ou de pequenos arcos ligados. O apêndice é formado por pequenas bolhas ou nuvenzinhas que saem do alto da cabeça do pensante". Trata-se de uma informação exclusiva para o leitor, mas pode ser considerada uma intromissão do narrador por meio do personagem, "de um narrador onisciente, que lê até o pensamento dos seus heróis".

São muitas as formas dos balões, porém, aqui, citamos apenas algumas. De acordo com o autor, "existem milhares de criações individuais, facílimas, no entanto, de decifrar, tomando como base o significado nelas incluso, pois sua forma está intimamente ligada ao texto e à narrativa. Pode exprimir fúria, ódio, medo, alegria. Transforma, assim, uma realidade lingüística (abstrata) em realidade física e concreta." (CAGNIN, 1973, p.97).

Se, em 1973, a quantidade de balões já era grande, hoje, com o recurso da computação gráfica, as opções são muito maiores. Não se pode esquecer que a linguagem dos quadrinhos é bastante dinâmica, o que permite, a cada momento, o acréscimo de novas representações gráficas.

Abaixo, apresentamos alguns exemplos mais comuns de balões, segundo Vergueiro (2006) e Cagnin (1973):

 balão-fala: com contorno bem definido, contínuo, uma das formas mais comuns de balão:



 balão-pensamento: outra forma mais comum, com contorno irregular, apêndice formado por bolhas ou nuvenzinhas:



 balão cochicho: a linha do balão é tracejada, transmitindo a idéia de que o personagem está falando baixo, "cochichando", e de que o que está sendo dito não pode ser ouvido por terceiros:



 balão de linhas quebradas em forma de faísca elétrica: traçado em zig-zag, indica sons ou falas de aparelhos como telefone, alto-falante ou mesmo grito de personagens:



 balão uníssono: com vários apêndices, indica a fala única de vários personagens ao mesmo tempo:



 balão trêmulo: traçado com linha tortuosa, indica medo (sentido ou que se quer transmitir):



• balão de apêndice cortado: indica voz de alguém que está fora do quadrinho.



Em **relação** ao posicionamento dos balões, "o desenhista deve organizar a distribuição das imagens e balões obedecendo o encaminhamento natural da leitura dos espaços. A liberdade na leitura das imagens sofre uma limitação, quando encontra o elemento lingüístico, o balão, cuja leitura é orientada rigidamente da esquerda para a direita." (CAGNIN, 1973, p.101).

Outro recurso verbal utilizado nos quadrinhos é a **legenda**, que tem como função, segundo Vergueiro (2006, p.62), representar "a voz onisciente do narrador da história". O uso da legenda situa o leitor no tempo e espaço, pois apresenta a mudança de fatos, a expressão de sentimentos etc. Esse recurso pode aparecer como um pequeno fragmento no quadrinho ou pode preenchê-lo totalmente. De modo geral, legenda e título posicionam-se na parte superior.

A **onomatopéia** é outro elemento lingüístico verbal e um dos signos mais importantes e representativos dos quadrinhos. Não é exclusividade, pois, na literatura, é utilizada com freqüência. É um recurso que permite representar ou imitar o som utilizando-se de letras, sendo considerado por Cirne (1974) um "ruído visual" dos quadrinhos.

As onomatopéias são escritas tanto nos balões como fora deles, mas sempre estão perto do local onde está o som a ser representado. Variam de acordo com o idioma. Assim, na França, por exemplo, o som do canto de um galo é representado pela forma "ki-ki-ri-ki-ki", enquanto, no Brasil, é "co-co-có-ri-co". Vergueiro (2006) destaca os seguintes exemplos de onomatopéias: explosão: Bum!; quebra: Crack!; sono: ZZZZZZZZZ; beijo: Smack, entre outros. Abaixo, exemplificamos algumas das características referentes às tiras.

No quadrinho a seguir é possível verificar duas características das tiras. A primeira é o balão em forma de pensamento. Nele está inserido o recurso da metáfora visual (no caso, pensar "cobras e lagartos"), a segunda característica. Também o reflexo da pancada é outra metáfora, pois se vêem estrelas. Nesse exemplo, a linguagem não-verbal assume a função de transmitir a mensagem.



No quadrinho a seguir, tem-se o exemplo da legenda, responsável pela voz de um narrador onisciente.



Na tira a seguir, destacam-se exemplos de onomatopéias, por serem representados os sons, respectivamente, dos animais pato e peru.



A seguir, tem-se a representação de um discurso direto, com uso de balõesfala, os mais utilizados.



Considerando o exposto sobre as linguagens que constituem os quadrinhos, constatamos que há uma relação bastante importante entre o visual e o verbal. Ambas estão presentes nas tiras e não podem ser dissociadas, haja vista que há uma complementaridade entre elas. A leitura dos quadrinhos, portanto, não é tão simples como possa parecer. Torna-se necessário tecer alguns comentários a respeito do humor, uma das características constantes nas tiras. É do que trataremos a seguir.

2.3.3.3 O humor

Como dissemos inicialmente, as **tiras de humor** foram as que primeiro ganharam destaque desde seu surgimento, por volta do fim século XIX, pois serviam como forma de expressão sobre os costumes e a moral, já naquela época. Isso é confirmado por Innocente (2005, p.28): "a história em quadrinhos foi, desde sua origem, um gênero por excelência humorístico, característica que, segundo Bibe-Luyten (1985), resultou no seu nome nos Estados Unidos como *comic strip* ou *funnies* (tiras cômicas, engraçadas)." Essas tiras passaram a ser um modo de refletir, de expressar opiniões.

Ramos (2007) realizou uma pesquisa detalhada sobre a questão do humor nas tiras, tendo por objeto de estudo as tiras cômicas, as quais são caracterizadas de forma bastante ampla. Segundo o autor, nas tiras cômicas, "há tendência de criar um desfecho inesperado, como se fosse 'uma piada por dia'" (2007, p.288). O efeito inesperado ocorre devido ao fato de que cada pessoa tem conceitos, opiniões sobre

determinados assuntos. Essa pessoa, ao realizar, por exemplo, a leitura de uma tira cômica, identifica a opinião do produtor desse texto (que pode não ser a sua). Normalmente, há um "choque", pois o autor se coloca em posição contrária àquela que é considerada como correta. Há, no momento da leitura, uma reflexão que leva ao sentimento do contrário, por se considerar tal fato apresentado como inesperado, o que, conseqüentemente, o torna engraçado.

Sobre o modo como o humor é construído, Grégio (2006, p.61), ao realizar um estudo sobre esse tema, afirma:

Na medida em que o escritor apresenta fatos ocorridos em nossa realidade (ainda que esses fatos sejam um tanto distorcidos), compreendemos nela imagens em contrastes com o que sabemos ou com o que não conseguimos enxergar da maneira com que o humorista o faz. [...] o humor faz surgir em nós, leitores, uma reflexão dos nossos pensamentos, das nossas idéias.

A apresentação dos fatos de acordo com o humorista faz com que o leitor perceba que não expressaria do mesmo modo a sua opinião.

Há, segundo Pirandello (1996, p.23), uma distinção entre **ironia** e **humor**:

a ironia, como figura retórica, contém em si um fingimento que é absolutamente contrário à natureza do genuíno humorismo. Implica, também, essa figura retórica, uma contradição, mas fictícia, entre o que se diz e o que se pretende dar a entender. A contradição do humorismo não é nunca, ao contrário, fictícia, mas essencial [...]

O **cômico**, segundo o autor, é uma advertência do contrário, que nasce de uma reflexão. Essa reflexão vem "a interromper o movimento espontâneo que organiza as idéias e as imagens em uma forma harmoniosa" (1996, p.139). Esse fato leva a considerar as obras humorísticas como "decompostas, interrompidas,

entremeadas por contínuas digressões" (1996, p.139). Essas digressões são necessárias para despertar o sentimento do contrário. Em resumo:

O humorismo consiste no sentimento do contrário, provocado pela especial atividade da reflexão que não se esconde, que não se torna, como comumente na arte, uma forma do sentimento, mas o seu contrário, mesmo seguindo passo a passo o sentimento como sombra segue o corpo. (PIRANDELLO, 1996, p.169-170).

Possenti (2005), ao tratar desse assunto, na obra "Os humores da língua" afirma que "o que caracteriza o humor é muito provavelmente o fato de que ele permite dizer alguma coisa mais ou menos proibida, mas não necessariamente crítica, no sentido corrente, isto é, revolucionária, contrária aos costumes arraigados em nossa sociedade." (2005, p.49). Ainda para o autor, textos de humor "impõem uma leitura única" (2005, p.52), mesmo que sejam, às vezes, ambíguos, por razões sintáticas. Possenti justifica essa afirmação argumentando que, se o efeito de humor não é produzido por quem lê o texto, este não é interpretado.

Apesar de, em sua obra, analisar o humor em piadas, o autor afirma que o humor em tiras "não é diferente dos outros tipos, apenas circula em veículo específico" (POSSENTI, 2005, p.118). Para Possenti, o humor decorre de uma soma de elementos, tais como: os mecanismos em nível lingüístico (recursos fonológicos, morfológicos, sintáticos, lexicais), ambigüidades, pressuposições, inferências, conhecimento prévio, variação lingüística. Concordamos com o autor nesses aspectos e acrescentamos que, especificamente, em se tratando das tiras, também devem ser somados os recursos gráficos para obtenção do humor (entenda-se os elementos constituintes dos quadrinhos já citados como balões, onomatopéias, características de personagens etc.), visto que há uma complementaridade entre o verbal e o visual.

O humor presente nas tiras requer um processo de leitura mais detalhado, pois, por ser o texto em quadrinhos possuidor de dois códigos, torna-se necessário verificar as pistas em ambos os códigos para compreensão.

Nas tiras, é comum perceber que há sempre uma ruptura do que normalmente se conhece, dos modelos construídos pela sociedade, o que acaba provocando o humor. É o que afirma Lins (2002, p.117) ao registrar que há um rompimento com a rotina prescrita pelas "estruturas de expectativas que temos sobre as coisas do mundo". Ramos (2007, p.147) também considera esse aspecto, uma vez que, para o autor, "as tiras cômicas são um gênero que possui uma narrativa que leva a um desfecho humorístico. O final tem que ser algo inesperado, não previsto no curso narrativo, de modo a surpreender o leitor, o que leva ao humor. Elementos verbais, visuais e verbo-visuais são usados para a quebra de expectativa da história."

Há vários mecanismos que produzem o humor nos quadrinhos, já que este ocorre não só se considerando estruturas verbais, contextos semânticos e modos de interpretação dos textos, mas também o fator interação entre os personagens envolvidos nesse processo, ou seja, o humor é um fenômeno social, conforme Lins (2002).

A questão do humor nas tiras não só é freqüente, como também importante, tendo em vista que é construído com a participação ativa do leitor. O humor pode ser expresso tanto pela linguagem verbal, como pela visual. Salientamos, contudo, que, apesar de ser um tema constante, não é único. Há também várias produções que não são tidas como cômicas e apresentam outras temáticas (como, por exemplo, aventura).

O humor nas tiras é construído de acordo com os acontecimentos sociais e as pessoas envolvidas no processo de leitura. Estas colaboram para o processo de compreensão com a utilização de seus modelos culturais, de seu contexto sociocognitivo.

CAPÍTULO 3 O GÊNERO *TIRA* EM VESTIBULAR: UMA ANÁLISE DAS QUESTÕES DE COMPREENSÃO DE LEITURA

Como dissemos anteriormente, nesta pesquisa, temos por objeto de análise as tiras apresentadas em questões de leitura e compreensão no contexto de vestibular. Trata-se de um gênero textual que se destaca no âmbito da leitura, entretanto ainda são poucas as pesquisas sobre o tema, o que justifica a realização deste trabalho. As tiras não só são apontadas pelos PCN como um gênero a ser privilegiado nas atividades em sala de aula, como também estão se tornando constantes em exames, tais como: Enem, Saresp e vestibulares.

Considerando, pois, a presença de tiras em exames, objetivamos verificar o que se solicita do leitor (vestibulando) nas questões alusivas à leitura e compreensão das tiras. A título de exemplificação, selecionamos questões que envolvem o gênero textual *tira* no vestibular da Unicamp, no período de 2002 a 2008. Nesse período, somente no ano de 2003 não houve questão com tira no referido vestibular.

O Vestibular da Unicamp (Universidade Estadual de Campinas) existe há mais de 20 anos e tem por objetivo buscar "estudantes que consigam organizar suas idéias e expressar-se com clareza". Isso é o que está expresso na página quatro do seu manual de 2008. Na parte específica de Língua Portuguesa, há a seguinte explicação sobre a seleção dos candidatos:

Mais do que um aluno que demonstre capacidade de memorização e repetição acrítica de um conjunto de informações adquiridas de uma forma fragmentada durante o ensino fundamental e o ensino médio, a Unicamp procura selecionar para os seus cursos aquele aluno que, mobilizando sua experiência de leitura e escrita, estabelece e reorganiza relações de sentido, interpreta dados e fatos e elabora hipóteses explicativas para

diferentes áreas do conhecimento, sem desconsiderar a complexidade dos fatores envolvidos. (UNICAMP, 2008a, p.27)

Trata-se de um vestibular que apresenta duas fases. É importante destacar o fato de que ambas as fases são dissertativas. A primeira é constituída por uma redação (o candidato escolhe dentre três propostas: dissertação, narrativa ou carta) e questões de conhecimentos gerais que são comuns a todas as áreas. Essa fase é obrigatória para todos os candidatos e, nas 12 questões apresentadas, é cobrado o conteúdo de ensino médio das disciplinas: Matemática, Física, Química, Biologia, História e Geografia. Essa prova pode ser resolvida em até quatro horas.

A segunda fase é constituída por oito provas, realizadas em quatro dias consecutivos. São elas: Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa e Biologia; Química e História; Física e Geografia; Matemática e Inglês. Cada uma das provas é composta por 12 questões e também podem ser resolvidas em até quatro horas. Todos os candidatos realizam essas provas, independentemente do curso a que estão concorrendo.

No manual do candidato, há uma explicação sobre o que a prova de Língua Portuguesa exige do candidato

A prova de Língua Portuguesa do Vestibular da Unicamp não procura avaliar se você memorizou algumas regras gramaticais. Ela procura, sobretudo, avaliar a sua forma de lidar com as diferentes estruturas lingüísticas em contextos específicos de uso da língua, em suas diversas modalidades. Partimos do pressuposto de que conhecer e saber lidar com um conhecimento **lingüístico oral e escrito** é mais relevante do que uma análise descontextualizada de frases ou palavras, para o exercício da maioria absoluta das profissões. Essa prova é, portanto, uma prova de leitura e escrita de textos em língua portuguesa. [...] (UNICAMP, 2008a, p.28, grifos do original)

É importante salientar que, ao fazermos a leitura da prova de Língua Portuguesa do vestibular da Unicamp, observamos que algumas das questões apresentam textos bastante comuns ao nosso cotidiano. Há questões elaboradas a partir de propaganda, trechos de textos de jornais e revistas, imagens e respectivas legendas, charges e até de folhetos que divulgam serviços (desses entregues nas ruas). Há de se destacar, entretanto, que as questões com esses gêneros textuais aparecem de forma esporádica, diferentemente do que ocorre com o gênero textual tira. Isso, no nosso entender, é um dos aspectos que apontam para a importância desse gênero textual e é a razão pela qual selecionamos as questões de leitura e compreensão de tiras no vestibular.

Para que o vestibulando responda as questões elaboradas com tiras de forma eficiente, é necessário saber que, como se trata de um gênero, a tira possui algumas características recorrentes, e esses traços é que fazem com que se possa identificála como tal. Então, são imprescindíveis para a compreensão: a linguagem dos quadrinhos, a relação da linguagem verbal e não-verbal, o desfecho inesperado que leva ao efeito de humor. Devemos, então, considerar a importância desse conhecimento por parte do leitor para a compreensão das tiras.

Para a análise, lembramos que será realizada com base na concepção de texto como um evento comunicativo, segundo Beaugrande (1997), e de leitura como uma atividade de interação conforme apresentado no capítulo 1. Desse modo, o sentido da leitura das tiras é construído, levando em conta a posição ativa do leitor, a depreensão de elementos textuais e contextuais e a articulação entre estes no processo de compreensão.

Operacionalmente, será feita a análise ano a ano das questões com tiras do vestibular da Unicamp, com a apresentação, primeiramente, da tira e, em seguida, das questões atribuídas a ela. Depois, será feito um levantamento das características das tiras no aspecto linguagem verbal/linguagem não-verbal, conforme nosso objetivo de pesquisa.

A seguir, faremos a análise ano a ano de questões de compreensão sobre as tiras do vestibular da Unicamp, a título de exemplificação.

3.1 Questões de leitura e compreensão de tira no vestibular Unicamp 2002

No ano de 2002, o vestibular da Unicamp recebeu 43.853 inscritos (UNICAMP, 2002). O gênero textual *tira* aparece na elaboração da primeira questão da prova de língua portuguesa desse vestibular. Abaixo, apresentamos a tira e os três itens em que estava dividida a primeira questão, tal como no vestibular.



Jornal da Tarde, 8/2/2001.

Nessa tira, a crítica ao "estrategista militar" não é explícita. Para compreender a tira, o leitor deve reconhecer uma alusão a um fato histórico e uma hipótese sobre transmissão genética.

- a) Qual é o fato histórico ao qual a tira faz alusão?
- b) Qual é a explicação para as qualidades profissionais do estrategista?
- c) Explicite o raciocínio da personagem que critica o estrategista.

Análise

Do ponto de vista da composição verbal, há a representação de um diálogo por meio de balões-fala, os mais comuns nas tiras. Do ponto de vista da linguagem não-verbal, há dois quadrinhos com linha demarcatória (o primeiro e o último) e a cena do segundo quadrinho é apresentada sem essa linha, um recurso utilizado na maior parte das tiras. Na cena do primeiro quadrinho da tira, há a apresentação de

dois personagens. O personagem que está ao lado esquerdo, o estrategista, mostra um quadro, no qual apresenta suas estratégias militares. O segundo personagem, seu interlocutor, presta atenção a sua explicação. O espaço é mostrado em um plano geral ou panorâmico. De acordo com Ramos (2007, p.201), esse plano é amplo o suficiente para englobar o cenário e os personagens.

No próximo quadro, aparece somente o interlocutor, em primeiro plano, o que indica que se deseja o foco no personagem que questiona as estratégias apresentadas. No último quadrinho, focaliza-se o primeiro personagem, o estrategista, também em primeiro plano. Sua expressão parece remeter à surpresa, à contrariedade, perplexidade, a uma "interrogação" ao leitor através do olhar ou mesmo à falta de entendimento da fala de seu interlocutor, que é apresentada, aparentemente, em um balão com letras maiores. Para Ramos (2007, p.228), "o tipo de letra adquire expressividades diferentes no contexto inferido pelo texto." Podemos entender, dessa maneira, que a letra pode atribuir outro sentido, ampliá-lo, dependendo do contexto. Nesse último quadrinho, acreditamos que a fala expressa pelo personagem, representada, aparentemente, em letras maiores, permite inferir um tom de indignação, crítica, o que já forneceria uma possível pista para a compreensão da questão.

Para responder os itens dessa questão, observamos que o contexto cognitivo do leitor é determinante para sua compreensão. Como dissemos no capítulo 1, o contexto do leitor é constituído por conhecimentos diversos que formam sua bagagem cognitiva. Para a compreensão do item a - "Qual é o fato histórico ao qual a tira faz alusão?" é necessário saber que Napoleão perdeu uma batalha em Waterloo e, para a compreensão do item b - "Qual é a explicação para as qualidades profissionais do estrategista?", inferir, então, que não há um elogio ao estrategista, mas, sim, uma crítica às poucas qualidades dele, devido ao fato de o interlocutor fazer referência a um fato ruim, que foi a derrota de Napoleão em Waterloo. Se o leitor não souber que houve essa derrota, não perceberá a crítica.

No item c – "Explicite o raciocínio da personagem que critica o estrategista.", solicita-se do leitor a explicação do raciocínio da personagem que critica o estrategista e, nesse momento, o leitor deveria reconhecer que é justificada por uma "hipótese sobre transmissão genética". Significa dizer que, se o estrategista

tivesse como antepassado um estrategista de Napoleão, poderia ter herdado suas características geneticamente, o que lhe atribuiria uma condição de mau estrategista.

Como vimos, as questões solicitam do leitor ativação de conhecimento prévio sobre um acontecimento histórico e, também, sobre transmissão genética, bem como a produção de inferências, a fim de compreender que existe uma crítica ao estrategista militar, que não é explícita. Para que consiga explicar a crítica implícita na tira, o leitor deve relacionar os conhecimentos prévios, anteriormente citados.

Em resumo, as perguntas exigem do leitor ativação de modelos de um conhecimento de mundo sobre um acontecimento histórico e também conhecimento prévio sobre a transmissão de características explicadas pela genética. Isso é fundamental para a compreensão da tira no processo de interação autor-leitor.

3.2 Questões de leitura e compreensão de tira no vestibular Unicamp 2004

No ano de 2004, o vestibular da Unicamp recebeu 47.269 inscritos (UNICAMP, 2004). Nesse ano, o gênero textual *tira* aparece na elaboração da terceira questão da prova de língua portuguesa desse vestibular. A seguir, apresentamos a tira e os itens dessa questão tal como constaram no vestibular.



- 3. Jogos de imagens e palavras são característicos da linguagem de história em quadrinhos. Alguns desses jogos podem remeter a domínios específicos da linguagem a que temos acesso em nosso cotidiano, tais como a linguagem dos médicos, a linguagem dos economistas, a linguagem dos locutores de futebol, a linguagem dos surfistas, dentre outras. É o que ocorre na tira de Laerte, acima apresentada.
- a) Transcreva as passagens da tira que remetem a domínios específicos e explicite que domínios são esses.
- **b)** Levando em consideração as relações entre imagens e palavras, identifique um momento de humor na tira e explique como é produzido.

Análise

Do ponto de vista da composição verbal, observamos que há um diálogo entre Mailton e Hugo em quatro quadrinhos. O diálogo é representado por meio dos balões-fala e balões tremidos. Os primeiros, como já foi dito anteriormente, são os mais comuns. Os balões tremidos possuem linhas quebradas em forma de faísca elétrica, como caracteriza Cagnin (1973), e traçado em zig-zag. Esses balões indicam os sons ou falas de aparelhos como telefone, alto-falante ou grito de personagens. No caso específico da tira, o balão tremido é usado para reproduzir a fala do personagem Hugo, que está ao telefone. A fala de Mailton é indicada por meio do balão-fala, que, diferente do balão tremido, possui contorno bem nítido e contínuo.

Do ponto de vista da linguagem não-verbal, no primeiro quadrinho, Mailton aparece, em primeiro plano, ao telefone com Hugo. Isso se deve ao fato de se querer tornar nítida a aparência de Mailton: meio humano, meio máquina, pois sua cabeça se assemelha a um monitor de computador. Após os cumprimentos dados no primeiro quadrinho, na seqüência tem-se o desenvolvimento do diálogo entre ambos.

No segundo quadrinho, o personagem Mailton aparece no quadro *da cintura para cima*, o que Ramos (2007, p. 202) chama de "plano médio ou aproximado". Ainda, segundo o autor, remetendo-se a Vergueiro (2006, p.43) e Cagnin (1975, p.90), esse plano é muito usado para diálogos. O personagem Mailton comenta que achou que o amigo tinha sofrido "perda total" (uma expressão que não é utilizada para seres humanos). Hugo, em resposta, afirma que realmente sofreu "perda total", mas que o corpo havia sido reconstruído a partir do DNA do pedaço que sobrara. Mailton questiona qual seria o pedaço que sobrara, no terceiro quadrinho. No último quadrinho, devemos considerar que a questão da relação entre linguagem nãoverbal e verbal é aspecto determinante para a compreensão da tira. Somente nesse quadrinho é que se conhece Hugo, com aparência humana, mas com vários pedaços faltando pelo corpo, o que também não é comum aos seres humanos. Tal fato leva ao humor na tira, pois se trata de algo inesperado.

Os itens a e b da questão solicitam do leitor ativação de conhecimentos sobre linguagens de determinados domínios diversos (área da odontologia, genética, etc.), como também sobre o gênero textual *tira*.

No primeiro item, "*Transcreva as passagens da tira que remetem a domínios específicos e explicite que domínios são esses*", há a necessidade de que o leitor ative seus conhecimentos lingüístico e enciclopédico, pois a temática da tira exige que se domine (conheça) linguagens específicas de determinadas áreas de trabalho, como as das expressões:

- "Perda total" que se refere à linguagem específica de corretoras de seguros de carro e também costuma ser utilizado em informática, quando se perdem informações do HD (*Hard Disk*) e o computador pode deixar de funcionar completamente (ou seja, perda total do HD), por exemplo;
- "Reconstruíram meu corpo a partir do DNA" que se refere à área da biologia, genética;
- "Molar cariado" que se refere à linguagem da área de odontologia.

No item b, "Levando em consideração as relações entre imagens e palavras, identifique um momento de humor na tira e explique como é

produzido", pede-se para identificar um momento de humor. É fundamental, nesse caso, relacionar o contexto lingüístico com o não lingüístico, a fim de se perceber o humor expresso na tira. Podemos verificar que se atribui ao ser humano características de máquinas (evidenciada pela condição de "perda total" de Hugo), características de computador (tanto pelo aspecto físico, como a cabeça em formato de monitor de computador), como também o nome do personagem: Mailton, que lembra e-mail, termo da informática.

Verificamos também um momento de humor do terceiro para o quarto quadrinho, sugerido pela reconstituição do personagem Hugo (que sofrera perda total) por meio de um molar cariado. A imagem, nessa situação, é de extrema importância, visto que o personagem aparece com imperfeições, faltando pedaços, após a reconstituição.

As questões exigem do leitor, para a compreensão dessa tira, de modo destacado, a associação da linguagem verbal e da não-verbal para a produção de sentido. A leitura da tira demanda atenção às duas linguagens, pois o que não está explicitado pela linguagem verbal, pode ser explicitado na linguagem não-verbal e vice-versa, porém sempre há a necessidade de relacioná-las, pois, do contrário, a compreensão pode ficar comprometida. Como afirma Cagnin (1975, p. 120), "palavra e imagem se acham em relação complementar".

As questões de compreensão exigem que o leitor, na associação do verbal ao não-verbal, recupere conhecimentos sobre o mundo e sobre o uso da língua em contextos determinados.

3.3 Questões de leitura e compreensão de tira no vestibular Unicamp 2005

No ano de 2005, o vestibular da Unicamp teve 50.324 inscritos (UNICAMP, 2005). Nesse ano, o gênero textual *tira* aparece na elaboração da primeira questão da prova de língua portuguesa desse vestibular. A seguir, apresentamos a tira e a questão tal como constou no vestibular.



(Folha de S. Paulo, 11 de outubro de 2004).

Na tira de Garfield, a comicidade se dá por uma dupla possibilidade de leitura.

- a) Explicite as duas leituras possíveis e explique como se constrói cada uma delas.
- **b)** Use vírgula(s) para discernir uma leitura da outra.

Análise

Do ponto de vista da composição verbal, não temos a presença de diálogo. No primeiro quadrinho da tira, são apresentados dois personagens: um gato (Garfield) e seu dono. A fala do dono do gato se realiza por meio de um balão-fala. No terceiro quadrinho, há a manifestação do gato por meio do balão-pensamento (o que indica que o gato não falou, mas pensou).

Do ponto de vista da linguagem não-verbal, no primeiro quadrinho os personagens são apresentados em um plano geral ou panorâmico, pois engloba personagens e cenário. Nessa tira, também percebemos o uso mesclado das linhas demarcatórias, que são usadas no primeiro e último quadrinhos, porém, no segundo, não. Mesmo que não se saiba que Garfield é o gato, no primeiro quadrinho da tira, há uma pista verbal que indica isso: o nome GARFIELD escrito no prato de ração. Desse modo, podemos inferir que Garfield é o gato. Seu dono apresenta um pacote nas mãos e anuncia que se trata de "comida para gato com pouca gordura". No segundo e terceiro quadrinhos, Garfield é apresentado em plano total ou de

conjunto, o que, segundo Ramos (2007, p.202), significa dizer que "o ser é representado de maneira mais próxima. Reduz-se a importância do ambiente que o cerca e o personagem passa a ganhar mais atenção." No segundo quadrinho, Garfield só fica observando. Nessa cena e na última, ele está sozinho e, por sua expressão corporal, com braços abertos, estendidos, permite-nos inferir que esteja indignado.

Nas questões formuladas para essa tira, exige-se do leitor conhecimento prévio sobre o personagem, suas características, como também conhecimento lingüístico, devido à solicitação do uso da vírgula para demonstrar como o uso desse sinal de pontuação pode propiciar diferentes sentidos.

Garfield é um gato conhecido por adorar comer (o que lhe confere uma silhueta "gorda") e ser preguiçoso. Ler a tira com esse conhecimento possibilita inferir que Garfield fica insatisfeito com "a comida para gato com pouca gordura". Isso porque ele entende que a pouca gordura se refere a ele (que não está de acordo, já que ele é gordo) e não à comida.

Para responder o primeiro item "Explique as duas leituras possíveis e explique como se constrói cada uma delas", torna-se necessária a ativação do conhecimento lingüístico e a consideração dos fatores contextuais, a fim de se identificá-las. A primeira interpretação seria: "a comida tem pouca gordura"; e a segunda: "gato tem pouca gordura".

Solicita-se, também, por meio do segundo item "*Use vírgula(s) para discernir uma leitura da outra*", que o leitor atente para o uso da pontuação, ou seja, ative conhecimento lingüístico. Nesse caso, o leitor deve mostrar seu conhecimento sobre as relações possíveis entre leitura e escrita, pois é solicitado o uso da vírgula para demonstrar como a colocação desse sinal de pontuação pode possibilitar leituras e compreensões distintas.

O contexto sociocognitivo do leitor é ativado para a compreensão da tira. Em especial, o conhecimento prévio sobre o personagem Garfield e o conhecimento lingüístico sobre o uso da vírgula são essenciais para a compreensão da tira e para a resolução da questão.

Entendemos, então, que, na relação entre a tira e sua leitura, são solicitados conhecimentos que envolvem não só aspectos lingüísticos, mas também aspectos sociocognitivos para a compreensão.

3.4 Questões de leitura e compreensão de tira no vestibular Unicamp 2006

No ano de 2006, o vestibular da Unicamp recebeu 46.195 inscritos (UNICAMP, 2006). Nesse ano, o gênero textual *tira* aparece na elaboração da terceira e quarta questões da prova de língua portuguesa desse vestibular. Para a leitura e compreensão das tiras, há necessidade de conhecimento de mundo específico sobre os escândalos políticos ocorridos naquela época (contexto do "mensalão"). A seguir, apresentamos as tiras e as questões tal como no vestibular. Para realizar a análise, faremos a distinção *Tira 1* e *Tira 2*.

Os quadrinhos a seguir fazem parte de um material publicado na Folha de S. Paulo em 17 de agosto de 2005, relativo à crise política brasileira, que teve início em maio do mesmo ano.

CHICLETE COM BANANA – Angeli







OS PESCOÇUDOS - Caco Galhardo



- **3.** Na tira de Angeli, observamos um jogo de associações entre a frase-título 'O imundo animal' e a següência de imagens.
- a) A frase-título 'O imundo animal' nos remete a uma outra frase. Indique-a e explicite as relações de sentido entre as duas frases, fazendo referência ao conjunto da tira.
- b) A frase-título 'O imundo animal' sugere um processo de prefixação. Explique.
- **4.** No quadrinho de Caco Galhardo, outras associações com a crise política podem ser observadas.
- a) "Vossa Excelência me permite um aparte" é uma expressão típica de um espaço institucional. Qual é esse espaço e quais as palavras que permitem essa identificação?
- b) A expressão 'um aparte' pode ser segmentada de outra maneira. Qual a expressão resultante dessa segmentação? Explique o sentido de cada uma das expressões.
- c) Levando em consideração as relações entre as imagens e as palavras, explique como se constrói a interpretação do quadrinho.

Tira 1

Análise

Do ponto de vista da composição verbal, há somente a presença do título da tira "O imundo animal". Por isso, é importante destacarmos a leitura das imagens para a compreensão, pois não existem falas. Tem-se a seguinte cena: no primeiro quadrinho, aparece o título, em letras maiúsculas: O IMUNDO ANIMAL. Há, também, um agrupamento de homens, com feições de rato, o que pode levar o leitor a inferir que esteja sendo representado algo negativo.

No primeiro e último quadrinhos, os personagens são apresentados em um plano médio ou aproximado, pois, com esse recurso, se deseja, de acordo com Ramos (2007, p.202), chamar a atenção para o rosto dos personagens. No segundo quadrinho, os personagens aparecem em grupos, como que em conchavos, parecendo tramar algo. No terceiro e último quadrinho, os personagens aparecem como se estivessem em um plenário, onde se reúnem, assim como os políticos para votar ou discutir algo. Alguns estão sentados a uma mesa e outros não, e há alguns microfones sobre essa mesa. É importante destacar que esses personagens são estereotipados; são atribuídas aos políticos, com freqüência, características como: corrupção, mentira. Segundo Vergueiro (2006), esse tipo de representação traz carga ideológica e reproduz preconceitos.

As questões formuladas para essa tira exigem do leitor conhecimento de mundo, para que possa relacionar o texto escrito com as imagens representadas na tira. O contexto sociocognitivo do leitor é, desse modo, primordial para a compreensão.

Na primeira questão "A frase-título 'O imundo animal' nos remete a uma outra frase. Indique-a e explicite as relações de sentido entre as duas frases, fazendo referência ao conjunto da tira", o leitor deve relacionar o título da tira "O imundo animal" e "Mundo animal" e estabelecer relações de significado a partir das imagens que remetem, implicitamente, aos políticos brasileiros. A existência do título, como expressão da linguagem verbal, é de muita importância para o entendimento da tira.

O conhecimento prévio sobre a situação política brasileira marcada pela corrupção é essencial para a compreensão da tira, tendo em vista que, possuindo esse conhecimento, o leitor pode estabelecer relações de significado entre a linguagem não-verbal expressa por meio da imagem de homens engravatados (os políticos), com feições de ratos (animais sujos, imundos), que, implicitamente, sugere que os políticos são corruptos, sujos, e a linguagem verbal, a partir da consideração do título (O imundo animal). Na questão, é solicitado ao leitor que faça inferências a fim de compreender que há uma referência implícita aos políticos brasileiros como sendo sujos, corruptos e comparados a animais (homens com feições de ratos e em bandos).

No segundo questionamento - "A frase-título 'O imundo animal' sugere um processo de prefixação. Explique", exige-se do leitor a ativação do conhecimento lingüístico para perceber que imundo e mundo não tem aproximação de significado.

Tira 2

Análise

Na segunda tira, do ponto de vista da composição verbal, observamos, na cena, um rato que se dirige a outro por meio do balão-fala. Do ponto de vista da linguagem não-verbal, há um único quadro, onde aparecem dois ratos. O primeiro rato da cena fala e o outro rato parece virar quando ouve a pergunta. O segundo rato tem a sua frente um pedaço de queijo.

Em relação à questão "'Vossa Excelência me permite um aparte' é uma expressão típica de um espaço institucional. Qual é esse espaço e quais as palavras que permitem essa identificação?" é importante da parte do leitor o conhecimento sobre o espaço institucional que permite identificar, pelo pronome de tratamento "Vossa Excelência" e pela palavra "aparte", a relação com o meio político/jurídico.

Na questão "A expressão 'um aparte' pode ser segmentada de outra maneira. Qual a expressão resultante dessa segmentação? Explique o sentido de cada uma das expressões.", é necessário fazer o entendimento do co-texto, já que a expressão "aparte", sendo segmentada, tem sentido de "uma parte" ou "um à parte". "Um aparte" é o mesmo que comentário, observação, enquanto a segmentação "uma parte" é o mesmo que um pedaço e "um à parte" significa uma conversa em particular. Nesse caso, o conhecimento lingüístico é fundamental para a resposta eficiente da questão.

No item "Levando em consideração as relações entre as imagens e as palavras, explique como se constrói a interpretação do quadrinho", o contexto sociocognitivo do leitor deve possibilitar relacionar o não-verbal ao verbal. Sugerese, então, a construção de um quadro da crise política brasileira (para aquele momento, especificamente, o "mensalão"). Podemos inferir, então, que se associa o rato e suas características ao político corrupto. Percebemos que há uma implicitude dos fatos que podem ser inferidos seguindo as pistas verbais e não-verbais fornecidas pelo texto.

O conhecimento de mundo sobre a situação política brasileira no contexto referido, bem como o conhecimento da língua (exigido para a análise da expressão "um aparte") possibilitam ao leitor a compreensão da tira de forma adequada.

É importante destacarmos, em relação às tiras apresentadas no vestibular de 2006, que a temática difere das dos anos anteriores. Enquanto as tiras apresentadas nas questões dos vestibulares de 2002, 2004 e 2005 tinham como característica principal o humor, no vestibular de 2006, percebemos um tom de crítica, em razão das diversas descobertas de más condutas políticas, em especial, a do "mensalão".

Nessas tiras é importante destacarmos também a aplicabilidade do princípio da situacionalidade. Sabendo-se que esse princípio "conecta o texto-evento à situação em que ele ocorre" (BEAUGRANDE, 1997, p.20), podemos considerar que as tiras têm seu uso, sentido e relevância, principalmente, naquele contexto de crise política.

3.5 Questões de leitura e compreensão de tira no vestibular Unicamp 2007

No ano de 2007, o vestibular da Unicamp registrou 46.944 inscritos (UNICAMP, 2007). Nesse ano, o gênero textual *tira* aparece na elaboração da segunda questão da prova de língua portuguesa desse vestibular. A seguir, apresentamos a tira e os itens em que se subdividia a questão tal como no vestibular.



- a) O que produz a ironia nessa tira de Hagar?
- b) Como você interpreta a resposta de Hagar, no segundo quadrinho da tira?
 Justifique.

Análise

Do ponto de vista da composição verbal, vemos que há um diálogo entre dois personagens, representado pelos balões-fala. Do ponto de vista da linguagem nãoverbal, observamos, primeiramente, que essa tira é composta por dois quadrinhos e, em ambos, estão dois personagens: Hagar e seu filho. No primeiro quadrinho, eles são apresentados em primeiro plano, o que indica o foco nas expressões faciais. Na tira, são apresentadas pistas de quem seja um ou outro, justamente pela linguagem visual, por se ver alguém mais velho conversando com uma criança. Entretanto, entendemos que é relevante que o leitor tenha conhecimento prévio sobre quem são

esses personagens. Podemos inferir, no entanto, que se trata de uma conversa entre pai e filho.

No primeiro quadrinho, aparece o menino que faz uma pergunta a um adulto. Esse adulto (Hagar) está com o dedo em riste, respondendo a questão feita pela criança. Nesse quadrinho, ambos estão sentados, um de frente para o outro e representados em um plano geral ou panorâmico, em que se visualizam os personagens e o cenário.

A relação entre a linguagem verbal e não-verbal é determinante para a compreensão da tira. As questões exigem do leitor o conhecimento lingüístico para interpretar o que está implícito na fala do personagem Hagar em relação às boas maneiras e, consequentemente, detectar o tom de ironia presente.

A primeira pergunta: "O que produz a ironia nessa tira de Hagar?" exige do leitor a percepção de ironia, ao levar em conta o contexto lingüístico no uso da expressão "claro".

Sobre a pergunta "Como você interpreta a resposta de Hagar, no segundo quadrinho da tira? Justifique.", Hagar é questionado pelo filho sobre o fato de as boas maneiras não serem importantes e Hagar responde "talvez" à criança e não explicita seu posicionamento em relação às boas maneiras. O modo como se expressa para dar a resposta à criança leva à produção da ironia.

Nesse sentido, é fundamental para a compreensão da tira o conhecimento lingüístico para se perceber que, na materialidade lingüística, são demonstradas as pistas para se chegar à produção de sentido.

3.6 Questões de leitura e compreensão de tira no vestibular Unicamp 2008

No ano de 2008, o vestibular da Unicamp registrou 46.118 inscritos (UNICAMP, 2008b). Nesse ano, o gênero textual *tira* aparece na elaboração da

primeira questão da prova de língua portuguesa desse vestibular. A seguir, apresentamos a tira tal como apresentada no vestibular.





Gonsales, Fernando, "Níquel Náusea". Folha de São Paulo on line em www.uol.com.br/níquel)

- a) No primeiro quadrinho, a menção a 'palavrões' constrói uma expectativa que é quebrada no segundo quadrinho. Mostre como ela é produzida, apontando uma expressão relacionada a 'palavrões', presente no **primeiro quadrinho**, que ajuda na construção dessa expectativa.
- b) No segundo quadrinho, o cômico se constrói justamente pela quebra de expectativa produzida no quadrinho anterior. Entretanto, embora a relação pressuposta no primeiro quadrinho se mantenha, ela passa a ser entendida num outro sentido, o que produz o riso. Explique o que se mantém e o que é alterado no **segundo quadrinho** em termos de pressupostos e relações entre as palavras.

Análise

Do ponto de vista da composição verbal, a tira apresenta balões-fala que representam a fala de um garoto e seu papagaio no primeiro quadro e, no segundo quadro, a risada de um grupo de garotos e a fala do papagaio.

Do ponto de vista da linguagem não-verbal, essa tira é composta por dois quadrinhos. No primeiro quadrinho, há como personagem um menino com um

papagaio em sua mão, apresentados em um plano total, em que o personagem é o centro da atenção. Esse menino se mostra insatisfeito com o "linguajar" de seu papagaio. No segundo quadrinho, os personagens são apresentados em um plano geral, em que o cenário também aparece. Há um grupo de três meninos que dão risada do personagem do primeiro quadrinho. A risada dos garotos está representada com letras em caixa-alta o que pode representar, como já dissemos anteriormente, que eles "riem em volume alto". O menino que sofre a "chacota" aparece à direita, no canto inferior do segundo quadrinho, junto com o seu papagaio.

Nessa tira, destaca-se a presença de uma característica bastante comum desse gênero: a quebra de expectativa, que ocorre em função da linguagem verbal. Conforme Ramos (2007, p.312), a quebra de expectativa e o desfecho inesperado são peculiares à narrativa de tiras cômicas. Ainda, para o autor, "o final tem de ser algo inesperado, não previsto no curso narrativo, de modo a surpreender o leitor, o que leva ao humor. Elementos verbais, visuais e verbo-visuais são usados para a quebra de expectativa da história." (2007, p.314).

No item a, "No primeiro quadrinho, a menção a 'palavrões' constrói uma expectativa que é quebrada no segundo quadrinho. Mostre como ela é produzida, apontando uma expressão relacionada a 'palavrões', presente no primeiro quadrinho, que ajuda na construção dessa expectativa", solicita-se que o leitor aponte uma expressão sobre palavrões, pois essa expressão constrói uma expectativa. Pressupõe-se, desse modo, que o leitor tenha conhecimentos prévios sobre o que são palavrões e crie uma expectativa sobre o que virá a seguir. É necessário saber, também, que os papagaios têm como características fazer imitações do que se fala no ambiente onde vive. O garoto afirma ter vergonha devido aos palavrões que seu papagaio fala. Essa relação entre quais os palavrões proferidos pelo papagaio e o motivo do constrangimento do menino é que cria a expectativa.

No item b, "No segundo quadrinho, o cômico se constrói justamente pela quebra de expectativa produzida no quadrinho anterior. Entretanto, embora a relação pressuposta no primeiro quadrinho se mantenha, ela passa a ser entendida num outro sentido, o que produz o riso. Explique o que se mantém e o que é alterado no segundo quadrinho em termos de pressupostos e relações

entre as palavras" é solicitado que se mostre o que se altera em termos de pressupostos dados pelo primeiro quadrinho, ou seja, o que se entende por palavrão e o que aparece no segundo quadrinho sobre palavrão. Entendemos que, se o garoto tem vergonha, os palavrões que o papagaio fala são realmente muito "pesados". Entretanto, fazendo-se a leitura do segundo quadrinho, podemos perceber que não são palavrões o que o papagaio fala, mas expressões infantis (bumbum, bocó, etc.).

A leitura dessa tira exige ativação de modelos do leitor sobre o que são palavrões, como se comportam os papagaios para, desse modo, entender como há a quebra de expectativa e, consequentemente, o efeito de humor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, tivemos por objetivo analisar o gênero textual *tira* em questões alusivas a sua leitura e compreensão e justificamos o nosso recorte, uma vez que esse gênero textual vem ganhando destaque em diversos exames, como o vestibular, por exemplo.

Inicialmente, as tiras eram textos ignorados, cercados de preconceito. No entanto, aos poucos, essa visão foi mudando e, hoje, sabemos que a leitura de tiras não é tão simples como possa parecer e vem ganhando espaço nas práticas de ensino.

Considerado um gênero textual que faz parte do cotidiano dos leitores, a tira traz temas diversos, o que permite atingir um grande público. Ao realizarmos um levantamento das características das tiras, constatamos a riqueza de elementos que as constituem e a relevância da relação linguagem verbal e linguagem não-verbal. Essas linguagens funcionam complementarmente de modo que não se pode realizar a leitura das tiras dissociando uma da outra.

A análise das questões de compreensão de tiras em vestibular nos revelou que a leitura desse gênero exige do leitor ativação de uma série de conhecimentos e de modelos para a compreensão. O conhecimento das características da tira é determinante para a compreensão, sendo essencial a associação da linguagem verbal e da linguagem não-verbal.

De um modo geral, os resultados chamam a atenção para o fato de que é necessário que esse gênero textual seja trabalhado de forma adequada em sala de aula, visto que, por seu caráter crítico e humorístico, as tiras exigem do leitor a utilização de recursos adequados para a compreensão.

Isso significa dizer que ao professor compete encontrar meios que conduzam o leitor a perceber as intenções subjacentes ao texto, não se esquecendo de considerar a bagagem de informação que o leitor traz e, dessa maneira, prepará-lo para uma leitura mais criteriosa e uma melhor interpretação. Diante disso,

levantamos a pergunta: Como desenvolver em sala de aula um trabalho com o gênero textual *tira* que dê condições aos alunos de realizar uma leitura compreensiva em diferentes práticas sociais? Que outras investigações sejam realizadas e apresentem alternativas de respostas à questão.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. (2003). *Estética da criação verbal*. Trad. Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes.

BAZERMAN, C. (2006). *Gênero, agência e escrita*. Trad. Judith Chambliss Hoffmagel e Angela Paiva Dionísio. São Paulo: Cortez.

BEAUGRANDE, R. (1997). New foundations for a science of text and discourse: cognition, communication and freedom of acess to knowledge and society. Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corporation.

BHATIA, V. K. (1993). *Analysing genre:* language use in professional settings. London/New York: Longman.

BIBE-LUYTEN, S. M. (1985). HQ como prática pedagógica. In: BIBE-LUYTEN, S. M. (Org.). *Histórias em quadrinhos* (leitura crítica). São Paulo: Paulinas.

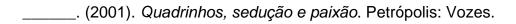
BONINI, A. (2001). Ensino de gêneros textuais: a questão das escolas teóricas e metodológicas. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, Campinas, v. 37, n. 37, p. 7-23, jan./jun.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. (1998). *Parâmetros curriculares nacionais:* 3º e 4º ciclos do ensino fundamental – Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF.

CAGNIN, A. L. (1973). *Introdução à análise das histórias em quadrinhos*. Dissertação de Mestrado. São Paulo: Universidade de São Paulo.

((1975).	Os quadrinhos.	São Paul	o: Atica.

CIRNE, M. (1974). A explosão criativa dos quadrinhos. Petrópolis: Vozes.



COSTA VAL, M. G. (2002). Repensando a textualidade. In: AZEREDO, J. C. (Org.). *Língua Portuguesa em debate.* Conhecimento e ensino. 3. ed. Petrópolis: Vozes, p. 34-50.

FÁVERO, L. (1986). Intencionalidade e aceitabilidade como critérios de textualidade. In: FÁVERO, L. L.; PASCHOAL, M. S. Z. (Orgs.). *Lingüística textual/texto e leitura*. São Paulo: Lucerna.

FÁVERO, L. L.; KOCH, I. G. V. (2000). *Lingüística textual:* introdução. 5. ed. São Paulo: Cortez.

GOMES-SANTOS, S. N. (2003). A lingüística textual na reflexão sobre o conceito de gênero. In: MORATO, E. M.; BENTES, A. C.; LIMA, M. L. C. (Orgs.). *Cadernos de Estudos Lingüísticos*, Campinas, v. 44, p. 315-323.

GOULEMOT, J. M. (1996). Da leitura como produção de sentidos. In: CHARTIER, R. (Org.). *Práticas da leitura*. São Paulo: Estação Liberdade.

GRÉGIO, S. A. M. (2006). *Motivação da leitura por meio de atividades com textos humorísticos*. Dissertação de Mestrado. São Paulo: PUC-SP. Disponível em: http://www.sapientia.pucsp.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=2348>. Acesso em: 23/03/2008.

INNOCENTE, L. G. (2005). A tira em quadrinhos no Jornal do Brasil e no Dário Catarinense: um estudo de gênero. Dissertação de Mestrado. Tubarão: Universidade do Sul de Santa Catarina. Disponível em: http://busca.unisul.br/pdf/79925_Lenaide.pdf>. Acesso em: 07/02/2008.

KLEIMAN, A. (2004). Oficina de leitura: teoria & prática. Campinas: Pontes.

KOCH, I. G. V. (2001). Língüística textual: retrospecto e perspectivas. In: BRAIT, B. (Org.) *Estudos enunciativos no Brasil:* histórias e perspectivas. Campinas: Pontes; São Paulo: Fapesp.

(2003). Desvendando os segredo.	s do texto. São Paulo: Cortez.
(2005). O texto e a construção do	s sentidos. São Paulo: Contexto.
(2006). Introdução à lingüística te.	xtual. São Paulo: Martins Fontes.

KOCH, I. G. V.; CUNHA-LIMA, M. L. (2005). Do cognitivismo ao sociocognitivismo. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (Orgs.). *Introdução à Lingüística:* fundamentos epistemológicos. São Paulo: Cortez, p. 251-300. Volume 3.

KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. M. (2006). Ler e compreender os sentidos do texto. São Paulo: Contexto.

KOCH, I. G. V.; TRAVAGLIA, L. C. (2005). *Texto e coerência*. São Paulo: Cortez.

LINS, M. P. P. (2002). O Humor nas tiras de quadrinhos. Vitória: Grafer.

MARCUSCHI, L. A. (2002). Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). *Gêneros textuais* & ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, p.19-36.

_____. (2005). Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, A. C. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Orgs.). *Gêneros textuais:* reflexões e ensino. União da Vitória, PR: Kaygangue, p. 17-34.

MENDONÇA, M. R. S. (2005). Um gênero quadro a quadro: a história em quadrinhos. In: DIONÍSIO, A.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). *Gêneros textuais* & *ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, p.194-207.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SEB – Secretaria da Educação Básica. A Política de Formação de Leitores PNBE Programa е 0 Escola. Disponível Nacional Biblioteca da em: http://portal.mec.gov.br/seb/index.php?option=content&task=view&id=371. Acesso em 08/07/2008.

MOYA, A. de. (1993). História da história em quadrinhos. São Paulo: Editora Brasiliense.

NICOLAU, M. (2007). As tiras de jornal como gênero jornalístico. Disponível em: http://www.insite.pro.br/Ensaio%20Nicolau%20Tirinhas.htm. Acesso em: 10/05/2007.

PIRANDELLO, L. (1996). O humorismo. São Paulo: Experimento.

RAMOS, P. E. (2007). Tiras cômicas e piadas: duas leituras, um efeito de humor. Tese de Doutorado, São Paulo: Universidade de São Paulo. SOLÉ, I. (1998). Estratégias de leitura. 6. ed. Porto Alegre: Artmed. SWALES, J. M. (1990). The concept of genre. In: _____. English in academic and research settings. Cambridge: Cambridge University Press. TIRAS NACIONAIS. Disponível em http://tirasnacionais.blogspot.com. Acesso em 17/07/2008. TIRAS SELETAS. Disponível em http://www2.uol.com.br/niquel/seletas.shtml. Acesso em 17/07/2008. TREVISAN, E. M. C. M. (1992). Leitura: coerência e conhecimento prévio: uma exemplificação com o frame carnaval. Santa Maria: Ed. da USFM. MÔNICA. TURMA DA Disponível em: http://www.monica.com.br/comics/fwelcome.htm. Acesso em 17/07/2008. UNICAMP -Universidade Estadual de Campinas. COMVEST. Comissão Vestibulares. Permanente para os Disponível http://www.comvest.unicamp.br/vest2008/vest2008.html >. Acesso em 17/07/2008. Candidato. (2008a). Manual do Disponível em: http://www.comvest.unicamp.br/vest2008/download/manual2008.pdf. Acesso em 17/07/2008. (2002).Vestibular 2002. Disponível em: http://www.comvest.unicamp.br/vest_anteriores/vest2002.html. Acesso em: 03/04/2008. (2004).Vestibular 2004. Disponível em: http://www.comvest.unicamp.br/vest_anteriores/vest2004.html. Acesso em: 03/04/2008.

POSSENTI, S. (2005). Os humores da língua. São Paulo: Mercado das Letras.

 http://www.co 03/04/2008.	` '	Vestibular .br/vest_anteriores			nível Acesso	em: em:
 http://www.co 03/04/2008.	` '	Vestibular .br/vest_anteriores		Dispoi nl>.	nível Acesso	em: em:
 <http: www.co<br="">03/04/2008.</http:>	(2007). mvest.unicamp	Vestibular .br/vest_anteriores			nível Acesso	em: em:
 <http: www.co<br="">03/04/2008.</http:>	` '	Vestibular .br/vest_anteriores		•	nível Acesso	em: em:
UNIVERSO H 17/07/2008.	IQ. Disponível	em: <http: td="" ww<=""><td>w.universohq.</td><td>com.br</td><td>>. Acesso</td><td>em</td></http:>	w.universohq.	com.br	>. Acesso	em
VAN DIJK, T. A	A. (1999). <i>Cogn</i>	ição, discurso e in	nteração. São l	Paulo: (Contexto.	
•	o usar as hist	das HQS no ens órias em quadrir				•
VERGUEIRO,	W.; SANTOS,	R. E. dos (200	6). A pesqui	sa sob	re histórias	em

quadrinhos na Universidade de São Paulo: análise da produção de 1972 a 2005.

http://www.unirevista.unisinos.br/_pdf/UNIrev_VergueiroSantos.PDF>. Acesso em:

n.

1,

UNIrevista,

04/03/2008.

3,

jul.

Disponível

em: