

Maria Sílvia Mendes de Carvalho

**O GÊNERO DISCURSIVO TIRA EM
ATIVIDADES DE LEITURA EM SALA DE
AULA**

Dissertação apresentada para obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada do Departamento de Ciências e Letras da Universidade de Taubaté.

Área de concentração: Língua Materna

Orientadora: Profa. Dra. Maria Aparecida Garcia Lopes Rossi

Taubaté - SP

2008

AUTORA: Maria Sílvia Mendes de Carvalho

TÍTULO: O gênero discursivo tira em atividades de leitura em sala de aula

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ - TAUBATÉ, SP.

DATA: _____

RESULTADO: _____

COMISSÃO JULGADORA

Profª. Drª. Maria Aparecida Garcia Lopes Rossi UNITAU

Assinatura: _____

Profª. Drª Vera Lúcia Batalha de Siqueira Renda UNITAU

Assinatura: _____

Profª. Drª Sônia Maria Alvarez UBC

Assinatura: _____

“Aprendi com a primavera a me deixar cortar.
E a voltar sempre inteira”
(Cecília Meireles)

Dedico esse trabalho a meus filhos, Fernando e Cássio, a meus pais, Eufrásio e Maria do Carmo, e a meus tios, Luiz e Helena, que são a razão de eu estar aqui.

AGRADEÇO

a meus filhos, pelo incentivo a todo momento;

a minha família, pelo apoio moral e financeiro;

a meus professores, pelos ensinamentos;

a minha orientadora, que me mostrou o caminho a ser seguido;

e a Deus, acima de tudo.

RESUMO

CARVALHO, SILVIA MENDES DE. O Gênero Discursivo Tira em Atividades de Leitura de Sala de Aula.

O presente trabalho tem como objeto de pesquisa o estudo do gênero discursivo tira, presente em livros didáticos e avaliações da rede pública estadual, como o SARESP e o ENEM. Teve como ponto de partida observar as propostas de leitura de tiras em livros didáticos e analisar se apresentam atividades que permitam ao aluno ser capaz de perceber o humor obtido nas tiras que, muitas vezes, é fortemente dependente de intertextualidade, dos implícitos e subentendidos, de conhecimento prévio sobre o perfil psicológico dos personagens e do contexto sócio-histórico em que ele atua; e também observar se essas atividades são capazes de explorar a linguagem verbal e a não-verbal presentes nesse gênero. Para direcionar a trajetória dessa pesquisa, efetuou-se uma análise fundamentando-se nas atuais propostas de ensino que tem nos gêneros discursivos, no sentido bakhtiniano do termo, suas unidades básicas de ensino. O *corpus* escolhido para essa pesquisa constituiu-se em vinte propostas de leitura do gênero discursivo tira dos personagens “Mafalda”, “Hagar, o horrível”, “Recruta Zero”, “Mônica, Magali, Cascão e Cebolinha” coletados aleatoriamente em vários livros didáticos de Língua Portuguesa de Ensino Fundamental e Ensino Médio, adotados na rede pública estadual paulista. Os resultados da pesquisa mostram que, para se obter uma efetiva leitura do gênero discursivo tira presente nos livros didáticos, é necessário que o aluno conheça e identifique os vários recursos verbais e não-verbais presentes nesse gênero, e saiba utilizá-los como facilitadores dessa leitura de humor. Essa pesquisa pode fornecer subsídios aos professores, para que possam planejar atividades de trabalho utilizando o gênero tira, em sala de aula, de maneira mais abrangente e enriquecedora.

Palavras-chave: Gênero discursivo; Tira; proficiência leitora.

Abstract

CARVALHO, SILVIA MENDES DE. The Gender Discursive Ribbon in Activities of Reading of Classroom.

The present work has as research object the study of the gender discursive ribbon, present in text books and evaluations of the state public net, like SARESP and ENEM. He/she had as starting point to observe the proposals of reading of ribbons in text books and to analyze if they present activities that allow to the student to be capable to notice the humor obtained in the ribbons that, a lot of times, it is strongly dependent of intertextuality, of the implicit and implied, of previous knowledge on the characters' psychological profile and of the partner-historical context in that he acts; and also to observe those activities is capable to explore the verbal language and the no-verbal presents in that gender. To address the path of that research, he/she occurred an analysis being based in the current ones proposed of teaching that has in the discursive goods, in the sense bakhtiniano of the term, their basic units of teaching. The chosen corpus for that research was constituted in twenty proposed of reading of the characters' gender discursive ribbon "Mafalda", "Hagar, the horrible", "Recruta Zero", "Mônica, Magali, Crust and Green onion" collected in several text books of Portuguese Language of Fundamental Teaching and Medium Teaching, adopted in the net state public inhabitant from São Paulo. The results of the research show that, to obtain an effective reading of the gender discursive ribbon present in the text books, it is necessary that the student knows and identify the several verbal resources and no-verbal presents in that gender, and know how to use them as facilitators of that humor reading. That research can supply subsidies to the teachers, so that they can plan work activities using the gender removes, in classroom, of including way and rich.

Word-key: Discursive gender; Ribbon; proficiency reader.

SUMÁRIO

Apresentação da Pesquisa.....	09
CAPÍTULO 1 - Fundamentação teórica.....	17
1.1 Apresentação do capítulo.....	17
1.2 A abordagem cognitiva: os primeiros modelos teóricos sobre leitura.....	17
1.3 A leitura como interação dos processamentos bottom-up e top-down.....	20
1.4 Abordagem sócio-cognitiva de leitura.....	27
1.5 A leitura de gêneros discursivos.....	30
1.6 A leitura de humor nos gêneros discursivos.....	40
1.7 Implícitos e subentendidos.....	46
1.8 A intertextualidade.....	48
1.9 Pressupostos sobre projetos de leitura, organizados por meio de seqüência didática...	52
CAPÍTULO 2 - O gênero discursivo tira.....	60
2.1 Apresentação do capítulo.....	60
2.2. O gênero discursivo história em quadrinhos (HQ)	60
2.3. A caracterização do gênero discursivo tira.....	63
2.4 Alguns elementos verbais e não-verbais que compõem as tiras.....	67
2.4.1 Os balões.....	67
2.4.2. A onomatopéia.....	69
2.4.3 Planos e ângulos de visão.....	69
2.4.4 Legendas.....	71
2.5 Apresentação dos personagens das tiras a serem analisadas.....	71
2.5.1 Perfil do personagem Mafalda.....	72
2.5.2 Perfil do personagem Hagar.....	74
2.5.3. Perfil do personagem Recruta Zero.....	75
2.5.4 Perfis dos personagens Mônica, Magali, Cascão e Cebolinha. Turma da Mônica....	77
CAPÍTULO 3 - Análise do gênero discursivo tira.....	80
3.1 Apresentação do capítulo.....	80
3.2 Análise da tira 1.....	80
3.3 Análise da tira 2.....	82
3.4 Análise da tira 3.....	83

3.5 Análise da tira 4.....	84
3.6 Análise da tira 5.....	85
3.7 Análise da tira 6.....	86
3.8 Análise da tira 7.....	87
3.9 Análise da tira 8.....	99
3.10 Análise da tira 9.....	99
3.11 Análise da tira 10.....	91
3.12 Análise da tira 11.....	92
3.13 Análise da tira 12.....	92
3.14 Análise da tira 13.....	93
3.15 Análise da tira 14.....	95
3.16 Análise da tira 15.....	95
3.17 Análise da tira 16.....	96
3.18 Análise da tira 17.....	97
3.19 Análise da tira 18.....	98
3.20 Análise da tira 19.....	98
3.21 Análise da tira 20.....	99
3.3 Uma seqüência didática para leitura de tira.....	100
CONCLUSÕES.....	103
REFERÊNCIAS.....	105

APRESENTAÇÃO DA PESQUISA

Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN – (BRASIL, 1998) trazem como um dos objetivos da Educação, “utilizar as diferentes linguagens – verbal, musical, matemática, gráfica, plástica e corporal – como meio para produzir, expressar e comunicar suas idéias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicações”. Os PCN enfatizam, entre os objetivos do ensino, levar o aluno a “posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais”. (p.7).

Conforme comenta Lopes-Rossi (2005), atualmente, a proposta de ensino de Língua Portuguesa preconizada por lingüistas aplicados parte de uma perspectiva sócio-histórica da linguagem e tem nos gêneros discursivos, no sentido bakhtiniano do termo, suas unidades básicas de ensino. Os PCN (BRASIL, 1998) adotaram essa perspectiva teórica, o que tem exigido atualização dos professores e mudanças de concepção de ensino e das práticas pedagógicas tradicionais. Isso justifica o empenho dos professores em tornar o desenvolvimento do senso crítico um dos objetivos principais no ensino de língua materna, e isso é possível desde que o professor estabeleça estratégias específicas para esse fim. (SILVA, 2003).

Recomenda-se, para tanto, a leitura de diferentes linguagens como meio para expressar, interpretar e comunicar idéias, e os PCN, como dito anteriormente, enfatizam a importância de levar o aluno a ter uma postura crítica e responsável dentro das várias situações sociais.

Um dos meios de que o professor dispõe para suas práticas pedagógicas é o livro didático, que aborda vários gêneros discursivos e procura utilizá-los para desenvolver no aluno, entre outras aptidões, habilidades de leitura, escrita e interpretação.

Um dos gêneros discursivos que se observam nos livros didáticos é a tira.

Tira é um gênero discursivo organizado na linguagem dos quadrinhos, com forte apelo humorístico e com interpretação fortemente dependente de informações implícitas. As histórias em quadrinhos (HQ) são um gênero discursivo mais longo, que, portanto, explicitam melhor as informações necessárias para a compreensão do texto. De acordo com Mendonça (2002), as tiras são um tipo de HQ, mais curtas (até quatro quadrinhos) e, portanto, de caráter sintético, e podem ser seqüenciais (“capítulos” de narrativas maiores) ou fechadas (um episódio por dia). Quanto às temáticas, as tiras podem abordar desde situações cotidianas até aspectos políticos, econômicos e sociais. Mendonça (2002) classifica as tiras fechadas em dois tipos: a) tiras-piada, em que o humor é obtido por meio das estratégias discursivas utilizadas nas piadas de um 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.

Fora dos gibis, como por exemplo, em jornais, as tiras predominam em relação às HQ (que são mais longas), totalizando, a cada edição, cerca de três a seis tiras de quadrinistas diferentes, embora possamos encontrar HQ eventualmente. A preferência pelas tiras parece ocorrer por dois fatores principais: a economia de espaço e o acesso à narrativa completa numa mesma edição, já que o leitor atual de periódicos dificilmente seria seduzido a acompanhar, a cada número, um capítulo da história, como comenta Mendonça (2002).

A inclusão das HQ nas práticas didáticas começou de forma tímida, inicialmente com ilustrações, mas devido a sua aceitação, as editoras começaram a incluir as HQ em suas

obras didáticas, ampliando sua frequência no ambiente escolar. No Brasil, após uma avaliação feita pelo Ministério da Educação, em 1990, muitos autores de livros didáticos passaram a incorporar a linguagem dos quadrinhos em suas produções, como observa Barbosa (2005).

O emprego das HQ já é reconhecido pela LDB (Lei de Diretrizes e Bases) e pelos PCN e, exatamente por seu caráter globalizador, as HQ possibilitam a integração entre as diferentes áreas do conhecimento possibilitando diferentes habilidades interpretativas (visuais e verbais). Podemos também verificar a sua frequência em provas oficiais como o SARESP (Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo), o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), e também em vestibulares, que apresentam esse gênero em questões de leitura.

Pela minha observação como professora, noto um problema no uso desse gênero discursivo para atividades de leitura: muitas vezes o aluno não consegue ler o que a tira pretende em termos de humor. Essa dificuldade pode se dar devido ao fato de que o aluno deve conhecer como funcionam determinados mecanismos de leitura; no caso da presente pesquisa, especialmente a intertextualidade, que remete a informações implícitas e a um tipo de conhecimento prévio. O professor pode ajudar parcialmente na formação do aluno-leitor explicando-lhe como funciona o mecanismo de intertextualidade ou que conhecimento prévio acionar para a percepção do humor das tiras. A longo prazo, no entanto, para conseguir colocar em funcionamento esses mecanismos de leitura de forma autônoma, o aluno precisa ser bem informado, ou seja, dispor de conhecimentos prévios que possibilitem um bom entendimento do humor presente nas tiras. O conceito de intertextualidade e sua relação com a leitura de tiras serão detalhados no capítulo 1. Neste momento introdutório desta dissertação, interessa ressaltar que a compreensão do humor em textos escritos é difícil porque exige a

recuperação de informações implícitas, que dependem de determinados conhecimentos do leitor.

Observa-se para efeito de um melhor entendimento, uma tira retirada de um livro didático de 5ª série (CASTRO, 2002. p.53), que tinha por objetivo verificar os elementos da narrativa e nomes de personagens, mostrando que um nome pode ser tão importante a ponto de servir como elemento de caracterização da personagem.



Como instruções ao professor, o livro sugere que se discuta o quadrinho com os alunos, observando se perceberam o jogo que o autor faz com as palavras. O professor deve explicar que corrupção é o nome de um pássaro, que corrupto está dentro do nome, e que Queromeu é devido ao fato de que todo corrupto sempre deseja tirar vantagem.

É difícil, no caso da 5ª série, os alunos perceberem, dentro de um contexto talvez estranho para eles, o humor que vem implícito na tira, pois para isso eles têm de levar em conta outros conhecimentos que existem fora do contexto de sala de aula, para poder entender que, numa certa época, foram grampeadas conversas telefônicas, e que políticos estavam envolvidos em corrupções.

Os livros e os professores parecem não considerar que esse gênero impõe certas dificuldades para a leitura. Talvez por ser curto, trazer desenho, servir, entre outras coisas, para entretenimento, e ser essencialmente humorístico pareça um gênero fácil. Assim, o trabalho com leitura de tiras, no sentido de atividades que colaborem para o desenvolvimento de uma certa proficiência do aluno nesse gênero, é negligenciado. Chega-

se a considerar essa leitura como menor e de fácil acesso a todas as idades e graus de conhecimentos.

Mas isso não é a realidade, como pudemos observar numa prova do SARESP realizada no ano de 2005, na qual houve um baixo nível de acertos numa questão relativa à leitura de tira, de acordo com divulgação da Unidade Escolar na qual atuo, em forma de gráficos e pastas contendo número de acertos dos alunos nas respectivas questões (também é possível obter informações pertinentes às provas do SARESP, como conteúdos analisados e gabaritos das provas, no site: (www.saresp.edunet.sp.gov.br)). Numa sala de 6ª série do ensino fundamental, num exercício de leitura de tira proposto pelo SARESP, somente quatro alunos, num total de quarenta, conseguiram chegar à resposta correta. É importante comentarmos que dentre as cinco questões existentes, em quatro as respostas às perguntas estavam no próprio discurso presente na tira, o que possibilitou um maior número de acertos, mas em uma questão, na qual os alunos tinham de interpretar o quadrinho “reconhecendo os elementos organizacionais e estruturais caracterizadores do gênero” (SARESP, 2005), somente alguns conseguiram chegar à resposta correta. Isso mostra que há dificuldades de leitura desse gênero que estão sendo desconsideradas. As outras questões apresentadas tinham como objetivos: localizar informações explícitas (35 acertos); distinguir causa/conseqüência, fato/opinião ou definição/exemplo (38 acertos); reconhecer efeitos de sentido decorrentes do uso de recursos gráficos, sonoros, semânticos ou estilísticos (37 acertos); inferir uma informação implícita (30 acertos).

Outro problema é que, tanto quanto pudemos constatar, há carência de pesquisas e de material para o professor sobre leitura de tiras.

O presente trabalho tem como objetivo: fazer um estudo de 20 propostas de leitura do gênero discursivo tira dos personagens Mafalda, Hagar, Recruta Zero, e Turma da Mônica em livros didáticos de Língua Portuguesa de Ensino Fundamental e Médio.

Uma primeira hipótese é que as propostas de leitura de tiras no livro didático não apresentam atividades que permitam ao aluno perceber que o humor obtido nas tiras é fortemente dependente de intertextualidade e do conhecimento prévio sobre o perfil psicológico dos personagens e do contexto sócio-histórico em que ele atua.

A segunda hipótese é a de que uma seqüência didática adequada para um trabalho de leitura com tiras deve apresentar procedimentos de leitura que partam: da exploração do conhecimento prévio do aluno sobre os personagens e sobre o contexto sócio-histórico em que atuam e o assunto da tira, da observação da presença ou não da intertextualidade, da leitura da tira e da análise mais detalhada, se necessário, dos elementos não-verbais do texto.

As tiras poderiam ser utilizadas como facilitadoras da aprendizagem, pois concretizam seqüências de ações, exercem um forte apelo visual e atingem largas parcelas populacionais, com diferentes graus de letramento, mas é importante ressaltar que, para adaptá-las às séries escolares, é importante que sejam mostradas ao aluno as características intertextuais, sócio-históricas e dialógicas desse gênero.

Foram escolhidos como *corpus* para essa pesquisa tiras presentes em livros didáticos de Ensino fundamental e Médio, como: “Mafalda”, “Recruta Zero”, “Hagar” e “Turma da Mônica”. Esta última, por sua diversidade de personagens, teve a sua análise restringida a quatro deles que são: “Mônica, Cebolinha, Cascão e Magali”.

Essa pesquisa fundamenta-se nas idéias do filósofo russo Mikhail Bakhtin sobre a linguagem, especialmente sobre sua constituição sócio-histórica e dialógica, da qual se destaca para esta pesquisa o conceito de gênero discursivo (gênero do discurso).

Todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a língua, por meio da qual as interações sociais se estabelecem, e a língua se manifesta em forma de enunciados (orais e escritos). Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus *tipos*

relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos *gêneros do discurso* (BAKHTIN, 1992). Ainda segundo o autor, “A língua penetra na vida através dos enunciados concretos que a realizam, e é também através dos enunciados concretos que a vida penetra na língua” (BAKHTIN, 1992).

Essa pesquisa procura analisar o gênero discursivo tira, levando em conta seus aspectos sócio-históricos, seu propósito comunicativo, seus elementos composicionais verbais e não-verbais, suas temáticas possíveis, de acordo com pressupostos teóricos baseados em Bakhtin (1992) e em diversos autores que refletem sobre suas idéias.

Além dos pressupostos teóricos relativos ao conceito de gênero discursivo, esta pesquisa fundamenta-se na abordagem sociocognitiva de leitura, com base em citar os autores sobre leitura com enfoque nos aspectos a serem considerados na leitura do gênero tira, fortemente caracterizada pelo humor, implícitos e subentendidos.

Enfim, desenvolver habilidades para ler proficientemente o gênero discursivo tira parece contribuir para a formação de um leitor mais completo, numa época em que a imagem e a palavra, cada vez mais, associam-se para a produção de sentido nos diversos contextos comunicativos.

Espera-se que o desenvolvimento dessa pesquisa traga benefícios a todos os leitores, no que diz respeito à leitura e interpretação de tiras, e especialmente para professores de língua portuguesa, pois de acordo com Quella-Guyot (1990), “a HQ constitui, na verdade, uma inesgotável fonte de obras-primas que não merecem a superficialidade habitual de alguns excertos perdidos numa página de manual”.

O primeiro capítulo apresenta os fundamentos teóricos sobre desenvolvimento das habilidades de leitura por meio de uma abordagem cognitiva e sociocognitiva; a seguir sobre o que venham a ser gêneros discursivos, numa visão bakhtiniana do termo, e os aspectos a serem considerados na leitura desses gêneros; também aborda a leitura sobre a

perspectiva do humor, e considera os implícitos e subentendidos do texto; por fim, faz uma abordagem sobre a intertextualidade presente na linguagem do gênero discursivo tira.

O segundo capítulo aborda o gênero discursivo história em quadrinhos e, na seqüência, é apresentado o gênero discursivo *tira*, que é o material dessa pesquisa, com suas características e alguns elementos verbais e não verbais que o compõem .

O terceiro capítulo analisa o gênero discursivo tira, levando em conta a forma, o conteúdo e a relação com o mundo, de acordo com as idéias de Bakhtin (1992). Prossegue-se, afinal, com a análise de um *corpus* de 20 tiras coletadas em livros didáticos da rede pública dos personagens: “Mafalda” (QUINO), “Hagar, o horrível” (DIK BROWNE), “Recruta Zero” (MORT WALKER) e “Turma da Mônica” (MAURÍCIO DE SOUZA), mostrando suas características dentro do que foi fundamentado teoricamente e propondo uma análise de seqüência didática para o trabalho de leitura com esse tipo de gênero discursivo, visando ao desenvolvimento da proficiência leitora dos alunos desse gênero.

CAPÍTULO 1

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1.1 Apresentação do capítulo:

Este capítulo apresenta pressupostos teóricos sobre desenvolvimento de habilidades de leitura de acordo com a abordagem cognitiva e a abordagem sócio-cognitiva de leitura; gêneros discursivos; leitura de gêneros discursivos e aspectos a serem considerados na leitura de gêneros discursivos; leitura de humor; implícitos; subentendidos e intertextualidade. Apresenta, também, pressupostos sobre projetos de leitura, organizados por meio de seqüências didáticas.

1.2 A abordagem cognitiva: os primeiros modelos teóricos sobre leitura

Kato (1995, p. 50) explica que os estudiosos da área de leitura, inicialmente, referiam-se a dois tipos básicos de processamento de informação que, se supunha, explicavam o processo de compreensão de textos: o tipo ascendente (bottom up) e o tipo descendente (top down).

O processamento bottom up é aquele em que o leitor se utiliza basicamente do processo ascendente, que constrói o significado com base nos dados do texto, fazendo pouca leitura nas entrelinhas, que apreende detalhes detectando até erros de ortografia, mas que não faz inferências. É, porém, vagaroso e pouco fluente e tem dificuldade de sintetizar as idéias do texto por não saber distinguir o que é mais importante do que é meramente ilustrativo ou redundante. Essa é o tipo de leitura como decodificação, em que a

informação vai do texto para o leitor. É linear e indutiva a partir das informações visuais e lingüísticas e sua abordagem é composicional, isto é, constrói o significado através da análise e síntese do significado das partes. Esse processo baseia-se na informação visual (KATO, 1995).

Conforme explica Solé (1998), no processamento ascendente, o leitor, perante o texto, processa seus elementos componentes, começando pelas letras e continuando com as palavras em um processo ascendente, seqüencial e hierárquico que leva à compreensão do texto. É, no entanto, uma compreensão muito limitada.

No processamento descendente, é o leitor que apreende facilmente as idéias gerais e principais do texto, é fluente e veloz, mas por outro lado faz excessos de adivinhações, sem procurar confirmá-las com os dados do texto, através de uma leitura ascendente. É, portanto, o tipo de leitor que faz mais uso de seu conhecimento prévio do que da informação efetivamente dada pelo texto (KATO, 1995).

O processo descendente (top-down) é uma abordagem não-linear, que faz uso intensivo e dedutivo de informações não-visuais e cuja direção é de macro para a microestrutura, e da função para a forma. A informação vai do leitor para o texto, que constrói todo o sentido do texto a partir de suas predições e adivinhações, e na testagem das hipóteses levantadas nas predições com ênfase no conhecimento prévio do leitor. Esse modelo teórico foi proposto por Goodman, como explica Kato (1995).

De acordo com Kato (1995), no processamento descendente, o leitor aciona o que alguns teóricos chamam de *esquemas*, ou seja, pacotes de conhecimentos estruturados, formando uma rede de inter-relações que podem ser sucessivamente ativadas. Através desses esquemas é possível reconhecer ou compreender variados raciocínios em suas diferentes formas. Os esquemas estariam armazenados em nossa memória, com a possibilidade de se automodificarem à medida que aumenta ou se altera o nosso

conhecimento de mundo, e assim, o leitor prediz o que o texto vai dizer ou adivinha aquilo que não está explícito.

Em relação a esses esquemas, afirma Solé (1998), que durante toda nossa vida, vamos construindo representações da realidade, dos elementos constitutivos da nossa cultura, entendida em sentido amplo: valores, sistemas conceituais, ideologia, sistemas de comunicação, procedimentos etc. Esses *esquemas de conhecimento* (COLL, 1993 apud SOLÉ, 1998), apresentam um grau variável de organização interna, e representam em um determinado momento de nossa vida o nosso conhecimento, sempre relativo e sempre ampliável. De qualquer maneira, mediante esses esquemas, as pessoas compreendem situações como uma conferência ou uma informação, transmitidas na escola ou no rádio e, evidentemente, um texto escrito.

O processamento descendente (top-down) pode ocorrer em vários níveis. No nível da palavra, o leitor usa apenas algumas pistas (letra inicial, contorno – extensão da palavra, fim da palavra) como *input* visual, e utiliza o seu léxico mental e as regras fonotáticas e de composição grafêmica, bem como as regras de formação de palavras como *input* não-visual (KATO, 1995).

Assim, quando o leitor vê uma palavra que lhe é familiar, ele a reconhece instantaneamente e faz uma leitura utilizando seu conhecimento prévio, ou seja, utiliza-se do processamento descendente (top-down).

As pesquisas em leitura, principalmente na área da psicologia e da psicolinguística, são unânimes em afirmar que, na leitura proficiente, as palavras são lidas não letra por letra ou sílaba por sílaba, mas como um todo analisado, isto é, por reconhecimento instantâneo e não por processamento analítico-sintético (KATO, 1995).

Para Solé (1998), no processamento descendente o leitor não procede letra por letra, mas usa seu conhecimento prévio e seus recursos cognitivos para estabelecer antecipações sobre o conteúdo do texto, fixando-se neste para verificá-las. Assim, quanto mais

informações possuir um leitor sobre o texto que vai ler, menos precisará se fixar nele para construir uma interpretação. O texto é processado para sua verificação a partir das hipóteses e antecipações prévias.

Neste modelo, as propostas de ensino enfatizaram o reconhecimento global de palavras em detrimento das habilidades de decodificação, que nas concepções mais radicais são consideradas perniciosas para a leitura eficaz (SOLÉ, 1998).

Essa maneira de ver a leitura pode ter sido uma das motivações para o equívoco de se dizer que cada leitor pode compreender um texto como quiser, que não se pode corrigir o aluno em sua interpretação ou que não existe leitura errada.

No que diz respeito a essa pesquisa, para que se possa realizar uma leitura como um todo analisado do gênero discursivo tira, tendo um reconhecimento instantâneo do texto, através da utilização do conhecimento prévio e dos recursos cognitivos do leitor, é necessário se ter um reconhecimento global da tira em detrimento das habilidades de decodificação. É importante levarmos em conta o significado contextual no qual o texto está inserido.

No ensino tradicional, os textos eram decodificados sem se levar em conta o seu significado contextual. De acordo com várias leituras realizadas no decorrer dessa pesquisa, podemos afirmar que, atualmente, o ato de ler é bem mais do que decodificar palavras; é também atentar a certos mecanismos de leitura, como a ativação do conhecimento prévio do leitor, e a realização de inferências pertinentes a cada leitura, mecanismos esses que serão abordados no decorrer dessa pesquisa.

1.3 A leitura como interação dos processamentos bottom-up e top-down

A partir da constatação de que nenhum dos tipos de processamento citados dava conta de explicar a compreensão de um texto, a teoria interacionista de leitura (interativista para alguns autores) passou a propor a leitura como uma associação de processos cognitivos em que se integram o processamento ascendente (bottom-up) com o processamento descendente (top-down), na qual o conhecimento prévio do leitor é acionado durante a leitura e as informações do texto interagem com esse conhecimento.

O leitor passa a construir sentidos para o texto por meio de interação de seu conhecimento prévio (bottom-up) e das informações contidas no texto (top-down). São acionados os conhecimentos armazenados na memória, que se fundem às informações visuais do texto, levando a uma leitura mais eficiente.

Conforme Solé (1998), o leitor se efetiva perante o texto quando os elementos que o compõem geram nele expectativas em diferentes níveis (o das letras, das palavras...), e a informação se propaga para níveis mais elevados, num processo ascendente. Mas, simultaneamente, o texto também gera expectativas em nível semântico que guiam a leitura e o leitor busca sua verificação em indicadores de nível inferior (léxico, sintático) através de um processo descendente.

Pela abordagem interacionista de leitura, a compreensão envolve uma associação (interação) de vários níveis de conhecimento prévio do leitor com informação do texto (KATO, 1985; KLEIMAN, 1989, 1993; SOLÉ, 1998; COLOMER e CAMPS, 2002).

A mobilização desses conhecimentos realiza-se por ocasião de processamento de estratégias de ordens textuais (pistas, marcas, sinalizações), sócio-interacionais (polidez, preservação da face etc.), ou cognitivas (as inferências, a focalização, a busca da relevância). Ao produzir um texto, o produtor precisa proceder ao “balanceamento” do que pode ser recuperável via inferenciação. Para Koch (1998), este é o grande segredo do locutor competente.

De acordo com Van Dijk (1995 apud KOCH, 1998), tanto no texto escrito, quanto no falado, os produtores fazem uso de uma multiplicidade de recursos além das simples palavras que compõem as estruturas.

Cada leitor tem a sua própria percepção do texto, portanto, as associações de conhecimento nunca serão idênticas para todos os leitores. Nem todos os sentidos previstos pelo autor ficam explícitos no texto, muitas informações ficam implícitas, e podem ser inferidas pelo leitor de maneira imprevista. Por isso, para que o leitor inexperiente seja proficiente em sua leitura, ele deve desenvolver estratégias metacognitivas (procedimentos) de leitura eficiente, que consistem em relacionar seus conhecimentos prévios com as informações do texto e produzir mais inferências.

Através desse trabalho de ensinar os leitores a usarem procedimentos de interação de conhecimento prévio com os conhecimentos provenientes do texto, o professor pode ajudar os alunos a serem leitores mais proficientes.

Para refletirmos sobre esse tema, que é uma importante aplicação da teoria interacionista de leitura para a sala de aula, temos de falar sobre a importância da ativação do conhecimento prévio sobre o texto a ser lido e da importância da realização de inferências no ato de ler.

Trevisan (1991) comenta que, na atividade de leitura, o texto constitui apenas o ponto de partida, pois o sentido não reside somente no texto. Segundo a autora, são pertinentes as palavras de Eco (1984, apud TREVISAN, 1991) de que o texto sozinho não é responsável pela construção do sentido, apontando para a figura do leitor, que participa de modo fundamental do processo de compreensão, que é chamado a colaborar, preenchendo as lacunas deixadas pelo texto.

Para a autora, o nível de apreensão do sentido depende de conhecimentos pré-existentes por parte do leitor. Há uma relação entre os conhecimentos veiculados pelo texto

e os conhecimentos ativados pelo leitor no momento da leitura. Essa é uma visão de leitura como interação leitor-texto.

Esses conhecimentos, que são estruturados em blocos, na memória, constituem os: *frame*, *script*, esquema, cenário, plano, segundo terminologia de vários estudos sobre modelos cognitivos globais. São conceitos que representam uma forma de armazenamento do conhecimento prévio que todos nós usamos e esperamos que os outros usem ao reproduzirmos e interpretarmos o discurso. De acordo com Trevisan (1991), dois desses conceitos mais comumente referidos nas pesquisas sobre leitura são *frame* e *esquema*. A referência também é comumente feita à “teoria dos *frames*” ou “teoria dos esquemas”.

Frame é um termo usado na área computacional, que se relaciona à armazenagem de dados no computador, transposto para os estudos sobre a área de armazenagem de conhecimentos na memória humana. A autora explica que os *frames* representam conhecimentos estereotípicos, comuns a uma dada cultura, em determinada época. Ao mesmo tempo, sofrem variações conforme as vivências e crenças das pessoas, de modo que, ao pensar em Natal, por exemplo, as pessoas ativarão elementos como árvore de Natal, presentes, Papai Noel, ceia etc. É importante esclarecer que elementos de um *frame* podem ser constitutivos de outros *frames*, pois não são exclusivos.

Fávero (1995, p. 63) explica que “Os *frames* são modelos globais que contêm o conhecimento comum sobre um conceito primário [...]. Os *frames* estabelecem que elementos ‘em princípio, fazem parte de um todo, mas não estabelecem entre eles uma ordem ou seqüência’[...]” A autora dá como exemplo “festa de aniversário”. Essa expressão ativa em na mente de pessoas de uma determinada cultura e época elementos como: bolo, brigadeiro, enfeites, roupas bonitas, entre tantos outros elementos que em si não se relacionam, mas conjuntamente constituem o *frame* “festa de aniversário”.

Trevisan (1991) comenta que, no momento da leitura, as estruturas de conhecimentos pré-existentes na memória são ativadas, a partir de estímulos, os quais

consistem nas marcas lingüísticas que compõem a superfície textual e nos elementos icônicos, que muitas vezes ilustram o texto ou o compõem totalmente, como no caso de algumas charges. Assim, o leitor desencadeia o processo de ajustamento de *frame*, o que lhe possibilita compreender a informação proposta. Considera-se, inclusive, que os *frames* auxiliem na construção do sentido exatamente por servirem como suporte para a realização de inferências, em busca do sentido para a informação desconhecida, devido ao seu caráter cultural e estereotípico.

Os *esquemas*, segundo Fávero (1995), são modelos cognitivos globais de eventos ou estados dispostos em seqüências ordenadas, ligadas por relações de proximidade temporal e casualidade; são previsíveis, fixos, determinados e ordenados.

A interação do conhecimento prévio do leitor com as informações do texto resulta numa compreensão além do conteúdo explícito do texto, decorrente também de inferências.

Marcuschi (1997) explica que inferências são “atividades cognitivas que realizamos quando reunimos algumas informações conhecidas para chegarmos a outras informações novas.” Segundo o autor, há vários níveis de inferência, do mais simples e óbvio – baseado de generalizações, associações e analogias a partir de itens lexicais e relações semânticas – até o mais complexo, não atingido pela maioria dos leitores – baseado em conhecimento pragmático e sócio-histórico, como comentaremos a seguir.

Para Marcuschi (2005), a língua é mais que um simples instrumento de comunicação. As significações e os sentidos textuais não podem estar aprisionados no interior dos textos pelas estruturas lingüísticas, nem podem ser confundidos com conteúdos informacionais. A língua permite a pluralidade de significações e as pessoas podem entender o que não foi pretendido pelo falante ou o autor do texto. Certamente, essas ambigüidades servem de base para muitas piadas. É o caso das tiras, que têm como base, uma leitura de humor.

Às vezes, o texto pode se tornar uma “armadilha”, pois, de acordo com Marcuschi (2005), nem tudo o que queremos dizer está inscrito nele objetivamente. Também é impossível escrever tudo o que queremos dizer, pois teríamos de produzir uma grande quantidade de texto. Então, pode-se dizer que um texto bem sucedido é aquele que consegue dizer o suficiente para ser bem entendido. Resumindo, o sentido de um texto é parcialmente produzido pelo autor e completado pelo leitor. Nessa perspectiva, o texto é uma proposta de sentido e se acha aberto a várias alternativas de compreensão, no âmbito de uma noção de língua como atividade sócio-interativa e cognitiva, uma noção de referência e coerência produzidas interativamente e uma noção de texto como evento, sendo o sentido sempre situado.

Marcuschi (2005) afirma que a compreensão essencial das inferências na compreensão de textos é funcionarem como provedoras de contexto integrador para informações e estabelecimento de continuidade do próprio texto, dando-lhe coerência. As inferências funcionam como hipóteses coesivas para o leitor processar o texto. Funcionam como estratégias ou regras embutidas no processo. Não se pode, pois, definir e medir a compreensão pela quantidade de texto reconstruído pelo leitor, pois ler compreensivamente não é apenas reproduzir informações textuais, nem parafrasear. No processo inferencial podem-se observar a dedução, a indução, a particularização, a generalização, a sintetização, o parafraseamento, a associação, a avaliação ilocutória, a reconstrução, a eliminação, o acréscimo e o falseamento, processos esses que Marcuschi (2005) comenta minuciosamente em seu artigo.

Há inferências de base textual e de base contextual. As de base textual são lógicas e semânticas, tirando os significados de deduções feitas a partir do que explicita o texto. As de base contextual são pragmáticas e cognitivas, e o leitor utiliza seu conhecimento prévio para construir sentidos para o texto do texto (MARCUSCHI, 2005).

As inferências de base contextual são mais complexas, como explica Koch (1998). Segundo a autora, para que haja leitura são necessários: produtor - texto - leitor/ouvinte. O produtor constrói as estratégias de organização textual que são as pistas; o texto é o conjunto de pistas; e o leitor/ouvinte através dessas pistas, mobiliza o contexto e constrói o sentido. O contexto aqui mencionado engloba não só a situação imediata (entorno sócio-político-cultural), como também o contexto cognitivo, que envolve o conhecimento lingüístico, o conhecimento enciclopédico (*frames* e esquemas), o conhecimento da situação comunicativa e suas “regras”, o conhecimento superestrutural (gêneros ou tipos textuais), o conhecimento estilístico (registros, variedades de língua e suas adequações às situações comunicativas) e o conhecimento de outros textos (intertextualidade).

Pela abordagem interacionista de leitura, a compreensão envolve uma associação (interação) de vários níveis de conhecimento prévio do leitor com informação do texto (KLEIMAN, 1989, 1993; SOLÉ, 1998; COLOMER e CAMPS, 2002 apud KATO, 1985).

A mobilização desses conhecimentos realiza-se por ocasião de processamento de estratégias de ordens textuais (pistas, marcas, sinalizações), sócio-interacionais (polidez, preservação da face etc.), ou cognitivas (as inferências, a focalização, a busca da relevância). Ao produzir um texto, o produtor precisa proceder ao “balanceamento” do que pode ser recuperável via inferenciação. Para Koch (1998), este é o grande segredo do locutor competente.

O processo inferencial, de acordo com Trevisan (1991), é central em uma abordagem cognitiva de leitura. Segundo a autora, a ocorrência de inferências faz parte do processo de compreensão e, sem dúvida, deve ser levado em conta, porém dentro de limites aceitáveis. Marcuschi (1997) comenta essa limitação que um leitor competente deve considerar para suas inferências lembrando que construir significados para um texto não significa poder ler e afirmar qualquer coisa sobre o texto em nome da concepção moderna de leitura. O processo de leitura não é um “vale tudo”: “[...] não podemos dizer quantas

são as compreensões possíveis de um determinado texto, mas podemos dizer que algumas delas não são possíveis”. (MARCUSCHI, 1997; p. 74). O leitor competente avalia as possibilidades em função das informações disponíveis e de seu conhecimento prévio sobre o assunto.

Os pressupostos básicos dessa perspectiva de leitura continuam válidos, mas receberam mais recentemente uma ampliação, como será exposto a seguir.

1.4 Abordagem sócio-cognitiva de leitura

Nas últimas décadas, ganharam força na Linguística as abordagens da linguagem da perspectiva pragmática e da perspectiva sócio-histórica, algumas dessas últimas motivadas pelas idéias de Bakhtin, por sua concepção dialógica de linguagem. Assim, a abordagem cognitiva de leitura, criticada por muitos por conceber um leitor isolado, passou por uma ampliação ao considerar um contexto mais imediato – pragmático – e um contexto mais amplo – o contexto sócio-histórico.

De acordo com os PCN (BRASIL, 1998, p. 56), para haver a prática de leitura de textos escritos é necessária a articulação entre conhecimentos prévios e informações textuais, inclusive as que dependem de pressuposições e inferências (semânticas e pragmáticas) autorizadas pelo texto, para dar conta de ambigüidades, ironias e expressões figuradas, opiniões e valores implícitos, bem como das intenções do autor.

As interações verbais não ocorrem fora de um contexto sócio-histórico-ideológico e, sendo assim, a interpretação de enunciados exige do interlocutor não apenas uma interação semântica, mas uma análise do contexto, ou seja, exige dele um procedimento pragmático (MAINGUENEAU, 2004, p. 29).

Na visão de Marcuschi (2003), compreensão é um processo criador, ativo, construtivo que vai além da informação estritamente textual. E, ainda, na visão de Koch (2002, p.17), é uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza, evidentemente, com base nos elementos lingüísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas que requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes (enciclopédicos) e sua reconstrução deste no interior do evento comunicativo.

A busca pela inserção no mundo se faz a partir da confrontação de diferentes horizontes de significado. O indivíduo sente-se inserido à medida que desvela e vivencia significados atribuídos ao mundo por ele mesmo e pelos outros (SILVA, 1996). Por outro lado, as significações que elabora do mundo dependem das posições que nele assume. Portanto, o estar-no-mundo já se revela como uma atribuição de significados.

De acordo com Koch (2000), na interlocução, indivíduo e texto transformam-se mutuamente. O fenômeno da compreensão cria e recria realidades até então inexistentes: um novo livro, um mundo novo, um novo sujeito.

As inferências são processos cognitivos que implicam a construção de representação semântica baseada na informação textual e no contexto, sendo justamente a capacidade de reconhecimento da intenção comunicativa do interlocutor, e mais precisamente, no caso do texto escrito, que caracteriza o leitor maduro e, portanto, crítico, questionador e reconstrutor dos saberes acumulados culturalmente (MARCUSCHI, 1985 e 1989).

O texto é lugar de interação de sujeitos sociais, os quais, dialogicamente, nele se constituem e são constituídos; e que, por meio de ações lingüísticas e sociocognitivas, constroem objetos de discurso e propostas de sentido, ao operarem escolhas significativas entre as múltiplas formas de organização textual e as diversas possibilidades de seleção lexical que a língua lhes põe à disposição” (KOCH,2006).

Para Koch (2006), na concepção interacional (dialógica) da língua, os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais, sujeitos ativos, que – dialogicamente – se constroem e são constituídos no texto.

Dessa forma, podemos considerar que somente levando em conta essa interação é que se pode detectar uma gama de implícitos, interagidos no contexto sociocognitivo do sujeito leitor e, a partir dessa interação, é que se pode construir o sentido de um texto.

A leitura é, pois, uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza não somente na superfície textual, mas também devido a uma série de saberes inseridos no evento comunicativo. A leitura é uma atividade na qual se levam em conta as experiências e os conhecimentos do leitor, explica Koch (2006).

Essa constante interação entre o conteúdo do texto e o leitor é regulada, também, pela intenção com que lemos o texto, ou seja, pelos objetivos da leitura. Às vezes, lemos textos para nos manter informados (jornais, revistas); outros para realizar trabalhos acadêmicos (dissertações, tese); por prazer (contos, romances); para consulta (dicionários, catálogos); alguns que lemos de vez em quando (bulas, manuais), e até porque nos caem aos olhos (faixas, cartazes).

É necessário levar em conta os conhecimentos do leitor, uma condição fundamental para o estabelecimento de uma interação com maior ou menor intensidade, durabilidade, qualidade. Por isso, Koch (2006) diz que falamos *de um* texto, e não *do* texto, pois na atividade de leitura ativamos: lugar social, vivências, relações com o outro, valores da comunidade e conhecimentos textuais. A leitura e a produção de texto são atividades orientadas por nossa bagagem sociocognitiva. Sendo assim, se uma leitura é diferente de leitor para leitor, implica-se aceitar uma pluralidade de leituras e de sentidos em relação a um mesmo texto.

Isso não quer dizer que o leitor possa ler qualquer coisa em um texto, pois o sentido está na interação autor-texto-leitor, e nas pistas e sinalizações que o texto oferece, ou seja, no contexto em que está inserido. Para que duas ou mais pessoas possam compreender-se mutuamente, faz-se preciso que seus contextos sociocognitivos sejam, pelo menos,

parcialmente semelhantes. É isso também que permite afirmar que o contexto sociocognitivo engloba todos os demais tipos de contexto.

Enfim, inseridos num mesmo contexto sociocognitivo, há uma interação autor/texto/leitor, e produz-se um sentido mútuo de compreensão de um texto.

1.5 A leitura de gêneros discursivos

A palavra gênero sempre foi bastante utilizada pela retórica e pela literatura com um sentido especificamente literário, identificando os gêneros clássicos – o lírico, o épico, o dramático – e os gêneros modernos, como o romance, a novela, o conto, o drama, etc. (MARCUSCHI, 2005). De acordo com o autor, Michail Bakhtin, um filósofo russo do início do século XX, foi o primeiro a empregar a palavra gênero com um sentido mais amplo, referindo-se também aos tipos textuais que empregamos nas situações cotidianas de comunicação, tais como os bilhetes e as cartas simples, utilizadas somente para se comunicar, e não para seguir um sistema ideológico constituído.

Entende-se por gênero discursivo (gênero textual), a partir das idéias de Bakhtin (1992), toda produção de linguagem (enunciado) oral ou escrita, sendo que cada gênero discursivo é identificado e nomeado pelos participantes da situação de comunicação por seu propósito comunicativo, suas características lingüístico-textuais relativamente estáveis (alguns podem apresentar pouca estabilidade), sua temática, seu estilo, suas condições de produção e circulação.

São classificados, segundo Bakhtin (1992), em gêneros primários e secundários. Os gêneros primários são gêneros simples, espontâneos, utilizados na linguagem oral e escrita do dia-a-dia, como o diálogo.. Os gêneros secundários são complexos e aparecem em circunstâncias de uma comunicação cultural de esferas sociais mais complexas, como: artística, científica, política, empresarial. Podem ser orais e escritos, como:

Os gêneros primários (simples), de todas as espécies, que se constituíram durante uma comunicação verbal espontânea, são absorvidos e transmutados pelos gêneros secundários, e conforme Bakhtin (1992), ao se tornarem componentes dos gêneros secundários, transformam-se dentro deste e adquirem uma característica particular: perdem sua relação imediata com a realidade existente e com a realidade dos enunciados alheios. O autor exemplifica com o romance (vida literária), um gênero secundário, que traz dentro de si o diálogo ou a carta (vida cotidiana), que são gêneros primários.

Para Bakhtin (1992), a distinção entre gêneros primários e secundários tem uma grande importância teórica para que se possa definir a natureza sutil e complexa do enunciado, e abranger seus aspectos essenciais. A inter-relação entre os dois gêneros é que esclarece a natureza do enunciado e fortalece o vínculo existente entre a língua e a vida.

Faraco (2003 apud MARCUSCHI, 2005), em sua obra sobre Bakhtin, faz em relação aos gêneros primários e secundários a seguinte distinção: “duas esferas da criação ideológica: a ideologia do cotidiano e os sistemas ideológicos constituídos”. Para o autor, as duas esferas são interdependentes, sendo que a primeira esfera compreenderia:

A totalidade das atividades sócio-ideológicas centradas na vida cotidiana, desde os mais fortuitos eventos (um acidental pedido de informação na rua) até aqueles que se associam diretamente com os sistemas ideológicos constituídos (a leitura de um romance, por exemplo). (FARACO, 2003, p. 61 apud MARCUSCHI, 2005, p. 21).

A segunda esfera constitui as práticas ideológicas culturalmente mais elaboradas, como as artes, as ciências, o direito, a filosofia, a religião, etc.

Essas duas esferas dão origem ao que Bakhtin chamou de *gêneros do discurso*, e Faraco (2003 apud MARCUSCHI, 2005) comenta que o autor pensou o gênero em suas funções sócio-verbais e ideológicas. Os gêneros são desiguais em certas funções e é por isso que eles proliferam para dar conta da variedade de atividades desenvolvidas no dia-a-dia. Os inúmeros gêneros discursivos são uma forma de atuação social, logo, de acordo

com as necessidades da sociedade, alguns deixam de ser usados, outros passam por significativas modificações e outros são criados.

De acordo com isso, poderíamos dar como exemplo ao primeiro item, as antigas cantigas de amor ou de escárnio, muito usadas na idade média, que tinham a função de elogiar ou criticar a sociedade, que na época era composta de pessoas que não conheciam as letras e se informavam através da língua falada. Para o segundo item, as enciclopédias, volumes numerosos e pesados, que cederam lugar a práticos e leves disquetes, CDs e outras inúmeras alternativas da tecnologia moderna, e aos gêneros que são criados, os atuais programas de interação, sites de relacionamentos e outros tipos de gêneros pertencentes ao mundo tecnológico, e que passaram a fazer parte da sociedade.

Os inúmeros gêneros discursivos produzidos por nossa sociedade podem ser agrupados segundo vários critérios. Maingueneau (2001) sugere um critério baseado nas diversas esferas sociais como: literária, jornalística, publicitária, comercial, de divulgação científica, para citar algumas. Em cada uma dessas áreas de atuação são produzidas dezenas de gêneros discursivos orais e escritos diferentes.

De acordo com os PCN (BRASIL, 1998), as propostas didáticas de ensino de língua portuguesa devem organizar-se tomando o texto (oral ou escrito) como unidade básica de ensino, considerando a diversidade de textos que circulam socialmente. Através de uma análise crítica dos vários discursos, o aluno pode identificar pontos de vista, valores e eventuais preconceitos neles veiculados. Até a consulta a documentos jurídicos é necessária ao aprendizado das formas de atuação contra discriminações.

Discutir sobre o que veiculam jornais, revistas, livros, fotos, propagandas ou programas de TV trará à tona suas mensagens – implícitas ou explícitas – sobre valores e papéis sociais. (BRASIL, 1998).

Para Marcuschi (2005), as posições defendidas por Bakhtin (1992) motivaram muitos autores a tratar a língua “em seus aspectos discursivos e enunciativos, e não em

suas peculiaridades formais. Esta visão segue uma noção de língua como atividade social, histórica e cognitiva. Nesta perspectiva, os gêneros discursivos devem ser vistos na relação com as práticas sociais, os aspectos cognitivos, os interesses, as relações de poder, as tecnologias, as atividades discursivas e no interior da cultura” (MARCUSCHI, 2005).

Bakhtin (1992) afirma:

Todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão relacionadas com a utilização da língua. Não é de surpreender que o caráter e os modos dessa utilização sejam tão variados como as próprias esferas da atividade humana [...] O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua – recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais – mas também, e sobretudo, por sua construção composicional.

Os gêneros são tipos relativamente estáveis de enunciados (KOCH, 2005), marcados sócio-historicamente, visto que estão diretamente relacionados às diferentes situações sociais. A competência sócio-comunicativa dos falantes/ouvintes leva-os à detecção do que é adequado ou inadequado em cada uma das práticas sociais, e também à diferenciação dos gêneros de texto, como anedotas, poemas, conversa telefônica, etc.

A autora ainda completa dizendo que sendo as esferas de utilização da língua extremamente heterogêneas, também os gêneros apresentam grande heterogeneidade, incluindo desde o diálogo cotidiano à tese científica.

Desta forma, Koch (2005) comenta que, em termos bakhtinianos, um gênero pode ser assim caracterizado: são tipos relativamente estáveis de enunciados presentes em cada esfera de troca: os gêneros possuem uma forma de composição, um plano composicional. Além do plano composicional, distinguem-se pelo conteúdo temático e pelo estilo. Trata-se de entidades escolhidas tendo em vista as esferas de necessidade temática, o conjunto dos participantes e a vontade enunciativa ou intenção do locutor.

Maingueneau (2001) explica que um gênero do discurso submete-se a certas condições de êxito, como: ter uma finalidade; ter enunciadores em parceria; ter lugar e

momentos legítimos; e ter uma organização textual, às vezes mais rígida, e às vezes com características mais básicas, mas sempre dentro de uma organização.

“Gêneros moldam o pensamento que nós formamos e as comunicações pelas quais interagimos. Gêneros são espaços familiares nos quais nós criamos ações comunicativas inteligíveis uns com os outros e são guias que usamos para explorar o não familiar.” (BAZERMAN, 1997 apud DIONÍSIO, 2005).

Na perspectiva atual, devemos considerar como parte da organização textual não apenas o texto verbal, mas também todos os elementos não-verbais que compõem os gêneros discursivos. Os aspectos gráficos e não-verbais característicos de cada gênero são social, histórica e culturalmente determinados (LOPES-ROSSI, 2002). Os elementos composicionais não-verbais dos gêneros discursivos têm recebido atenção nos últimos anos a partir dos estudos sobre multimodalidade dos gêneros discursivos.

Dionísio (2005) explica que a multimodalidade está presente nas ações sociais, nos gêneros textuais orais e escritos, na nova relação entre o discurso e as inovações tecnológicas, e no grau de informatividade visual dos gêneros textuais, pois quando falamos ou escrevemos um texto, estamos usando dois modos de representação: palavras e gestos, palavras e entonações, palavras e imagens, palavras e sorrisos, palavras e animações etc.

A autora explica que quando usamos linguagem, estamos realizando ações individuais e sociais que são manifestações sócio-culturais, materializadas em gêneros textuais (discursivos), e ao conceber esses gêneros como multimodais, devemos considerar também a própria disposição gráfica do texto no papel ou na tela do computador.

De acordo com Dionísio (2005), o conceito de multimodalidade exige inclusive uma atualização do conceito de Letramento. Uma pessoa letrada deve ser uma pessoa capaz de atribuir sentidos a mensagens oriundas de múltiplas fontes de linguagem, bem

como ser capaz de produzir mensagens, incorporando múltiplas fontes de linguagem. Imagem e palavra mantêm uma relação cada vez mais próxima, mais integrada. Cada vez mais se observa a combinação de material visual com a escrita. Representação e imagem são textos especialmente construídos que revelam as nossas relações com a sociedade e com o que a sociedade representa.

O letramento visual está diretamente relacionado com a organização dos gêneros discursivos (DIONÍSIO, 2005). Na sociedade contemporânea, a prática de letramento da escrita, signo verbal, deve ser incorporada à prática de letramento da imagem, do signo visual. Assim, de acordo com Dionísio (2005), essa multimodalidade se faz constitutiva do discurso oral e escrito. Isso tem implicações diretas ao tema desta pesquisa, uma vez que as tiras são gêneros discursivos altamente multimodais, pois as imagens são elementos constitutivos do gênero.

Os materiais didáticos utilizam cada vez mais essa diversidade multimodal dos gêneros, recorrendo a textos publicados em revistas, jornais e a outros tantos tipos de textos para fazer com que o aluno aprenda mais, e para que isso ocorra é necessário que cada vez mais o professor esteja atento para o seguinte fato: de acordo com a sofisticação e a especialização dos gêneros de cada disciplina, diferentes especificações de multimodalidades textuais são apresentadas e, conseqüentemente, diferentes letramentos são exigidos (DIONÍSIO, 2005). Essa tendência dos materiais didáticos decorre da opção dos PCN por um ensino de Língua Portuguesa baseado em gêneros discursivos.

Lopes-Rossi (2002) comenta que Bernard Schneuwly, Joaquim Dolz, Auguste Pasquier e outros pesquisadores da Universidade de Genebra vêm desenvolvendo estudos a respeito do ensino de línguas a partir de gêneros. Schneuwly compreende o gênero discursivo como uma ferramenta, isto é, um instrumento com o qual é possível exercer uma ação lingüística sobre a realidade, pois amplia a capacidade individual do usuário e amplia seu conhecimento a respeito do objeto sobre o qual a ferramenta é utilizada.

Os PCN (BRASIL, 1998) adotaram a perspectiva teórica de que o atual ensino de Língua Portuguesa deve partir de uma perspectiva sociodiscursiva da linguagem e tem nos gêneros discursivos (gêneros textuais), no sentido bakhtiniano do termo, suas unidades básicas de ensino, o que tem exigido atualização dos professores e mudanças de concepção de ensino e das práticas pedagógicas tradicionais (LOPES-ROSSI, 2007).

Lopes-Rossi (2007) comenta que o ensino orientado por gêneros discursivos deve viabilizar a apropriação pelos alunos das condições de produção e de circulação, do propósito comunicativo, dos elementos composicionais, da organização, do conteúdo temático e do estilo de cada gênero discursivo estudado, para a consecução do objetivo geral de ensino de Língua Portuguesa proposto pelos PCN:

[...] criar situações nas quais o aluno amplie o domínio ativo do discurso nas diversas situações comunicativas, sobretudo nas instâncias públicas de uso da linguagem, de modo a possibilitar sua inserção efetiva no mundo da escrita, ampliando suas possibilidades de participação social no exercício da cidadania (MARCUSCHI, 2004).

De acordo com Rodrigues (2005), em função da crítica às práticas escolarizadas da produção textual e da leitura, ganhou força a concepção de que o ensino/aprendizagem dessas práticas como interação verbal e social tenha os gêneros do discurso como objeto de ensino, surgindo um novo diálogo, agora tendo como foco, além das noções de interação verbal e dialogismo, a dos gêneros do discurso. Abre-se, então, lugar para a discussão da concepção de gênero na perspectiva dialógica da linguagem.

Segundo a autora, Bakhtin nos leva a considerar a noção de gêneros do discurso a partir das concepções sócio-históricas e ideológicas de linguagem; através do caráter sócio-histórico, ideológico e semiótico da consciência; e também da realidade dialógica da linguagem e da consciência. Não se podem dissociar esses conceitos, sob risco de reduzir a noção de gêneros discursivos.

Na própria perspectiva do dialogismo bakhtiniano: o nosso dizer é uma reação-resposta a outros enunciados. A língua é um fenômeno social de interação verbal que se realiza na enunciação.

Segundo Bakhtin (1992), a língua se constitui num fenômeno concreto de relações dialógicas, relações essas que são impossíveis entre os elementos da língua (morfemas, palavras, orações etc.), e devem ser objetos de estudo da lingüística. É a diferença entre língua-sistema e a língua-discurso. A língua enquanto sistema é uma unidade abstrata, do domínio da gramática. Já a língua enquanto discurso é única e inserida num contexto, que se concretiza em forma de enunciados.

O enunciado é a unidade da comunicação discursiva, os gêneros discursivos já definidos anteriormente, e de acordo com a teoria de Bakhtin, são exemplos de enunciados os romances, as cartas, as crônicas, as notícias, as saudações, as conversas de salão etc. O texto visto como enunciado tem uma função ideológica particular, autor e destinatário mantém relações dialógicas com outros textos (RODRIGUES, 2005).

Para Bakhtin, oração e enunciado são unidades distintas. Ele apresenta como características do enunciado: a alternância do sujeito no discurso; a expressividade; e a conclusividade, ao contrário da oração, que não se delimita pela alternância dos falantes; não tem contato direto com a realidade; nem possui plenitude de sentido e capacidade de determinar diretamente a postura de resposta do interlocutor. Podemos dizer que, para Bakhtin (apud RODRIGUES, 2005), unidade enunciativa é o texto enunciado (texto + situação social de interação = enunciado).

Bakhtin (1992) concebe o texto como um fenômeno sociodiscursivo, o que faz com que ele constitua-se num enunciado. Cada enunciado constitui um evento único e irrepetível da comunicação discursiva, pois é a “postura ativa do falante nesse ou naquele campo do objeto e do sentido” (BAKHTIN, 2003 apud RODRIGUES, 2005). Conforme Rodrigues (2005), Bakhtin afirma que o enunciado surge de maneira significativa num

determinado momento social e histórico, e não pode deixar de tocar os milhares de fios dialógicos existentes, tecidos pela consciência ideológica em torno de um dado objeto de enunciação, não pode deixar de ser participante ativo do diálogo social.

Os enunciados estão vinculados uns aos outros por relações dialógicas, que são as relações de sentido, e estão vinculados, também, às situações sociais, que são indispensáveis para a compreensão dos seus sentidos.

Pode-se dizer que o enunciado constitui-se do horizonte espacial e temporal (onde e quando do enunciado; espaço e tempo históricos); do horizonte temático (objeto e conteúdo temático do enunciado, aquilo de que se fala, a finalidade do enunciado); e do horizonte axiológico (a atitude valorativa dos participantes do acontecimento, próximos ou distantes). (RODRIGUES, 2005).

Lopes-Rossi (2005) afirma que, fora dos meios acadêmicos, o trabalho pedagógico com gêneros discursivos ainda é bem restrito. Os professores manifestam-se muito interessados no assunto, porém, carentes de fundamentação teórica e de exemplos práticos.

A autora comenta que a leitura de qualquer gênero discursivo deve partir de um conhecimento prévio sobre os aspectos discursivos do gênero, ou seja, sobre as formas de produção e de circulação de um gênero. Essas características, geralmente são reveladas com respostas como: Quem escreve (em geral) esse gênero discursivo? Com que propósito? Onde? Quando? Com base em que informações? Como o redator obtém as informações? Quem escreveu este texto que estou lendo? Quem lê esse gênero? Por que o faz? Onde o encontra? Que tipo de resposta pode dar ao texto? Que influência pode sofrer devido a essa leitura? Em que condições esse gênero pode ser produzido e pode circular na nossa sociedade?

Esse nível de conhecimento do gênero discursivo permite uma série de inferências por parte do leitor no que diz respeito à percepção da realidade entre os sujeitos e a linguagem, e a percepção do caráter histórico e social do gênero discursivo em estudo.

Na seqüência, as atividades de leitura também devem levar o aluno a perceber: a temática desenvolvida pelo gênero discursivo em questão; sua forma de organização (distribuição das informações); e sua composição geral (LOPES-ROSSI, 2005). O suporte no qual o gênero circula também apresenta características que remetem a aspectos das condições de produção e de circulação do gênero.

Além dos elementos verbais que compõem o texto, é necessário considerar todos os elementos não-verbais que os compõem, considerando o caráter de multimodalidade dos gêneros discursivos.

A autora comenta que há uma escassez de caracterizações de gêneros discursivos interessantes ao ensino. Muitos ainda não foram estudados em seus aspectos lingüísticos, textuais, gráficos e discursivos numa profundidade necessária a um trabalho que permita ao professor um trabalho de leitura e de produção que amplie a capacidade comunicativa dos alunos. Nos livros didáticos, pode-se observar que as atividades propostas não atingem as expectativas de um trabalho que realmente aborde os gêneros em toda sua dimensão.

No caso do gênero discursivo tira, por exemplo, os livros didáticos, em sua maioria, trabalham-no como um suporte para outras atividades de ensino, não realizando um trabalho de caracterização propriamente desse gênero. São abordados somente em seus componentes lingüísticos-textuais, e deixam de lado um ensino orientado para esse gênero discursivo em sua totalidade.

Se o aluno conhece as características dos gêneros discursivos, é capaz de compreender as escolhas dos autores quanto ao vocabulário, ao uso de recursos lingüísticos e não-lingüísticos, à seleção de informações mais eficientes ao propósito do texto, à determinação do tom e do estilo culturalmente esperado, e quanto à identificação das condições de êxito para a produção de um gênero. Por isso, as atividades de leitura de gêneros discursivos devem abordar todos os níveis de constituição dos gêneros, e não apenas os níveis lingüístico e de organização textual. (LOPES-ROSSI, 2002).

De acordo com Lopes-Rossi (2002), cabe ao professor criar condições para que os alunos possam apropriar-se de características discursivas e lingüísticas de gêneros diversos em condições reais, através de projetos pedagógicos que visem ao conhecimento, à leitura, à discussão sobre o uso e as funções sociais dos gêneros escolhidos e, quando pertinente, à sua produção escrita e circulação social.

1.6 A leitura de humor nos gêneros discursivos

É no humor e nos momentos de aparente descontração de uso da linguagem que vamos encontrar os mecanismos de produção de efeitos de sentido, os quais, de maneira aparentemente contraditória, mostrarão as possibilidades e as riquezas da língua. (BRAIT, 1996).

Se o lingüista quiser investigar, por exemplo, questões fonológicas, morfológicas ou sintáticas, as piadas oferecem um material muito interessante, pois é como se os seus enunciados estivessem sempre, digamos, no limite, entre terem um sentido ou terem outro, e entre terem uma estrutura ou terem outra. Isso obriga o analista a considerar mais finamente o material lingüístico que está sendo analisado. (POSSENTI, 1998).

Existem textos muito “abertos”, que permitem diversas interpretações, e textos que impõem uma só leitura. Este último é o caso de textos humorísticos. Se o leitor não apreende o efeito de humor de uma piada, pode-se dizer que ele não interpretou o texto, afirma Possenti (1988).

De acordo com esse autor, a interpretação do humor – a única leitura autorizada pelas piadas – é comandada por regularidades lingüísticas. O autor enumera três tipos de regularidade que causam o humor em piadas:

1 – Incidência de foco: o primeiro falante escolhe um foco e a resposta do segundo é dada como se ele tivesse escolhido outro, como mostram os trechos grifados a seguir. Ex.: “-Então, o senhor sofre de artrite? – É claro! O que o senhor queria? Que eu desfrutasse de artrite, que eu usufruísse artrite, que eu me beneficiasse de artrite?”.

2 – Mudança de frame: o autor do texto humorístico aproveita duas interpretações possíveis do enunciado. Para a interpretação da piada, no entanto, só uma interpretação é a adequada. Ex.: “Você quer casar comigo só porque herdei a fortuna de meu tio? – Não. Eu me casaria mesmo se você tivesse herdado a fortuna de um parente qualquer”. O que está em evidência aqui não é a seqüência de parentes que poderiam ser citadas, mas é no interesse da noiva pelo dinheiro do futuro marido que se cria uma situação de humor.

3 – Enunciado ambíguo, para “pegar” o ouvinte: A piada induz o ouvinte a fazer uma interpretação, a mais provável, mas a graça vem depois, com a outra interpretação possível que é colocada na fala seguinte. Como exemplo temos: “ – Você tem quinhentos mangos pra me emprestar? – Não. – E em casa? – Tudo bem, obrigado”. O humor se evidencia na interpretação ambígua, e provavelmente intencional, que o enunciado permite e que desperta uma situação de riso.

A conclusão de Possenti (1998) sobre a compreensão de piadas é que esse gênero impõe uma única leitura, o que não quer dizer que o leitor apenas tenha que decodificá-lo. Significa que a estratégia de imposição de uma determinada interpretação consiste em apresentar várias possibilidades de leitura, mas o leitor só atingirá o humor com uma determinada e geralmente essa não é a que primeiro pareceria a correta. Há uma ruptura na expectativa do ouvinte ou leitor.

Levando em conta as considerações de Travaglia (1990), o humor é uma atividade ou faculdade humana cuja importância se deduz de sua enorme presença e disseminação em todas as áreas da vida humana, com funções que ultrapassam o simples prazer de rir. É uma espécie de arma de denúncia de instrumento de manutenção do equilíbrio social e psicológico; uma forma de revelar e de flagrar outras possibilidades de visão do mundo e das realidades naturais ou culturais que nos cercam e, assim, de desmontar falsos equilíbrios.

Para Ziraldo (1970 apud TRAVAGLIA, 1990), o humor é coisa séria, pois quanto maior o seu campo de ação, a sua presença, maior a sua necessidade de consumo. Para ele, embora o humor seja algo tão difundido e importante, ele entrou rapidamente em nossa vida, mas ninguém se preocupou em estudá-lo ou explicá-lo razoavelmente. Somente na última década é que a pesquisa sobre o humor tem se desenvolvido.

Raskin (1987 apud TRAVAGLIA, 1990) reclama que a pesquisa sobre humor tem tido dificuldade em ser reconhecida, e comenta que esse problema é agravado pela crença ampla, e talvez inconsciente, de que nada agradável e divertido possa ser um assunto respeitável para um campo acadêmico.

Apesar disso, Travaglia (1990) afirma que a disseminação do humor em nossa vida e seus papéis necessários e importantes dentro dela levaram o humor a tornar-se um importante campo de estudos, sendo já objeto de congressos, inclusive um internacional, a “Conferência Internacional sobre Humor” que, em 1988, foi realizado pela sétima vez, e onde contou com a presença de muitos que apreciam o humor como uma mercadoria e desejam pagar por suas várias manifestações com dinheiro e/ou tempo. O humor tem sido estudado por antropólogos, comediantes, filósofos, folcloristas, historicistas, lingüistas, médicos, matemáticos, psicólogos, psicanalistas, sociólogos, teóricos e estudiosos da literatura, teóricos e especialistas em comunicação, terapeutas, que esperam, através desse estudo, conseguir resolver problemas e testar novos métodos e teorias.

Para Raskin (1987 apud TRAVAGLIA, 1990), no estudo do humor é preciso: definir as relações entre humor e outras disciplinas; identificar tipos de humor; explorar os tipos não-verbais de humor; pesquisar a metáfora e o simbolismo do humor; estudar a natureza trans-cultural do humor.

Travaglia (1990) faz várias abordagens sobre o humor. Na abordagem histórica, é interessante comentar que o humor existe desde que o animal risível tem memória. Na abordagem antropológica, a função do humor é uma tentativa de ampliar as perspectivas

dos antropologistas. Na abordagem comunicacional, há uma metacomunicação sobre si mesmo e sobre a realidade.

Finalmente, na abordagem lingüística, Raskin (1985 apud TRAVAGLIA, 1990) critica o fato de que todos os estudiosos de todas as áreas são equivocados sobre a contribuição que a lingüística pode dar ao estudo do humor porque recorrem à lingüística da palavra e da frase. Para ele, isso é limitar a apenas um humor verbal, o que não é suficiente, pois além do texto verbal há uma situação humorística que cria condições necessárias à existência do humor. Pode-se perceber que para esse autor, para se responder o que é engraçado é necessário considerar o humor verbal como um texto dentro de um contexto.

Raskin (1985 apud TRAVAGLIA, 1990) propõe uma teoria baseada em *scripts*, cujos princípios fundamentais ele considera a principal contribuição da lingüística do humor. Os *scripts* são feixes estruturados e formalizados de informações semânticas inter-relacionadas, que podem criar situações de humor, de acordo com a combinação ou oposição desses feixes. Humorista e audiência têm de estar sintonizados não só entre si, mas também com o humor, para que algo possa ser recebido como humorismo e não como outra coisa qualquer.

Para Raskin (1985), um texto pode ser caracterizado como humorístico quando as duas condições seguintes são satisfeitas: o texto é compatível, em seu todo ou em parte, com dois “scripts” diferentes; os dois “scripts” com os quais o texto é compatível são opostos em um sentido especial. Basicamente, a bissociação faz da ambigüidade um mecanismo básico do humor, como observa Nash (1987 apud TRAVAGLIA, 1990).

Retornando à contribuição da lingüística para a pesquisa do humor, podemos observar alguns elementos lingüísticos utilizados com freqüência nas piadas, como as falsas etimologias, a exploração polissêmica e os neologismos. Também são comuns a

violação à norma lingüística culta e a adaptação de nomes de personagens de acordo com a crítica que se quer realizar. Ainda é preciso lembrar do humor nas figuras de linguagem.

Os estudos citados permitem concluir que, em se tratando de humor, é difícil que somente uma abordagem explique os efeitos de sentido, pois as várias faces do humor acabam convergindo, tocando e levantando elementos de outras abordagens.

O objeto de estudo desta pesquisa, a tira (um tipo de HQ), é um gênero essencialmente humorístico. Para a análise do *corpus* desta pesquisa, como será detalhado no capítulo 3, ora serão úteis os pressupostos para compreensão do humor citados por Possenti (1988); ora serão ressaltados os *scripts* associados para a criação dos efeitos de humor, como comenta Travaglia (1990); ora serão ainda observados elementos lingüísticos que desempenham papel essencial no humor das tiras.

Deve-se observar que Possenti (1988) menciona o conceito de *frame* e Travaglia (1990), citando Raskin (1987), menciona o conceito de *script*. Fávero (1995) explica que esses conceitos se referem a modelos cognitivos globais, que são blocos de conhecimentos prévios armazenados na memória, de acordo com pesquisas da perspectiva cognitivista. Minsky (1975 apud FÁVERO, 1995) desenvolveu a teoria dos *frames*; Schank e Abelson (1977 apud FÁVERO, 1995) desenvolveram a teoria de *script* a partir da teoria de *frames*. Para esta pesquisa sobre leitura de tiras não é relevante diferença entre os dois conceitos. O que nos interessa – e é suficiente para a leitura das tiras – é a consideração de que a construção do humor, em muitos casos, vai depender de como o leitor aciona seus conhecimentos prévios sobre os personagens, a situação e o assunto da tira. A falta de determinados conhecimentos prévios compromete a leitura. Será usado, portanto, apenas o termo “conhecimento prévio”, sem distinção entre *script* e *frame*.

De acordo com as várias leituras e observações, pudemos perceber que a tira não se restringe apenas a um humor verbal, pois se utiliza de elementos não-verbais – a ilustração dos personagens, do cenários e dos recursos da linguagem dos quadrinhos – para produzir

humor. Em muitos casos, pode-se obter humor na tira interpretando essencialmente a linguagem não-verbal. Os elementos não-verbais característicos do gênero tira serão comentados no capítulo 2.

De acordo com Quella-Guyot (1994), o humor tocou todos os aspectos da HQ, instalou-se, e veio a ser um ingrediente essencial. Ele comenta que o público sempre prefere as séries de humor a todas as outras. As séries paródicas são mais particularmente apreciadas com relação às séries cômicas (QUELLA-GUYOT, 1994).

Muitas vezes fundada na comicidade da situação retratada, a HQ tem a vantagem de poder, ao mesmo tempo, mostrar a cena e fazer as personagens falarem, pronta a fazer com que o dito contrarie o mostrado (QUELLA-GUYOT, 1994). E, de acordo com o autor, a elipse entre as imagens, que permite a justaposição de cenas cuja aproximação provoca o humor ou valoriza o efeito de surpresa, constitui um trunfo particular da HQ.

Nos jornais, o caderno destinado ao lazer é, via de regra, o local de publicação das tirinhas, fato justificável pelo caráter humorístico que tem assumido esse gênero (MENDONÇA, 2002). O autor comenta que a quebra de expectativas nas tiras-episódio e nas tiras-piada é usada para produzir humor. Segundo Possenti (1998 apud MENDONÇA, 2002), “Qualquer que seja o tópico [...], o que faz com que uma piada seja uma piada não é seu tema, sua conclusão sobre o tema, mas uma certa maneira de apresentar tal tema ou uma tese sobre tal tema”.

Mendonça (2002) afirma que descobrir as estratégias discursivas usadas nas tiras humorísticas ou, em outras palavras, descobrir como se faz graça, pode ser, de fato, assunto muito sério para o ensino de português.

Uma das maneiras de fazer humor nas tiras é pelos recursos de informações implícitas e subentendidas e, ainda, pelo recurso da intertextualidade. Esses serão explicados na seqüência.

1.7 Implícitos e subentendidos

O homem se utiliza da linguagem para se comunicar, ou seja, transmitir ao outro seus pensamentos, ou o que deseja que pense que são seus pensamentos. (KOCH, 1993).

De acordo com Koch (1993), a interação social por intermédio da língua caracteriza-se, fundamentalmente, pela argumentatividade. Como ser dotado de razão e vontade, o homem, constantemente, avalia, julga, critica, isto é, forma juízos de valor. Por outro lado, por meio do discurso – ação verbal dotada de intencionalidade – tenta influir sobre o comportamento do outro ou fazer com que compartilhe de algumas de suas opiniões. É por esta razão que se pode afirmar que o ato de argumentar, isto é, de orientar o discurso no sentido de determinadas conclusões, constitui o ato lingüístico fundamental, pois todo e qualquer discurso subjaz uma ideologia, na acepção mais ampla do termo. (KOCH, 1993). Parte dessa construção textual é feita explicitamente no texto.

Além dessa significação explícita, é necessário observar que há também uma significação implícita no texto, onde se encontram as intenções do falante, ou seja, o modo como o conteúdo é comunicado e que estabelece, no enunciado, as condições particulares no interior das quais se dá a comunicação (KOCH, 1993). Ocorre mesmo, com freqüência, usarem-se enunciados cujo sentido literal nada (ou quase nada) tem a ver com o sentido que lhes está sendo atribuído naquela situação.

Para Ducrot (1972 apud KOCH, 1993), é possível identificar três formas de implícito: a) implícito baseado na enunciação – se digo: Está calor aqui dentro, para indicar que desejo que abram a janela (subentendidos); b) implícito baseado no enunciado – João veio me procurar, logo deve estar em situação difícil (inferência); c) implícito do enunciado (pressuposição lingüística de Ducrot ou pensamento lateral de Frege (1892 apud KOCH, 1993) – algo intermediário entre o dizer e o não dizer, que constitui uma forma de

significação contida de modo implícito no enunciado (pressuposto), em oposição àquilo que é posto. De acordo com essas falas, afirma Koch (1993, p. 29) que:

Para o reconhecimento do implícito, faz-se necessário que o ouvinte tenha condições de reconhecer no enunciado a forma particular sob a qual a proposição vem expressa. Por isso, o falante dá indicações que permitam esse reconhecimento: é o modo de mostrar, do indicar, do implicar que constitui a forma do enunciado.

A autora ainda afirma que a significação se dá, portanto, sob dois modos distintos: o da mostraçõa (implícito) e o da representaçõa (explícito), que correspondem à diferença entre o mostrar e o dizer, a que se fez referênciã.

Borba (1973) define implícito quando a compreensõa se dá com elementos subentendidos porque contém tudo aquilo que o ouvinte já conhece, mesmo sobre a pessoa que fala; e explícito, formado por palavras que se precisam e se delimitam por influênciã mútua. É auxiliado frequentemente pelos gestos, mímica, entoaçõa etc. (na língua falada). É considerado fator principal para a compreensõa da língua.

No dizer de Koch (2002), o texto é visto como um espaço em que adentra “toda uma gama de implícitos, dos mais variados tipos, somente detectáveis quando se tem, como pano de fundo, o contexto sociocognitivo dos participantes da interaçõa”. Não basta conhecer o significado literal das palavras ou sentenças de uma língua: é preciso saber reconhecer todos os seus empregos possíveis, que podem variar de acordo com as intenções do falante e as circunstâncias de sua produçõa. (KOCH, 1993).

As leis do discurso não são normas de uma conversaçõa ideal, mas regras que desempenham um papel crucial no processo de compreensõa dos enunciados. Pelo simples fato de serem supostamente conhecidas pelos interlocutores, elas permitem a transmissõa de conteúdos implícitos. (MAINGUENEAU, 2001, p. 32).

A cada enunciado, o leitor deverá chegar a uma leitura compatível, levando-se em conta o que já conhece sobre o assunto. A esse tipo de confronto do enunciado com o contexto de enunciaçõa, Maingueneau (2001, p. 33) dá o nome de subentendido, que se

opõe aos pressupostos, que é um outro tipo de implícito, mas que não é contestável, pois está evidente no enunciado.

Exemplificando os conceitos de implícito e subentendido, temos uma análise feita numa tira do personagem “Hagar, o horrível”:



Mesmo sem conhecer o personagem Hagar, no segundo quadrinho, na fala de Helga sobre os vikings, subtende-se que Hagar seja um deles e que não admite a derrota. Isso é evidente pelo texto, não é contestável, mas não está explicitado. É preciso que o leitor esteja atento para perceber esse subentendido. Já o que vem implícito é o que vem a significar a palavra viking. O que está implícito precisa de um conhecimento prévio de história e geografia para ser reconhecido pelo leitor. Daí a diferença entre o implícito e o subentendido. Nesse caso, a percepção de ambos é condição obrigatória para a compreensão do humor da tira.

1.8 A intertextualidade

A noção de intertextualidade é compreendida quando um texto se cruza com outro, consciente ou inconsciente, implícita ou explicitamente, de acordo com Pereira (1998).

No caso da intertextualidade em textos literários, o repertório do leitor é acionado para o

confronto entre as histórias que se cruzam e seus elementos, como cenários e personagens.

A intertextualidade não se dá apenas em textos literários, mas está presente também nas pequenas intervenções do dia-a-dia, em conversas ou situações informais, títulos de obras de meios de comunicação diversos. Aparece para pontuar, esclarecer, caracterizar melhor determinada situação, e é importante esclarecer que isso acontece falando no sentido ampliado do “texto”, e não somente no texto verbal. (PEREIRA, 1998).

A autora comenta ainda que a intertextualidade pressupõe um leitor de todas as linguagens – voraz, atualizado, crítico – “atenado” para perceber o cruzamento de textos, cobrir passado e presente, com o olhar no futuro, possuidor de repertório amplo, conhecimento literário suficiente, assim como atento a manifestações culturais diversas. Dilui-se a importância da intertextualidade se apenas a assinalarmos: devemos (re)interpretá-la, constatando possíveis implicações para o sentido do que lemos ou escrevemos. Raramente essas implicações são gratuitas. A citação, a alusão, a referência, em si mesmas, não traduzem nada, embora possam até “embelezar” o texto. Há necessidade de ampliar o sentido, apreendendo-o plenamente. Um texto cita outro por vários motivos: para enfatizar, contradizer, mutilar, polemizar.

A partir do que a autora comenta sobre a intertextualidade e os motivos para seu uso, podemos acrescentar, pensando no objeto de estudo desta pesquisa – as tiras – que nesse gênero a intertextualidade é usada para criar efeitos de humor. Pela sua importância para a compreensão das tiras, portanto, seguiremos explicitando mais características desse conceito.

O termo intertextualidade, de acordo com Fiorin (2006), não aparece na obra de Bakhtin. Ele é introduzido como pertencente ao universo bakhtiniano por Júlia Kristeva, em sua apresentação na França, publicada em 1967, na revista *Critique*. Kristeva afirma

que, para o filósofo, o discurso literário não é um ponto fixo, mas um cruzamento de superfícies textuais, um diálogo de várias escrituras, um cruzamento de citações.

Fiorin (2006, p. 52) afirma que essa divulgação inicial da obra de Bakhtin confundiu o conceito de dialogismo do autor com o de intertextualidade então criado por Kristeva. Fiorin adverte que esses dois conceitos distinguem-se a partir da distinção entre enunciado e texto. Para o autor, “O texto é a manifestação do enunciado, é uma realidade imediata, dotada de materialidade, que advém do fato de ser um conjunto de signos.”. Devem-se chamar intertextualidade apenas o cruzamento de um texto anterior materializado num novo texto.

De acordo com Grésillon e Maingueneau (1984), podem-se considerar *intertextualidade stricto sensu e Détournement*.

A intertextualidade *stricto sensu* ocorre quando um texto está inserido dentro de outro texto (intertexto) anteriormente produzido que faz parte da memória social de uma coletividade ou da memória discursiva dos interlocutores. Subdivide-se em *intertextualidade explícita*, quando, no próprio texto, é feita a menção à fonte do intertexto, exemplos: 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; e *intertextualidade implícita*, quando se introduz no texto um 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 ou argumentar em sentido contrário. Dentro da intertextualidade implícita, os autores ainda falam em valor de captação e subversão. Captação: verificam-se as paráfrases, mais ou menos próximas do texto-fonte; e subversão: incluem-se enunciados parodísticos e/ou irônicos,

apropriações, formulações do tipo concessivo, entre outras. (GRESILION e MAINGUENEAU, 1984).

Quanto ao *Détournement*, consiste em produzir um enunciado que possui as marcas lingüísticas de uma enunciação proverbial, mas que não pertence ao estoque dos provérbios reconhecidos (GRESILION e MAINGUENEAU, 1984). É muito usado por compositores e publicitários, e brinca com as palavras. É como, por exemplo, trocar palavras de um conhecido provérbio por outras, dando a ele um outro sentido, como: “Quem dá aos pobres, adeus”. Toda leitura é necessariamente intertextual, pois, ao ler, estabelecemos associações desse texto do momento com outros já lidos. Essa associação é livre e independente do comando de consciência do leitor, assim como pode ser independente da intenção do autor. Os textos, por isso, são lidos de diversas maneiras, num processo de produção de sentido que depende do repertório textual de cada leitor em seu momento de leitura. Qualquer assunto pode, em princípio, propiciar um processo de relações entre textos lidos. (PAULINO, 1995, p. 54).

O gênero discursivo tira não se utiliza somente de uma intertextualidade verbal para criar o efeito de humor, como já comentamos, mas também de uma intertextualidade não-verbal, isto é, estabelecida por meio de imagens. Partimos da consideração de que os gêneros discursivos são compostos por elementos verbais e não-verbais, e de que as imagens têm grande importância para esse gênero.

Esse tipo de intertextualidade parece ainda não ter sido objeto de estudo detalhado, pelo menos pelo que pudemos obter sobre o tema. Uma menção sobre isso em Pereira (1998), no entanto, mostra-se muito interessante para nossa pesquisa.

Tratando da expansão do conceito de intertextualidade, a autora propõe a intertextualidade não-verbal, isto é, sem palavras. Pereira (1998) chama a atenção para o aproveitamento de determinados motivos da pintura de artistas famosos em tecidos,

painéis, propagandas. Detalhes arquitetônicos, como colunas (babilônicas ou gregas, por exemplo), em projetos contemporâneos; lançamentos imobiliários, com características de outras épocas, fazem grande sucesso resgatando climas e atmosferas. Às vezes, não se restringem simplesmente a detalhes, mas ao projeto inteiro. Existem condomínios de casa, edifícios ou shoppings que são cópias perfeitas de construções européias ou americanas que estão “na moda” ou têm extrema visibilidade por algum motivo particular. Essas “citações” em produções que não são de linguagem são consideradas pela autora como um tipo de intertextualidade não-verbal. Nesse caso, o princípio que gera intertextualidade serviu de incentivo para interessantes recriações.

Através da intertextualidade ocorre o que poderíamos chamar “um verdadeiro diálogo entre textos”. A autora ainda ressalta que, para que tal diálogo não seja “conversa de malucos” onde uma fala não tem nenhuma relação com a outra, os participantes devem estar plenamente inteirados do que dizem (ou escrevem). No caso da intertextualidade não-verbal, podemos acrescentar que os participantes devem estar plenamente inteirados do que vêem. A autora conclui afirmando que é fundamental a leitura por um leitor crítico, sensível, receptivo e “praticante”.

Com base no exposto, assumimos como pressupostos desta pesquisa que a intertextualidade se materializa nos gêneros discursivos, por meio de seus elementos verbais e não-verbais. Será considerada a intertextualidade verbal e a não-verbal nas tiras analisadas como elementos importantes para a compreensão do humor.

1.9 Pressupostos sobre projetos de leitura, organizados por meio de seqüência didática

De acordo com Schneuwly, Dolz e Noverraz (2004), para se ensinar a expressão oral e escrita é necessário: que o aluno perceba que, apesar de caminharem juntas, possuem

dimensões diferentes; que observe que dentro delas há um conjunto obrigatório de regras; e que para que possa apreender isso, é preciso que tenha várias referências para se inspirar, situação que é favorecida se houver a elaboração de um projeto de classe.

É possível ensinar a escrever textos e a exprimir-se oralmente em situações públicas escolares e extra-escolares. Primeiramente, deve se estabelecer uma “seqüência didática”, que levará em conta os princípios teóricos subjacentes ao procedimento, seu caráter modular, com as várias possibilidades de diferenciação de ensino dele decorrentes e a relação com outras dimensões da língua. (SCHNEUWLY, DOLZ E NOVERRAZ, 2004).

Para Schneuwly, Dolz e Noverraz (2004), uma “seqüência didática” é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito.

Apesar da situação de comunicação ser repleta de regularidades, há diversas modalidades de gêneros, ou seja, diversas formas de comunicação. Textos que são escritos com características semelhantes são chamados gêneros de textos.

Certos gêneros interessam mais à escola, e a “seqüência didática” tem a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor *um* gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação (SCHNEUWLY, DOLZ E NOVERRAZ, 2004).

O trabalho escolar será realizado, evidentemente, sobre gêneros que o aluno não domina, o faz de maneira insuficiente, são dificilmente acessíveis, e sobre gêneros públicos e não privados. As seqüências didáticas servem, portanto, para dar acesso aos alunos a prática de linguagem novas ou dificilmente domináveis (SCHNEUWLY, DOLZ E NOVERRAZ, 2004).

Um esquema de seqüência didática pode propor, primeiramente, a “apresentação da situação”, no qual é descrita de maneira detalhada a tarefa de expressão oral ou escrita que os alunos deverão realizar, A seguir, deverá haver os “módulos”, que se constituem de

várias atividades ou exercícios, que dão instrumentos necessários para se trabalhar de maneira sistemática os problemas colocados pelo gênero. E encerrando, a “produção final”, onde o aluno pode por em prática os conhecimentos adquiridos e, com o professor, medir os progressos alcançados. A produção final serve, também, para uma avaliação somativa, que incidirá sobre os aspectos trabalhados durante a seqüência.

Detalhando o esquema proposto pela seqüência didática de Schneuwly (2004), primeiramente temos a “apresentação da situação”, que visa expor aos alunos um projeto de comunicação que será realizado “verdadeiramente” na produção final. É nesse momento em que a turma constrói uma apresentação da situação de comunicação e da atividade de linguagem a ser executada. Trata-se, portanto, de acordo com o autor, um momento crucial e difícil, no qual podem ser distinguidas duas dimensões principais: Apresentar um problema de comunicação bem definido; e preparar os conteúdos dos textos que serão produzidos.

A primeira dimensão é a do projeto coletivo de produção de um gênero oral ou escrito, proposto aos alunos de maneira bastante explícita, para que compreendam o melhor possível a situação de comunicação no qual devem agir. Destacam-se: Qual é o gênero que será abordado?; A quem se dirige a produção?; Que forma assumirá a produção?; Quem participará da produção?.

Na segunda dimensão, os alunos percebem a importância dos conteúdos e com quais vão trabalhar. Devem compreender bem a questão colocada e os argumentos a favor e contra as diferentes posições. Nessa fase inicial, os alunos obtêm todas as informações necessárias para que conheçam o projeto comunicativo visado e a aprendizagem de linguagem a que está relacionado. As seqüências didáticas devem ser realizadas no âmbito de um *projeto de classe*.

A seguir, vêm os módulos. No primeiro, devem-se *trabalhar problemas de níveis diferentes*, que podem ser divididos em quatro: Representação da situação de comunicação; Elaboração dos conteúdos; Planejamento do texto; Realização do texto.

Num segundo módulo, deve haver uma *variação de atividades e exercícios*, o que enriquecerá, consideravelmente, o trabalho em sala de aula, pois o aluno tendo acesso às noções e aos instrumentos por diferentes vias, aumentará suas chances de sucesso.

Dentro dessa idéia, três grandes categorias de atividades e de exercícios podem ser distinguidas: As atividades de observação e de análise de textos; As tarefas simplificadas de produção de textos; A elaboração de uma linguagem comum.

No terceiro módulo, devem-se *capitalizar as aquisições*, ou seja, realizando os módulos, os alunos constroem conhecimentos sobre o gênero abordado, o que favorece uma atitude reflexiva e um controle do próprio comportamento.

E finalmente, a seqüência termina com uma *produção final*, que permite aos alunos colocarem em prática o que apreenderam, e permite ao professor realizar uma avaliação somativa, ou seja, analisando os progressos do aluno em pontos essenciais, supostamente apreendidos ao longo da seqüência.

Devemos ressaltar que o objetivo dessa pesquisa é a leitura, mas para que isso se efetive, é importante que os alunos se apropriem de uma série de características do gênero. Isso demanda tempo e deve ser planejado pelo professor num projeto de classe. Não se consegue a percepção dessas características apenas com a leitura de um só texto. Um projeto de leitura de um gênero pressupõe a leitura de vários exemplares, a oportunidade de conhecer as diversas características que cercam cada gênero, e uma organização por meio de seqüências didáticas adequadas a cada objetivo.

A seqüência didática que exemplificamos anteriormente visa um projeto de escrita, e foi detalhada aqui para destacar sua importância para se alcançar uma realização final. Uma seqüência pré-estabelecida pelo professor oferece oportunidades para que o leitor

obtenha progressos no decorrer dela, e possa chegar ao seu objetivo final: no caso, a leitura do gênero.

Para o leitor poder compreender o texto deve possuir conhecimentos adequados para elaborar uma interpretação sobre ele (SOLÉ, 1998).

Esta seqüência didática sugerida visa mostrar que para uma completa leitura do gênero discursivo tira é preciso se estabelecer uma seqüência previamente planejada, que vise levar o leitor a acionar mecanismos de leitura que o façam reconhecer os seus elementos verbais e não-verbais, seus aspectos sócio-históricos, seus propósitos comunicativos e outros fatores que possam contribuir para uma efetiva leitura desse gênero.

De acordo com Solé (1998), ler é, sobretudo, uma atividade voluntária e prazerosa. As crianças e o professor devem estar motivados para aprender e ensinar a ler. É muito difícil que alguém que não sinta prazer com a leitura consiga transmiti-lo aos demais. É importante que a leitura seja significativa para as crianças, e que corresponda a uma finalidade que elas possam compreender e compartilhar. O professor tem de observar a atuação dos alunos e oferecer ajuda adequada para que possam superar os desafios que envolvem a atividade de leitura.

A leitura de um determinado material deve oferecer aos alunos certos desafios, e o professor deve identificar o conhecimento prévio que o aluno tem em relação ao texto, para que possa construir um significado adequado.

A motivação para a leitura está intimamente relacionada às relações afetivas que os alunos possam ir estabelecendo com a língua escrita (SOLE, 1998). Só com ajuda e confiança, a leitura poderá se converter em um desafio estimulante.

Conforme Solé (1998), isso se consegue planejando bem a tarefa de leitura e selecionando com critério os materiais que nela serão trabalhados, tomando decisões sobre as ajudas prévias de que alguns alunos possam necessitar, evitando situações de

concorrência entre as crianças e promovendo, sempre que possível, aquelas situações que abordem contextos de uso real, que incentivem o gosto pela leitura e que deixem o leitor avançar em seu próprio ritmo para ir elaborando sua própria interpretação – situações de leitura silenciosa, por exemplo.

Solé (1998) menciona alguns objetivos gerais da leitura que podem ser trabalhados na escola. São eles: ler para obter uma informação precisa; ler para seguir instruções; ler para obter uma informação de caráter geral; ler para aprender; ler para revisar um escrito próprio; ler por prazer; ler para comunicar um texto a um auditório; ler para praticar a leitura em voz alta; e ler para verificar o que se compreendeu. Para a autora, sempre é preciso ler com algum propósito e o desenvolvimento da habilidade da leitura deve ser relacionado com esse propósito.

É importante preparar o aluno para a leitura, dando uma idéia geral do que será lido, ajudando os alunos a prestar atenção a determinados aspectos do texto que podem ativar seu conhecimento prévio, e fazendo com que eles exponham o que já conhecem sobre o tema. (SOLÉ, 1998).

No caso da leitura de tiras, é nossa hipótese, também, que é importante ajudar o aluno a perceber a presença de intertextualidade; a observar a forma como os balões estão representados, sob que ângulo os desenhos estão sendo colocados dentro dos quadrinhos; é preciso entender a presença de onomatopéias; prestar atenção às legendas, que trazem informações explicativas; e também ao uso de interjeições, também usadas como um recurso de expressão. Tudo isso, levando em conta também o contexto sócio-histórico em que os personagens estão inseridos, a intertextualidade presente nos quadrinhos, e o perfil psicológico dos personagens, que fornece pistas preciosas para um bom entendimento da leitura desse gênero.

Se o aluno for preparado para a leitura, através de uma seqüência didática que o leve a produzir inferências sobre os aspectos constitutivos do gênero tira, poderá compreender o humor presente nas tiras, e a leitura se efetivará.

Para Lopes-Rossi (2002), é indiscutível o papel da escola e a responsabilidade das aulas de língua portuguesa e de outras disciplinas no desenvolvimento dessa competência dos alunos. Cabe ao professor criar condições para que os alunos possam apropriar-se de características discursivas e lingüísticas de gêneros diversos, em situações de comunicação real, por meio de projetos pedagógicos que visem ao conhecimento, à leitura, à discussão sobre o uso e as funções sociais dos gêneros escolhidos e, quando pertinente, à sua produção escrita e circulação social. As atividades de leitura, por si só, podem constituir-se objetivo de um projeto pedagógico.

No caso da tira, as atividades de leitura devem levar o aluno a perceber a composição desse gênero em todos os seus aspectos verbais e não-verbais, em seus propósitos comunicativos. Isso contribui para a formação de um cidadão crítico e participativo na sociedade.

Para que o professor possa chegar a um objetivo final de escrita ou leitura é necessário que elabore um projeto pedagógico. Esse projeto demanda um certo tempo, e suas seqüências de atividades devem ser planejadas (LOPES-ROSSI, 2002). Especificamente com relação à leitura, os procedimentos para uma abordagem detalhada de um gênero discursivo propostos por Lopes-Rossi (2004) são:

- 1) ativação do conhecimento prévio antes da leitura – enfoque nas condições de produção e de circulação do gênero, no seu propósito comunicativo e no assunto específico daquele texto –, por meio de leitura global; 2) estabelecimento de objetivo(s) de leitura em função assunto e das características do gênero discursivo a que pertence o texto a ser lido; 3) leitura detalhada do texto verbal e do não-verbal para consecução dos objetivos estabelecidos; 4) reflexão crítica sobre o texto, a partir de critérios pertinentes ao gênero discursivo.

Encerramos esse item comentando que os PCN (BRASIL, 1998, p.54 e 57) consideram a leitura do gênero discursivo tira importante, pois permite o desenvolvimento de habilidades variadas em diversas esferas sociais.

CAPÍTULO 2

O GÊNERO DISCURSIVO TIRA

2.1 Apresentação do capítulo

Este capítulo apresenta a caracterização do gênero discursivo história em quadrinhos e do gênero discursivo tira; ilustra os comentários com alguns elementos verbais e não-verbais que compõem as tiras e, ainda, apresenta o perfil psicológico dos personagens as tiras que serão analisadas no capítulo 3.

2.2. O gênero discursivo história em quadrinhos (HQ)

De acordo com BARBOSA et al (2005), “pode-se dizer que as HQ vão de encontro às necessidades do ser humano, na medida em que utilizam fartamente um elemento de comunicação que esteve presente na história da humanidade desde os primórdios: a imagem gráfica”, e que foi substituída aos poucos pelo alfabeto fonético.

No final do século XIX, despontaram inicialmente nas páginas de jornais norte-americanos dominicais voltadas para as populações de migrantes. Eram predominantemente cômicas, com desenhos satíricos e personagens caricaturais. Alguns anos depois, as célebres tiras passaram a ter publicação diária nos jornais e a diversificar suas temáticas, abrindo espaço para histórias que enfocavam núcleos familiares, animais antropomorfizados e protagonistas femininas, embora ainda conservassem o traço cômico.

Barbosa et al (2005) comentam ainda que a HQ passou a ser estigmatizada pelas camadas ditas “pensantes” da sociedade, por acreditarem que afastava as crianças de

“objetivos mais nobres”, o que causaria prejuízo ao ambiente escolar, como o embotamento do raciocínio lógico, a dificuldade para apreensão de idéias abstratas e o mergulho em um ambiente imaginativo prejudicial ao relacionamento social e afetivo de seus leitores.

O despertar para os quadrinhos surgiu, mais recentemente, no ambiente cultural europeu, nas últimas décadas do século XX, passando depois para outras regiões do mundo, que foram aos poucos entendendo que as críticas feitas às HQ eram sem fundamento, sustentada em preconceitos, e isso favoreceu a aproximação das HQ das práticas pedagógicas.

Lendo as explicações de Barbosa et al (2005), pode-se perceber que as HQ, ao longo dos tempos, desempenharam um importante papel, pois foram usadas, nos anos 50, na China comunista, por Mao Tse-Tung, em campanhas “educativas” para passar a imagem de uma “solidariedade” que o governo queria vender ao país; pelo Departamento de Defesa dos Estados Unidos, como um manual de treinamento de suas tropas na Segunda Guerra Mundial; na Europa, como apoio ao tratamento de temas escolares de forma lúdica; e na França também com fins educativos.

Outros editores, ao perceberem o sucesso comercial desse tipo de publicação, também se aventuraram na mesma linha e ajudaram a firmar que a HQ podia ser usada para transmissão de conteúdos escolares.

A inclusão efetiva das HQ em materiais didáticos começou de forma tímida. No Brasil, isso ocorreu principalmente após a avaliação realizada pelo Ministério da Educação a partir de meados dos anos 1990, quando autores incorporaram a linguagem de quadrinhos em suas produções.

A gramática normativa deixou de ser o elemento chave do ensino, como comentam Barbosa et al (2005). As HQ passaram a ser utilizadas em sala de aula e ganharam espaço em muitos livros didáticos. Até os exames vestibulares (a UNICAMP freqüentemente usa

quadrinhos em suas questões), e o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) apropriaram-se do recurso. No concurso que selecionou docentes para a rede estadual de ensino do Estado de São Paulo, realizado em 2003, também havia uma questão com o tema. Barbosa et al (2005) comentam que os quadrinhos são, sem dúvida, um riquíssimo material de apoio didático, e que sendo bem trabalhados, propõem aos alunos um bom debate de maior aprofundamento do que seja o uso da língua portuguesa.

Atualmente, a inclusão da HQ no currículo escolar passou a ser reconhecida pelos próprios órgãos oficiais de educação, como a LDB (Lei de Diretrizes e Bases) e os PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais), que desenvolveram orientações específicas para isso, tais como: palavras e imagens ensinam de forma mais eficiente; existe um alto nível de informação nos quadrinhos; o caráter elíptico da linguagem obriga o leitor a pensar e imaginar etc. E também é relevante o fato de que a HQ é acessível e de baixo custo.

É importante lembrar que, cada vez mais a diversidade multimodal dos gêneros se apresenta, pois é constitutiva do gênero oral e escrito.

Barbosa et al (2005) comentam que o único limite para um bom aproveitamento da HQ é a criatividade do professor e sua capacidade de bem utilizá-la para atingir seus objetivos de ensino. A HQ pode ser utilizada para introduzir um tema; aprofundar um conceito já apresentado; gerar uma discussão; ilustrar uma idéia; e até contrapor-se ao enfoque dado por outro meio de comunicação.

Mas é importante considerar que se a HQ for utilizada apenas como relaxamento, como uma espécie de descanso de materiais mais nobres, isso trará um desmerecimento desse gênero; assim com se ela for valorizada excessivamente, como um remédio para todos os males do ensino, também terá sua imagem deturpada perante os outros meios de comunicação. Barbosa et al (2005) evidenciam que o essencial é que haja uma integração dos quadrinhos a outras produções das indústrias editorial, televisiva, radiofônica, cinematográfica etc. Para as autoras, para que o professor possa utilizar de forma

satisfatória o quadrinho em sala de aula é necessário que ele tenha suficiente familiaridade com esse gênero, conhecendo seus recursos e sua linguagem; dominando suas características; e sabendo como produzi-lo e como divulgá-lo.

Os quadrinhos são, sem dúvida, um riquíssimo material de apoio didático. Sendo bem trabalhado (o que poucas vezes acontece), propõem aos alunos um bom debate e um aprofundamento do que seja o uso da língua portuguesa (BARBOSA et al, 2005).

E como afirma Quella-Guyot (1990), “deve-se estudá-la [a HQ], por se ter a convicção íntima de que essa arte o merece – ou simplesmente não fazê-lo”.

2.3. A caracterização do gênero discursivo tira

Como vimos na seção anterior, as tiras surgiram no final do século XIX, quando passaram a ter publicação diária nos jornais e a diversificar suas temáticas, abrindo espaço para histórias que enfocavam núcleos familiares, animais antropomorfizados e protagonistas femininas, embora ainda conservassem o traço cômico. Mas no período de pós-guerra e início da chamada Guerra Fria, surgiu em relação às tiras um clima de desconfiança, devido a sua temática realista e de gostos duvidosos, o que as tornava tão populares entre os jovens. O psiquiatra alemão Fredic Wertham, radicado nos Estados Unidos, começou a atribuir à HQ aspectos negativos em relação a sua leitura, afirmando que poderiam influenciar adolescentes e jovens com seus malefícios, levando-os a anomalias de comportamento e a desajustes sociais. (BARBOSA et al, 2005)

Devido a essas denúncias, associadas às de associações de professores, mães, bibliotecários e grupos religiosos, a HQ passou a exigir uma vigilância severa da sociedade, vigilância essa que chegou a transformar esse gênero em histórias pífiás e sem criatividade.

Inicialmente, quando as HQ começaram a surgir nos jornais dominicais e nas tiras diárias, as vinhetas costumavam ter sempre o mesmo formato. Até hoje, grande parte das tiras diárias costuma utilizar-se desse estilo de apresentação, com poucas variações, principalmente devido às limitações de espaço nos jornais (BARBOSA et al, 2005).

A montagem de uma HQ vai depender do tipo de narrativa e do veículo em que ela será publicada. As tiras de jornal, por sua própria característica, precisam trabalhar temas específicos em dois ou três quadrinhos, algumas vezes de forma isolada, em outras, interligadas com tiras anteriores e posteriores. (BARBOSA et al, 2005). O primeiro modelo é característico de tiras de humor, no qual toda a narrativa se inicia e termina em uma única tira, e o segundo modelo está ligado às histórias de aventuras, cujas tiras diárias partem de um gancho ou momento de tensão anteriormente dado, garantindo o retorno do leitor.

Para o leitor, a diferença é substancial, pois no primeiro modelo, é perfeitamente possível entender a tira, sem precisar esperar a próxima publicação, enquanto que no segundo tipo, é necessária uma continuidade nas tiras para a sua compreensão. Essa diferença fez com que, a partir de finais da década de 70, diminuíssem as tiras de aventura, já que os espaços nos jornais se limitaram a somente dois quadrinhos.

Barbosa et al (2005) comentam que para que as tiras possam ser publicadas em álbuns, muitas vezes é necessário refazê-las, para que não fiquem redundantes e, às vezes, o seu criador as redesenha, pois já podem estar bem diferenciadas das representações gráficas atuais.

A tira é um tipo de HQ: mais curta (até quatro quadrinhos) e, portanto de caráter sintético. Pode ser seqüencial (“capítulos” de narrativas maiores) ou fechada (um episódio por dia). (MENDONÇA, 2002).

Conforme Mendonça (2002), as tiras predominam fora dos gibis em jornais e outros espaços midiáticos. A preferência pelas tiras parece ocorrer por dois fatores principais: a economia de espaço e o acesso à narrativa completa numa mesma edição. Nos jornais, o

caderno destinado ao lazer é, via de regra, o local de publicação das tirinhas, fato justificável pelo caráter humorístico que tem assumido esse gênero. O autor ainda comenta que para cada público-alvo há uma variação do local de publicação das tiras, que devem aparecer em locais estratégicos, e isso vale também para os personagens e para a temática que é influenciada pelos leitores prováveis. Cada público-leitor terá um personagem próprio.

Já nos jornais, as tiras apresentam personagens bem diversificados, pois é preciso buscar a empatia de um público-leitor bem heterogêneo. Enfim, Mendonça (2002) comenta que o sucesso de público é que determina a permanência ou a exclusão da HQ nesses veículos.

As tiras, por possuírem poucos quadrinhos, precisam trabalhar seus temas de forma sintetizada e de maneira que tenham uma seqüência anterior ou posterior, se assim for necessário, por isso, costumam estabelecer uma lógica seqüencial.

Podemos perceber nas tiras da personagem Mafalda (QUINO, 1993) apresentadas a seguir, que mesmo publicadas separadamente, apresentam essa lógica seqüencial.





Quino (1993, p. 50)

A importância das tiras ainda é negligenciada nos meios acadêmicos. Elas ainda são encontradas como mero divertimento ou apoio a outros tipos de gêneros discursivos, e não são vistas como importante material de apoio ao ensino de português.

Baseando nisso é que achamos de grande importância um estudo mais minucioso de algumas tiras que estão sempre presentes em nossos livros didáticos e em avaliações do estado, como forma de valorizá-las e de torná-las conhecidas para nossos professores e alunos.

2.4 Alguns elementos verbais e não-verbais que compõem as tiras

2.4.1 Os balões

Nas HQ, as falas dos personagens ficam encerradas em balões. Originariamente, esses balões adotavam contornos flácidos ou sinuosos. Hoje possuem a forma oval ou retangular (QUELLA-GUYOT, 1994). O balão é de longe o elemento mais codificado da HQ. Afora o seu conteúdo lingüístico, a forma dos balões, na verdade, é, por si só, uma mensagem icônica que não podemos ignorar.

Quella-Guyot (1994) comenta que os balões que marcam o discurso direto (balões oralizados) têm um contorno contínuo, com um apêndice mais ou menos ziguezagueante que atribui a fala a um personagem. Esse tipo de sinal equivale a um “digo eu que”. O traçado do apêndice é contínuo se a fala é normal e pontilhado se em voz baixa. Um mesmo balão pode ter vários desses apêndices se vários personagens dizem a mesma coisa ao mesmo tempo. De igual modo, o contorno do balão pode ser tremido (medo, emoção forte), recortado (explosão verbal, cólera) ou denteado (sons emitidos por rádio ou telefone). Ele fica nebuloso, passando por pequenas bolhas, quando exprime a vida interior (pensamentos, lembranças, sonhos).

Podemos ter uma imagem visual dos recursos dos balões nas tiras com Castro (2002, p.38, 5ª série):



balão de grito/balão de fala



balão de pensamento



balão de transmissão



balão encadeado



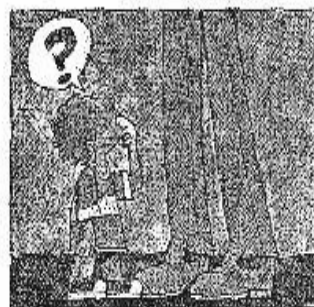
balão uníssono



balão indicando personagem ausente



balão de imagem



balão com grafema



balão com destaque indicando aumento no tom de voz

Quella-Guyot (1994) ainda comenta que o balão é sem dúvida a mais bela invenção das HQ, pois sua riqueza de expressão não tem limites e seu conteúdo é capaz de acolher todas as inovações.

O balão é a intersecção entre imagem e palavra (BARBOSA et al,2005), pois nas HQ os balões se transformam em um verdadeiro híbrido de imagem e texto, que não podem mais ser separados.

O texto contido no balão transmite uma mensagem específica de acordo com o tipo de letra que é utilizado para sua composição. Normalmente, as mensagens contidas nos balões são grafadas em letras de imprensa maiúsculas, fechando-se a mensagem com um ponto de exclamação. Quando se referem a uma conversa em tom normal, as letras não surgem com qualquer elemento distintivo; em outras ocasiões, elas podem receber tamanho e forma diferenciados, que acrescentam significados ao enunciado principal. (BARBOSA et al, 2005).

2.4.2 A onomatopéia

As palavras parecem sugerir a realidade que designam (BORBA, 1973). De acordo com Ferreira (1995): Onomatopéia: S. f. palavra cuja pronúncia imita o som natural da coisa significada (murmúrio, sussurro, cicio, chiado, mugir, pum, reco-reco, tique-taque).



Onomatopéia: reprodução de determinados sons, adaptando-os ao conjunto de fonemas de que dispõe a língua.

Castro (2002, 5ª série).

2.4.3 Planos e ângulos de visão



Nos quadrinhos, os enquadramentos ou planos representam a forma como uma determinada imagem foi representada, limitada na altura e largura, da mesma forma como ocorre na pintura, na fotografia e no cinema (BARBOSA et al, 2005).

Na tira da personagem Magali, acima, no primeiro quadrinho, o que aparece em close aparenta ser um trinco de cofre antigo, e a impressão que se tem é a de que ela está tentando abri-lo. Mas, ao mudar o ângulo de visão, percebe-se que na verdade, o desenho representa a porta de uma geladeira. Há uma intenção clara do autor em aproveitar ao máximo o efeito do ângulo de visão do leitor para criar o humor da tira.

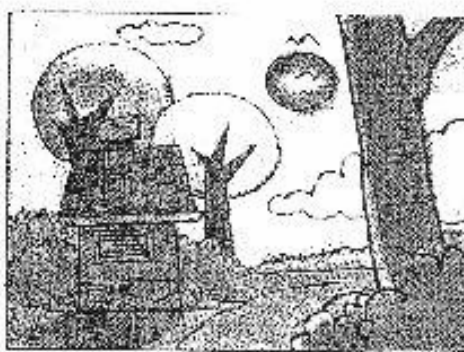
Para as autoras, entre os tipos de plano há: o plano geral, que abrange tanto a figura humana quanto o cenário em que está inserida; o plano total ou de conjunto, que representa apenas a pessoa humana e pouco mais; o plano médio ou aproximado, que representa os seres humanos da cintura para cima; o plano americano, que retrata os personagens a partir da altura dos joelhos; o primeiro plano, que limita o enquadramento à altura dos ombros da figura representada; e o plano de detalhe, pormenor ou close-up, que realça um determinado elemento da figura.

Já com relação aos ângulos de visão, as autoras observam que representam a forma como o autor deseja que a cena seja observada, e dividem-se em ângulo de visão médio, que a cena é observada à altura dos olhos do leitor; o ângulo de visão superior, na qual a

ação é observada de cima para baixo; e o ângulo de visão inferior, que foca a ação de baixo para cima.

2.4.4 Legendas

Legenda S. f. 4 – Texto explicativo que acompanha uma ilustração, uma gravura, numa reprodução de obra de arte, em um mapa etc., e compreende um título, explicações, dísticos etc. (FERREIRA, 1995).



Era uma tarde ensolarada de verão...

Legenda: desempenha o papel do narrador.

Castro (2002, 5ª série)

2.5 Apresentação dos personagens das tiras a serem analisadas

Uma das hipóteses comentadas sobre a dificuldade na leitura desse tipo de gênero foi o fato de que o perfil dos personagens muitas vezes é estranho ao leitor, e isso faz com que a leitura não se efetive. Por isso, serão mostrados nesse item os perfis dos personagens das tiras que compõem o *corpus* a ser analisado no capítulo seguinte.

2.5.1 Perfil do personagem Mafalda

De acordo com Machado (2007), a personagem Mafalda foi criada anos de 1960, pelo quadrinista Joaquim Salvador Lavado, conhecido como Quino. Filhos da contracultura de uma época de rebeldia e crítica, de busca incessante pela autonomia e também de posicionamentos políticos idealistas em favor de alternativas viáveis ao capitalismo, Mafalda e os demais personagens de Quino carregam em suas histórias todo o inconformismo daquela geração de pessoas.

Para Quino (1993), a idéia é mais importante do que o desenho. Ele conta ter vindo de uma família estritamente de classe média, e que sua personagem Mafalda foi criada nesses moldes. Para o autor, o problema não está nos regimes políticos, mas no homem, que ele acha que não funciona muito bem. O autor se refere a sua mulher Alicia como uma companheira inseparável, e que com ela tinha discussões intermináveis sobre política. Sua esposa sempre foi sua crítica e confidente.

Toda a turma da Mafalda nasceu na Argentina, país vizinho que possui uma população culturalmente bem formada, politicamente engajada e, além do mais, esclarecida o suficiente para sempre manifestar suas insatisfações, seus sonhos e seus objetivos (MACHADO, 2007). Suas histórias são tão surpreendentes e precoces em certas temáticas e idéias que quando observamos atentamente as tiras, conseguimos notar preocupações como a questão ambiental.

Afirma também Machado (s.d.), que as frustrações do cotidiano também surgem como temática presente nas tiras de Quino e demonstram as nossas insatisfações e decepções a nos colocar em situações de stress e desgaste que poderiam ser contornadas ou superadas se fôssemos apenas um pouco pacientes e/ou compreensivos. É também uma antecipação de um dos grandes males que vivemos desde as últimas décadas do século XX,

ou seja, a submissão à velocidade em nossas vidas a provocar doenças e psicoses muitas vezes incuráveis.

Mafalda expressa, através de seus quadrinhos, que devemos repensar o mundo, o cotidiano e as relações que aqui estabelecemos (MACHADO, s.d.). Temas muito polêmicos, como o racismo, constituem assuntos decorrentes nos encontros da turminha de crianças argentinas criadas por Quino.



(QUINO, 1993, p. 30)

Apesar de todos esses temas e muitos outros que integram e provocam os leitores a pensar e repensar o mundo em que vivem, Machado (s.d.) afirma que as tiras da Mafalda são também pródigas em ternura e carinho, tanto no âmbito familiar, quanto entre amigos.



(QUINO, 1993, p.36)

Aparente brincadeira de criança, a leitura de tiras pode nos levar a sérias e importantes reflexões sobre o mundo em que vivemos. (MACHADO, s.d.).

2.5.2 Perfil do personagem Hagar

De acordo com a pesquisa realizada em março de 2008 (www.kingfeatures.com/features/comics/hagar/about.htm), Hagar, o horrível é um guerreiro viking que freqüentemente tenta invadir a Inglaterra e outros povos.

O melhor amigo de Hagar, ao contrário do imaginário popular que toma os vikings como guerreiros musculosos, é um magrelo ou magricela covarde chamado Eddie Sortudo. Contracena ainda com sua família: a esposa Helga, o filho Hamlet, a filha Honi, a pata Kvack e seu cachorro Snert.

Embora respeitado profissionalmente (um dos maiores saqueadores da Escandinávia) Hagar revela ser um personagem alienado. Está sempre sendo criticado pela esposa Helga, que não está satisfeita com o padrão de vida que a família leva. Para vergonha de Hagar, seu filho Hamlet está longe de ser um filho modelo: sem interesse por brigar, xingar e outros passatempos das crianças vikings, Hamlet está sempre lendo, filosofando e pensando sobre como algum dia poderá ser médico ou advogado.

A filha de Hagar, Honi, tem dezesseis anos e ainda não casou, sendo para os padrões da época já uma solteirona. Esta sim tem interesse em combater nas fileiras do pai, mas às vezes mostra um anseio por uma rotina mais comum de dona-de-casa.

O cachorro Snert não é muito subordinado ao dono, mas ainda assim se apresenta um companheiro mais útil e fiel a Hagar que seu melhor amigo, ironicamente chamado Eddie Sortudo, um viking franzino que usa um funil como chapéu. Sorte e raciocínio são o que mais faltam a Eddie Sortudo que está sempre desobedecendo às ordens dadas por Hagar; quando não por insubordinação, simplesmente por não compreendê-las (HAGAR, 2007).

2.5.3. Perfil do personagem Recruta Zero

Conforme informações coletadas em março de 2008, no site < <http://tiras-zero.blogspot.com> >, o Recruta Zero é um personagem de quadrinhos e desenho animado criado por Mort Walker em 1923.

Zero é um recruta do exército americano, que cultiva a preguiça e o bom-humor e por isso, é implacavelmente perseguido pelo adiposo e volátil Sargento Tainha, que não admite nenhuma insubordinação.

Embora tenha se consagrado como soldado Recruta Zero nasceu como um estudante universitário. A tira nunca teve sucesso, até que seu criador teve a idéia de alistá-lo no exército norte-americano, em 1951. Mort Walker queria aproveitar a onda de nacionalismo gerada pela Guerra da Coréia, no que obteve sucesso estrondoso: cerca de 100 jornais americanos compraram os direitos de divulgação do Recruta Zero; Muitos deles exibem religiosamente as tiras até o presente.

Walker evita a associação dos quadrinhos com fatos reais, para que não tenha problemas de ordem militar, e mantém o desenrolar das histórias restrito ao quartel Swampy.

Todos os personagens foram inspirados em experiências pessoais do autor, mas alguns se originaram de sugestões de leitores. Abaixo, seguem os personagens que acompanham Zero desde que entrou para o exército norte-americano:

(Dados obtidos em 25 de julho de 2007, < <http://tiras-zero.blogspot.com> >.

- Zero ("Beetle Bailey"); preguiçoso, indolente, está sempre armando formas de fugir do trabalho. Está sempre com boné ou capacete cobrindo os olhos.
- Oto (*Otto*) – trata-se do cachorro do Sargento Tainha (*Sgt. Orville Snorkel*). Originalmente, Mort Walker retratou o cãozinho como um cachorro comum, para depois desenhá-lo com o mesmo uniforme de seu dono, além de ter a mesma cara.

- Sargento Tainha (*Sgt. Orville Snorkel*), um brutamontes sem jeito com as mulheres, solitário e que sempre age de forma hostil com seus soldados.
- Platão (*Plato*) – é o intelectual da trupe. Sempre fazendo citações de livros e falando como se estivesse apresentando uma tese de doutorado, é um dos amigos do Zero.
- Dentinho (*Zero*) – o oposto de Platão. Dentinho é um personagem, digamos, limitado intelectualmente, e seu nome é uma ironia a dois de seus dentes crescidos.
- Cosme (*Cosmo*) – é o viciado em tecnologia e jogatina. Nunca perdeu uma partida sequer de [pôquer](#) para o Zero; Faz um comércio informal em seu "cantinho do Cosme", onde vende de tudo.
- Roque ("Rocky"), soldado sem características especiais, contracena com os outros soldados.
- Quindim (*Killer*) – faz as vezes de mulherengo e galanteador dentro do quartel Swampy. Nem sempre tem sucesso (em geral, uma em cada cinqüenta de suas cantadas dá certo), é o principal amigo de Zero.
- Tenente Escovinha (*Lieutenant Fuzz*) – trata-se de um oficial caprichoso e imaturo, sempre reclamando que nunca é promovido, constantemente tem chiliques infantis e vive implicando com o jeito grosseirão do Sgto. Tainha.
- Tenente Mironga (*Lieutenant Flap*) – embora não apareça com frequência nas tiras, leva a honra de ser o primeiro personagem negro a ser retratado em [quadrinhos](#) norte-americanos, em [1970](#), sua marca registrada é o eterno cabelo "black power".
- Capitão Durindana (*Captain Scabbard*) – é um sujeito tímido e de raros melindres, sempre disposto a ouvir as reclamações dos subordinados, em especial do Zero e de outros soldados rasos.
- Major Batalha ou Peroba (*Major Greenbrass*) – companheiro inseparável do General Dureza no golfe e no Clube dos Oficiais, onde ambos batem ponto após o expediente para beber.

- General Dureza (*General Halftrack*) – é a inépcia em pessoa. Pensa mais no [golfe](#) que na administração do quartel. Como se não bastasse, tem problemas de [alcooolismo](#) (toma muitos Martinis) e obedece cegamente à mulher, Martha. Vive com esperanças de receber uma carta do Pentágono, que nunca lembra sequer da existência deste quartel.
- Martha ("Martha Halftrack"); esposa megera do General Dureza.
- Cuca (*Cookie*) – é o cozinheiro do quartel Swampy, reputado por sua incrível capacidade de tirar o apetite de todos com suas "iguarias". Inicialmente retratado com um quepe de caserna, ganhou um chapéu de mestre-cuca, para facilitar a identificação. Sempre trabalha fumando (em 1989, o personagem aboliu de vez o hábito de fumar).
- Srta. (ou Dona) Tetê (*Miss Buxley*) – é a sugestiva secretária do General Dureza, sempre representada com um vestido preto. É o objeto de desejo de soldados e oficiais dentro do quartel, mas também é a típica "loura burra", bem menos competente que sua colega Blips.
- Soldado Blips; é a competente secretária militar do General Dureza, sempre desprezada por não ter os atributos físicos de Srta. Tetê.
- Julius, chofer gordinho do General Dureza.
- Capelão, sempre com um bom conselho aos militares.
- Cabo Ky ("Corporal Yo"), introduzido em 1990, é o primeiro asiático destes quadrinhos.
- Dr. Bonkus, médico do quartel, meio amalucado <http://tiras-zero.blogspot.com> (RECRUTA ZERO, 2007).

2.5.4 Perfis dos personagens Mônica, Magali, Cascão e Cebolinha. Turma da Mônica

A Turma da Mônica, ou "turminha", mora em um bairro de [São Paulo](#), o Bairro do Limoeiro (possível referência ao [Bairro do Limão](#), na [Zona Norte](#)). É um local com muitas plantas e árvores, com um campinho, onde os meninos brincam, um lixão, outrora muito visitado pelo [Cascão](#) (não vai mais lá, pois o lixão dá muitas doenças), e pouco asfalto. [Mônica](#) é conhecida pelos meninos como a "dona da rua", título que [Cebolinha](#) tenta usurpar com "planos infalíveis".

[Mônica](#) (1963) - Conhecida pelos meninos como "dona da rua". Possui um coelhinho de [pelúcia](#) chamado [Sansão](#), que usa para bater em seus amiguinhos quando eles a xingam (principalmente de dentuça, baixinha e gorducha) ou fazem planos contra ela. Ela é a melhor amiga de [Magali](#). Baseada em uma filha homônima de Mauricio.

[Cebolinha](#) (1960) - Esperto e brincalhão. Adora atazanar a Mônica. Tem como marcas registradas apenas cinco fios de cabelo e um problema na fala: troca o "R" intervocálico por "L" (sofre de [dislalia](#)). Normalmente, se ocupa em preparar seus "planos infalíveis" em várias tentativas de usurpar da Mônica o título de "a dona da rua" ou descobrir de onde vem sua força sobre-humana. E sempre acaba pagando com merecidas coelhadas no final. Mas, a parte tudo isso, ambos se gostam muito. É o melhor amigo de [Cascão](#), que participa de quase todos os "planos infalíveis", embora muito a contragosto, pois sabe que sobrará também para ele. Suas principais falas contra a Mônica são: "gorducha" e "dentuça". Foi baseado em um conhecido de Mauricio na sua infância em [Mogi das Cruzes](#).

[Cascão](#) (1961) - Devido ao seu medo irracional da água, até onde se sabe, nunca tomou banho na vida. É o melhor amigo do [Cebolinha](#). Baseado em outro conhecido de Mauricio em Mogi das Cruzes. Sua personalidade, originalmente, era a de alguém fissurado por lixo mas ela foi mudando para uma personalidade brincalhona que recicla objetos velhos para

fazer brinquedos, mas com o mesmo medo de água. Além de água e banhos, outro desgosto imparcial do Cascão são os chamados "planos infalíveis" arquitetados pelo [Cebolinha](#), que normalmente se utiliza de uma chantagem ou outra maneira sórdida para forçá-lo a participar. Namora a [Cascuda](#) e é louco por futebol - torce pelo Corinthians.

[Magali](#) (1963) – É uma menina dona de uma imensa fome. Tem vontade de comer tudo o que vê. Foi criada baseada também em uma outra filha homônima de Mauricio - esta chamada Magali, e que tinha por aptidão comer uma [melancia](#) inteira, o que acabou servindo como inspiração para compor a personagem. É amiga do [Cascão](#) e do [Cebolinha](#), e melhor amiga da Mônica. Sua maior característica é ser muito gulosa, mas também apresenta um lado doce e meigo. (TURMA DA MÔNICA, 2007).

CAPÍTULO 3

ANÁLISE DO GÊNERO DISCURSIVO TIRA

3.1 Apresentação do capítulo

No capítulo 3, encontra-se a análise de um *corpus* de 20 propostas de leitura do gênero discursivo tiras, coletadas em livros didáticos adotados pela rede pública paulista com os personagens: Mafalda (QUINO), Hagar, o horrível (DICK BROWNE), Recruta Zero (MORT WALKER) e Turma da Mônica (MAURÍCIO DE SOUZA). A análise enfoca: a) Os elementos geradores do humor das tiras, de acordo com o que foi fundamentado teoricamente no capítulo 1; b) a forma como o livro didático propõe a leitura da tira.

Ao final das análises, esse capítulo apresenta uma seqüência didática para a leitura do gênero discursivo tira, a partir das características típicas do gênero, visando ao desenvolvimento da proficiência leitora dos alunos.

3.2 Análise da tira 1



No enunciado do livro didático (CEREJA, 2003, Volume Único, Ensino Médio) essa tira é um apoio ao estudo dos termos integrantes e acessórios da oração. O exercício é composto de seis itens, e somente no quinto item faz referência ao gênero tira utilizado. Assim se compõe o quinto item:

“Hagar elogia a roupa de Helga. Apesar disso, Helga se irrita com ele, porque ela ainda não vestiu a roupa nova.

- a) Com que atitude de Hagar Helga se mostra irritada?*
- b) Que palavra do segundo quadrinho mostra que Hagar toma consciência disso?*
- c) A que classe gramatical pertence essa palavra e qual seu valor semântico?”*

Ao propor o exercício, o livro não permitiu uma leitura pela qual o aluno pudesse perceber o humor da tira. Para um melhor entendimento, seria necessário abordar sobre o perfil psicológico dos personagens, observando características importantes sobre o casal, o que certamente faria com que o aluno obtivesse uma ampla compreensão da tira.

Há nessa tira uma informação implícita, ou seja, o modo como são colocadas as falas dos personagens é que estabelece a verdadeira intenção do autor. A informação está implícita no enunciado, em oposição àquilo que é posto, e que só é detectável quando se reconhece o contexto sociocognitivo dos participantes da interação e as circunstâncias de sua produção.

Para que o leitor possa interagir com a tira, será necessário que ele entre em contato com alguns aspectos que fazem parte do perfil psicológico dos personagens.

Hagar é um viking respeitado por todos, mas, dentro de sua casa, é apenas o marido de Helga, uma mulher insatisfeita com sua condição social. O casal leva uma vida monótona, entediante, e ao ser indagado sobre o vestido novo da mulher, ele responde a

primeira coisa que lhe vem à cabeça, com o intuito de acabar logo com aquele assunto e estabelecer a rotina.

Não deixa de ser uma crítica a vida cotidiana de vários casais, que convivem sem grandes objetivos, descontentes, mas sem coragem de mudar.

O que está subentendido é o fato de Helga, no último quadrinho, magoar-se pelo comentário do marido, e isso é percebido por uma leitura visual (as mãos na cintura e a expressão aborrecida), e também pela leitura verbal do balão, com letras maiores, demonstrando uma alteração na voz. Só percebendo tudo isso, o leitor poderá perceber o humor existente.

3.3 Análise da tira 2



Essa tira da personagem Mafalda, de um livro didático de 7ª série (CASTRO, 2002), vem como uma atividade de diversão para ser interpretada ao fim de uma unidade de estudo. O livro didático não apresenta os personagens e nem dá dicas sobre uma possível leitura.

Não há atividade a ser realizada, é uma tira apenas para entretenimento, encerrando a unidade 4, que teve como tema “a situação lastimável das pessoas que moram nas ruas”.

Existem textos muito “abertos”, que permitem diversas interpretações, e textos que impõem uma só leitura. Este último é o caso de textos humorísticos. Se o leitor não apreende o efeito de humor de uma piada, pode-se dizer que ele não interpretou o texto,

afirma Possenti (1988). Se o aluno, após a leitura de alguns textos dessa unidade, que falou sobre o abandono, não associar esse tema a essa tira, evidentemente, não houve a presença de humor.

As tiras da Mafalda abordam problemas sociais. Os personagens se encaixam em perfis que podem ser assunto de várias discussões em classe. Essa tira poderia ser um tema para debate ou discussões em sala, pois mostra pontos de vista diferentes entre dois personagens: a personagem Mafalda preocupa-se com os problemas sociais, e ao perceber a alegria de sua colega Susanita, imagina que coisas muito boas aconteceram à sociedade, e se espanta ao perceber que a felicidade provinha de um bem material adquirido pela outra.

Ao citar vários nomes, talvez desconhecidos ao leitor, no último quadrinho, o autor faz uso de subentendidos, pois apesar de não conhecê-los, presume-se que sejam nomes de agências de notícias.

O humor está presente nas diferenças entre os personagens, e é preciso que o leitor tenha certo conhecimento prévio sobre os personagens para obter uma boa interpretação.

3.4 Análise da tira 3



O autor do livro didático de 5ª série (FARACO & MOURA, 2006), traz a tira da personagem Magali como apoio ao estudo dos numerais. Não faz nenhuma referência ao gênero tira, propriamente dito e, ao citar o nome da personagem, o faz como se o leitor obrigatoriamente já o conhecesse, mas é importante que o aluno conheça o perfil psicológico da personagem Magali e saiba que ela é extremamente gulosa.

Essa tira pode ser bem explorada no que diz respeito a planos e ângulos de visão. No 1º quadrinho, o autor da tira utiliza um enquadramento que deixa em evidência somente uma porta que contém trincos com segredos, o que faz com que o leitor, numa primeira vista, interprete como uma porta de um cofre antigo. O leitor aciona seus conhecimentos prévios sobre cofre, segredo para abertura de cofre.

A seguir, o autor vai expandindo a imagem, e a porta, aparentemente de um cofre, revela-se uma porta de geladeira, surpreendendo o leitor. Há uma ruptura na expectativa do leitor e o acionamento, nesse momento, de conhecimentos prévios sobre a gula da personagem, sua insaciável fome e incansável busca por comida. O leitor deverá reconhecer que, dentro do contexto apresentado, para a personagem Magali esse certamente seria o cofre mais valioso, e essa é a informação implícita responsável pelo humor dessa tira. Ou será que a mãe dela tem que guardar a comida numa geladeira-cofre?

O autor utiliza essa tira como pretexto para um exercício de gramática, e não faz um estudo do gênero tira especificamente. É bem provável que os alunos já conheçam essa personagem, mas isso não implica que eles terão uma correta leitura desse gênero, pois, como percebemos, é grande a dificuldade encontrada pelos leitores para apreender a linguagem das tiras, e se não houver uma correta leitura, conseqüentemente o humor não será compreendido, e a função desse gênero ficará anulada.

3.5 Análise da tira 4



Tira retirada de um livro de 6ª série (CASTRO, 2002), proposta como motivação para produção de texto.

Essa tira da Mafalda é proposta como tema para produção de texto narrativo ou opinativo. O livro didático (CASTRO, 2002), para 6ª série, explica sobre o perfil das personagens em relação aos problemas sociais. Mostra que uma representa um lado preocupado com a sociedade, e a outra é alheia aos problemas.

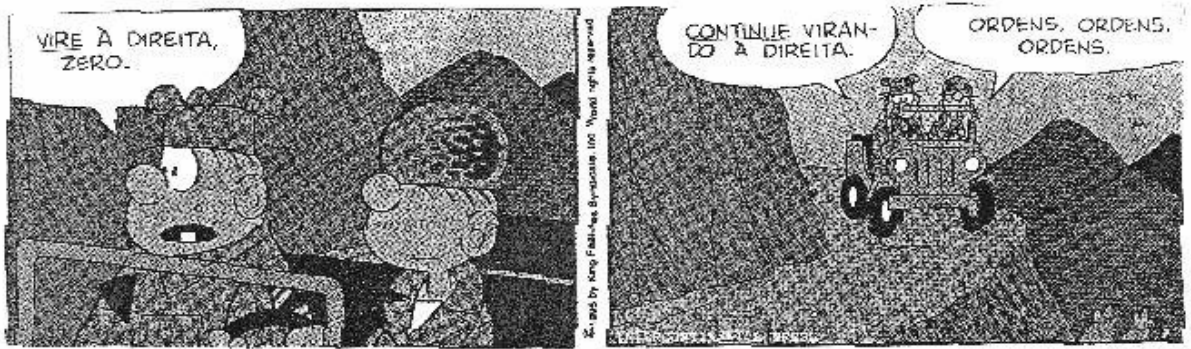
Apresenta, também, itens favoráveis ou não ao trabalho infantil, e, assim, cria condições para que o aluno possa ter uma leitura associativa do que o autor diz com o posicionamento dos personagens da tira.

Essa tira pode ser um material muito rico para se explorar o ponto de vista capitalista representado pela personagem Susanita. Há uma argumentatividade presente, na qual o leitor, dotado de razão e vontade, constantemente julga, critica, avalia, isto é, forma juízos de valores.

Ao fazer uma leitura não-verbal, pode-se notar a presença das folhas secas caídas ao chão, as roupas quentes usadas, e o vapor saindo da boca das personagens, o que salienta a presença do inverno, fator que acentua a miséria humana. O que se destaca nessa tira são as informações que vêm implícitas, e que criam condições para se perceber o humor que o autor quer produzir.

Podemos observar que, nesta atividade, o autor criou condições para que o aluno pudesse observar o perfil psicológico dos personagens, mas não enfatizou o gênero propriamente dito. O gênero tira não é a prioridade do autor nessa atividade, mas se a atividade de leitura proporcionou o prazer da leitura da tira, é algo a se elogiar.

3.6 Análise da tira 5



Na tira do Recruta Zero, no livro didático de 5ª série (CASTRO, 2002), não houve nenhuma alusão ao gênero tira. O autor apenas propôs que o aluno identificasse os verbos destacados no quadrinho. Aqui a tira foi só um pretexto para um exercício de gramática, e o tópico gramatical nem sequer teve relação com o humor da tira.

Nesse caso, se não houver uma interferência do professor, o aluno poderá fazer o exercício sem precisar, ao menos, realizar uma completa interpretação da tira.

Nessa tira também é importante notar a exploração dos planos e ângulos de visão. O autor começa mostrando uma imagem dos personagens num plano médio ou aproximado, que representa os seres humanos da cintura para cima. Só depois ele abre a imagem e o leitor pode se interagir com o ambiente onde estão os personagens.

Numa primeira leitura, o leitor imagina que o sargento está dando uma ordem comum ao mandar que o soldado vire à direita, mas ao abrir o ângulo de visão ao leitor, percebe-se que é uma situação incomum, devido aos abismos laterais, o que tornaria essa ordem dispensável.

É imprescindível que o leitor conheça o perfil psicológico dos personagens, que saiba que o soldado é relapso e preguiçoso, e que por isso o sargento tem de implicar o tempo todo com ele. A partir daí, se os alunos tiverem conhecimento desse perfil, é possível interpretar o humor existente na tira.

3.7 Análise da tira 6



A tira analisada acima foi retirada de um livro de Ensino Fundamental (CASTRO, 2002), e vem ao final da unidade, como diversão.

O personagem está chateado porque todos os seus amigos saíram de férias, e somente ele está trabalhando. É preciso que os alunos conheçam o perfil psicológico desse personagem e saibam que ele e sua família representam um capitalismo a qualquer custo. O fator dinheiro vem em primeiro lugar, por isso ele abre mão de suas férias para não perder o dinheiro que ganharia em seu comércio. Apesar desse ponto de vista, ele reclama da falta que sente dos amigos, e se compara à formiga da fábula de Esopo.

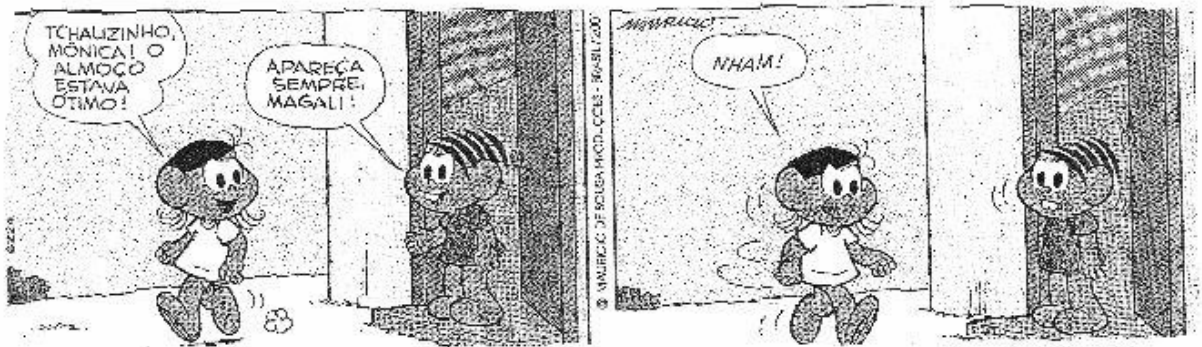
Nessa tira, um texto se cruza com outro, implícita e explicitamente, e o repertório do leitor é acionado para o confronto entre o personagem e a história. Revela-se aqui a intertextualidade, que aparece para pontuar, caracterizar melhor a situação apresentada.

O intertexto é proveniente de uma fábula de Esopo, que fala justamente sobre personagens com as mesmas características da tira: um que se preocupa com o capitalismo, no caso a formiga, e outro que leva a vida com mais desapego, como é o caso da cigarra.

O aluno que conhece essa fábula logo acionará seus conhecimentos prévios e fará uso deles para entender o humor presente na tira.

O objetivo dessa tira é divertir o leitor, e para que isso ocorra, é necessário que ele identifique a presença da intertextualidade, e a interprete como geradora de humor.

3.8 Análise da tira 7



Essa tira consta num livro de 6ª série (CASTRO, 1995). A finalidade dessa tira é um pretexto para se estudar questões de escrita. Não fala sobre o tipo de gênero, nem dá sugestões de leitura, apenas sugere que o aluno observe o uso da vírgula presente nos balões.

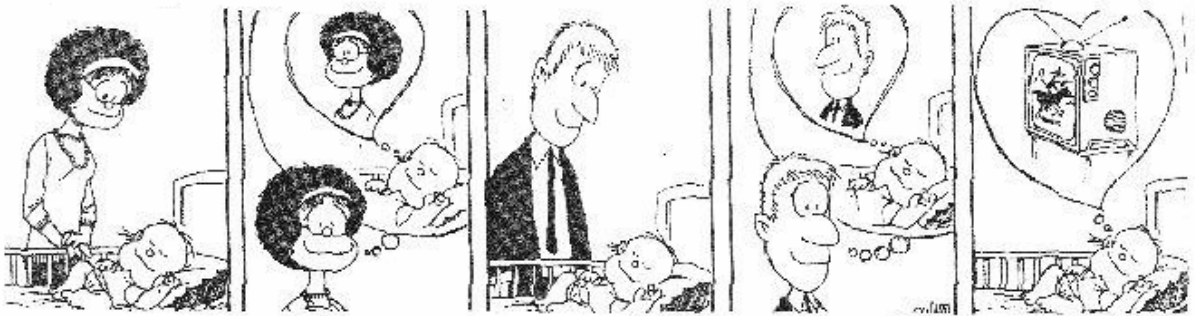
Logicamente, o aluno terá de realizar uma leitura rápida na tira para poder fazer o exercício proposto, mas se não tiver uma intervenção do professor, não serão identificadas as características desse gênero, conseqüentemente, não haverá uma leitura satisfatória do mesmo.

Parte da construção do entendimento dessa tira é feita exclusivamente no texto, mas há uma parte que está implícita, e que somente ao fazer uso de conhecimentos previamente estabelecidos sobre o contexto em que estão inseridas as personagens é que torna possível o entendimento do humor da tira.

É necessário que o aluno conheça o perfil psicológico em que está inserida a personagem Magali, e saiba que ela possui um apetite fora do comum, e é esse fator que produz a situação de humor da tira.

Presume-se que as tiras da Turma da Mônica sejam mais fáceis de serem entendidas pelos alunos por serem direcionadas ao público infantil, mas mesmo assim, pode não haver uma correta interpretação do humor presente se não forem ativados os conhecimentos prévios dos alunos sobre o perfil psicológico dos personagens e contexto sócio-histórico em que atuam.

3.9 Análise da tira 8



Nesta tira, o autor do livro didático de 5ª série (CASTRO, 1995) comenta sobre os recursos visuais presentes no quadrinho, e comenta que é possível perceber a mensagem utilizando-se somente de linguagem não-verbal. Com isso, ele trabalha com os alunos essa característica desse gênero, e o professor poderá aprofundar esse trabalho, verificando outras características existentes, como as falas nos balões, os personagens etc.

Há nessa tira um forte apelo à afetividade, que é representada: nos balões em forma de coração e na expressão de felicidade no rosto dos personagens. Também é interessante comentar a grande influência da televisão na vida das pessoas, representada na tira pela imagem da TV no sonho da criança, e na sua expressão de intensa satisfação.

Essa tira é utilizada aqui, como um pretexto para produção de texto, na qual o autor sugere que o aluno construa falas para os personagens e insira nos quadrinhos através do uso de balões. Pode ser um interessante modo de se trabalhar a forma correta de expressar as falas dos personagens e sua correta pontuação.

3.10 Análise da tira 9



Essa tira, presente no livro de Ensino Médio (CEREJA,2004, vol. único), é um pretexto para um exercício de linguagem e também um exercício de leitura desse gênero.

Para que os alunos possam interpretar o humor presente nessa tira, é necessário conhecer o lado psicológico dos personagens, e saber que Helga, a esposa, é insatisfeita com a rotina de sua vida de casada, e Hagar, o marido, é um alienado, indiferente aos problemas da mulher.

A tira começa com frases do personagem Hagar sobre a falta de emoção no seu dia-a-dia, visto ser ele um guerreiro viking acostumado a batalhas. Helga, para tripudiar em cima do marido, diz que está grávida, e provoca um susto tão grande nele, que este dá um salto e quebra o telhado da casa. Apesar da reação do marido, Helga se justifica com um tom frio e sem emoção.

O autor do livro didático propõe ao aluno que se comente sobre a atitude do casal. A seguir, pede para que o aluno comente sobre a fala de Hagar nos três primeiros quadrinhos, e a reação causada por tais falas em Helga. A atividade visa comentar uma situação de comunicação, destacando locutor e emissor.

Há uma informação explícita na tira, que são as imagens e as falas, e há uma informação implícita, formada para levar o autor a compreender a linguagem que se quer estabelecer por trás do que está dito, ou seja, explícito na tira. O implícito é que vai levar o leitor a refletir sobre a situação de humor que a tira cria, através de um conhecimento previamente verificado do perfil psicológico dos personagens e do contexto em que atuam.

As atividades propostas pelo livro didático não proporcionam ao aluno perceber o quanto é importante conhecer o perfil psicológico dos personagens para uma completa leitura e entendimento do humor.

3.11 Análise da tira 10



Essa tira encontra-se num livro didático de 6ª série (CASTRO, 1995), e é usada como pretexto para exercício de gramática.

Nas tiras do Personagem Recruta Zero é evidente a supremacia do sargento sobre o soldado. O Recruta Zero é sempre pisoteado, massacrado pelo cruel sargento, e sabe que não poderá exigir justiça dentro de um sistema no qual “a corda sempre arrebenta do lado mais fraco”.

Para se interpretar corretamente essa tira é necessário que haja uma articulação entre conhecimentos prévios e informações textuais, para que se possa dar conta da situação de ironia aqui presente. A compreensão é uma atividade interativa que se baseia nos elementos lingüísticos textuais, e na mobilização de um vasto conjunto de saberes.

Na rotina do quartel dos personagens da tira, muitas vezes o sargento tira vantagem das situações que ocorrem, por isso é preciso que o aluno tenha conhecimentos prévios sobre essa situação e possa ativá-los nessa leitura.

A atividade do livro didático faz uso dessa tira para propor um exercício sobre locução verbal, mas se o aluno não for estimulado à leitura, talvez o entendimento desse gênero não seja finalizado, e o humor não se efetivará.

3.12 Análise da tira 11



Essa tira foi retirada de um livro didático de 6ª série (CASTRO, 1995) e tem como finalidade um exercício de leitura.

O tema proposto nesta atividade é a coerência na narrativa. Depois de várias falas e enunciados, o autor comenta que, muitas vezes, o humor é criado a partir de incoerências. A seguir, sugere alguns exemplos para que o aluno possa apreender sobre essa afirmação.

O autor propõe a tira de Mafalda porque, no caso específico, quando a personagem tenta convencer o colega de que a mulher é nobre, inteligente, terna, e outras virtudes, agindo de uma forma quase agressiva, a incoerência se faz presente e o humor se efetiva.

Pode ser uma atividade muito interessante para avaliar como o lado incoerente faz parte de todo um contexto que fica subentendido no texto. O subentendido é um tipo de implícito que fica evidente no enunciado, e que não é contestável. O leitor, nesse caso, deve estar atento e ser capaz de perceber o subentendido presente nessa tira, para realizar uma completa leitura da mesma.

3.13 Análise da tira 12



A tira acima marca o início de uma nova unidade, no livro didático de 6ª série (CASTRO, 1995), que tem como tema a felicidade, e é um exercício de leitura.

O livro didático não sugere nenhum tipo de leitura específico para esse gênero, nem propõe alternativas para uma possível análise, apenas introduz o capítulo com ela, e mesmo quando propõe questões, não cita o gênero tira nas perguntas. Precisa-se que o professor crie condições para que o aluno possa interpretar esse gênero, prestando atenção às linguagens verbal e não-verbal presentes, que tornam possíveis a presença do humor.

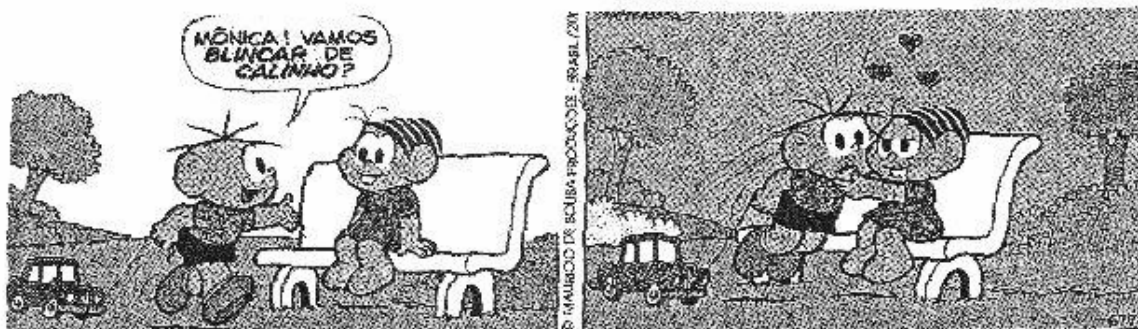
Nessa tira podemos analisar as várias formas que os balões podem adotar, e que são responsáveis pelas várias representações do discurso. A forma dos balões, por si só, já é uma mensagem, e isso não podemos ignorar.

Na tira acima, o balão começa de forma comum, depois passa a uma situação de destaque, mostrando que o personagem está elevando a voz, e a seguir, volta a situação inicial, passando uma idéia de diminuição no tom de voz e no ânimo do personagem, que se frustra com o produto adquirido por uma propaganda enganosa.

É um interessante material para se perceber que o balão possui uma riqueza de expressões sem limites, e que é capaz de acrescentar diferentes significados aos vários enunciados.

A tira faz uma crítica ao capitalismo que vende ilusões, mas não é trabalhada pelo autor com questões, ou outra forma através das quais essa apreensão possa se estabelecer, e por isso é bem possível que não haja uma leitura apropriada, e que o humor não seja compreendido.

3.14 Análise da tira 13



Essa tira encontra-se num livro de 5ª série (CASTRO, 2002). Como elemento gerador do humor da tira, o autor utilizou o fato de um dos personagens não conseguir expressar uma linguagem verbal correta, o que deu abertura para uma outra interpretação pelo outro personagem.

Para que o aluno interprete o humor presente nessa tira é necessário que ele conheça o perfil psicológico dos personagens, e conheça essa deficiência lingüística peculiar a esse personagem. São acionados os conhecimentos armazenados na memória, que se fundem às informações visuais do texto, levando a uma leitura mais eficiente (SOLÉ, 1998).

O autor explora o problema de dicção existente no personagem Cebolinha e propõe que o aluno comente sobre isso e sobre a errônea interpretação da personagem Mônica, e pede que o aluno explique o porquê da confusão.

No primeiro quadrinho, o autor codifica a linguagem usando um balão, e no segundo quadrinho, ele apenas usa a linguagem das imagens, na qual pode se perceber a expressão confusa do personagem Cebolinha, e a expressão apaixonada da personagem Mônica, que é evidenciada pelos coraçõezinhos que ficam girando acima de sua cabeça.

É a diversidade multimodal, que tem implicação direta com esse gênero, uma vez que a tira utiliza múltiplas fontes de linguagem, no caso, a imagem e a escrita, para se constituir.

3.15 Análise da tira 14



A tira analisada aqui foi retirada de um livro didático de 5ª série (FARACO, 2006), e tem por finalidade ser um pretexto para um exercício de gramática.

O autor comenta que as interjeições aparecem com frequência nas linguagens em quadrinhos, e pede para que os alunos as identifiquem.

Não cria oportunidades para que os alunos possam realizar uma satisfatória leitura desse tipo de gênero, e somente o usa como apoio, o que torna bem provável que os alunos não realizem uma leitura total, e não consigam perceber o humor existente nele.

O professor deve intervir e mostrar a multimodalidade que se faz constitutiva deste discurso. Primeiramente, o autor faz uso de uma imagem, que vai se alterando conforme a chuva vai parando. Utiliza um plano de detalhe, que realça determinado elemento da figura, podendo, assim, mudar o cenário para obter a finalidade desejada. A seguir, introduz os personagens com expressões alegres, e usa também a linguagem verbal num balão de fala.

3.16 Análise da tira 15



Essa tira foi coletada no livro didático de 7ª série (CEREJA, 2002), como um apoio ao estudo da sintaxe. Os personagens são citados apenas para que se possam extrair informações dos quadrinhos, mas não são comentadas suas peculiares características.

No primeiro quadrinho, o autor utiliza balões que representam o pensamento do personagem, mostrado num plano médio. Depois, no segundo quadrinho, o ângulo de visão se abre e mais um personagem passa a fazer parte do cenário. A linguagem verbal e a não-verbal estão interligadas nessa tira, e além do balão, a fala aparece em um cartaz, como um novo recurso.

Além de perceber essa multimodalidade, é necessário que o aluno tenha um conhecimento prévio sobre o perfil psicológico dos personagens, para que consiga ler o humor que está implícito nos quadrinhos.

3.17 Análise da tira 16



A tira acima foi retirada de um livro de 6ª série (FARACO, 2002), e é um pretexto para se estudar a prática de linguagem.

A única referência que faz à leitura do gênero, propriamente dita, é na segunda questão, ao perguntar: “por que a tira é humorística?”. E dá como sugestão ao professor que comente que o humor quase sempre é resultado de situações inesperadas.

A compreensão envolve uma associação de vários níveis de conhecimento prévio do leitor com informação do texto e, através de inferências, o leitor vai realizando sua leitura. A tira usa como estratégia o fato de poder quebrar as expectativas do leitor ao fazer inferências, criando uma situação inesperada, que é responsável pela geração do humor.

É importante levar em conta, também, o perfil psicológico dos personagens, pelos quais se percebe que o humor se faz presente na prepotência de Hagar.

A situação inesperada que resultou em humor foi devida à atitude do personagem, o que mostra que conhecer o perfil dos personagens contribui para uma efetiva leitura desse gênero.

3.18 Análise da tira 17



Essa tira foi retirada do livro didático de 5ª série (CASTRO, 1995), e é utilizada como pretexto para se estudar o uso do dicionário.

O autor propõe questões que estimulam o aluno à leitura desse gênero, pois sugere que o aluno interprete a fala do personagem e a associe ao significado do objeto em questão: o dicionário. Não comenta as características do gênero tira, mas dá abertura para que o aluno reflita sobre ele e crie significados.

A tira acima, nos primeiros quadrinhos, faz uso da linguagem não-verbal, e explora ângulos de visão. Somente no último quadrinho aparece a linguagem verbal, que representa o espanto da menina diante da atitude do pai. O autor explora bem os ângulos de visão do leitor,

que poderá observar a cena da maneira que o autor deseja, destacando o livro, a leitura do pai, e, ao final, o espanto da menina.

3.19 Análise da tira 18



A tira acima, retirada do livro didático de 6ª série (CASTRO, 1995), serviu como pretexto para exercícios de gramática.

Para alunos de 6ª série, a tira deixa muitas informações implícitas, o que dificulta a leitura, e é imprescindível a intervenção do professor, que deverá estimular os alunos a conhecerem o perfil psicológico dos personagens, a hierarquia presente nos quartéis, e a subordinação das patentes mais baixas, que são responsáveis pelo entendimento do humor da tira.

Antes da significação explícita, é necessário observar que há também uma significação implícita na fala dos personagens da tira, ou seja, o modo como o conteúdo é comunicado estabelece as intenções do falante. É necessário conhecer, além do significado literal das palavras, todos os seus empregos possíveis, que podem variar de acordo com as intenções de quem fala.

Nos exercícios sugeridos pelo autor, não há nenhuma alusão a que o aluno perceba esses conceitos e possa, assim, chegar a uma boa leitura, o que reforça a importância de uma boa preparação baseada na fundamentação teórica dessa pesquisa.

3.20 Análise da tira 19



Essa tira, retirada de um livro de 8ª série (FARACO, 2006), vem apenas como sugestão de leitura para diversão e, a seguir, dá uma sugestão de uma atividade utilizando palavras em inglês.

Para que o aluno possa ter uma leitura satisfatória dessa tira, são necessários conhecimentos prévios sobre o perfil psicológico da personagem Mafalda, que é proveniente de uma época de grandes conflitos no seu país, na década de 60, por isso, se assustou ao ouvir tantas palavras estrangeiras na rádio, pois inferiu que estava havendo uma invasão por tropas inimigas.

Os fundamentos teóricos desta pesquisa evidenciam a importância dos conhecimentos prévios do leitor e sua capacidade de perceber os subentendidos para a leitura da tira. No caso da tira analisada, fica claro que somente conhecendo o perfil do personagem e o contexto sócio-histórico em que está inserido é que o leitor poderá interpretar corretamente a tira.

3.21 Análise da tira 20



Essa tira retirada de um livro didático de 5ª série (FARACO, 2006) é oferecida como diversão após um exercício de produção escrita. Não tem relação com o tema da produção, pois chama a atenção sobre a importância da informação, enquanto o tema é “lendas e mitos”.

È importante que o professor mostre aos alunos como há uma interação entre a linguagem verbal e a não-verbal, uma reforçando o sentido da outra.

As informações da tira estão explícitas, mas o humor é verificado ao se interpretarem as informações implícitas, pois quando a personagem Mafalda dá o grito e avisa a planta de que a primavera chegou, a planta reage e se enche de folhas e flores, atendendo ao intento da menina. Assim, explorando a imagem visual e a linguagem verbal, pode-se chegar a uma boa leitura e percepção do humor da tira.

Enfim, a análise desse *corpus* de tiras evidenciou que para que se tenha uma boa percepção da linguagem do gênero tira é importante levar em consideração os conceitos que fundamentam esta pesquisa e procurar explorar esses conceitos por meio de reflexões e análises, para que se possa chegar a uma efetiva leitura do humor.

3.3 Uma seqüência didática para leitura de tira

Tomando como modelo a seqüência didática sugerida anteriormente (SCHNEUWLY, DOLZ E NOVERRAZ, 2004), levando em conta a finalidade do gênero tira, a importância da percepção do humor gerado por esse gênero, os conhecimentos necessários para sua compreensão e, ainda, tendo como base os pressupostos teóricos abordados durante a pesquisa, propomos uma seqüência didática possível para a leitura desse gênero.

Primeiramente, é importante esclarecer ao aluno que há inúmeros gêneros discursivos, ou seja, inúmeras formas relativamente estáveis de enunciados. No caso do gênero tira, é importante ressaltar que possui grande riqueza de linguagem verbal e não-verbal, que é produzido em forma de quadrinhos, e que para que o aluno compreenda esse gênero é preciso que seja capaz de captar o humor existente nele por meio da ativação de conhecimentos prévios e reconhecimento das possíveis presenças da intertextualidade, dos implícitos e dos subentendidos.

Para que o leitor perceba a presença da intertextualidade, é necessário que faça inferências, que acione mecanismos que permitam confrontar as histórias que se cruzam e seus elementos, como cenário e personagem. A intertextualidade aparece para pontuar, esclarecer, caracterizar melhor determinada situação, e isso levando em conta não apenas o texto verbal, mas também as diversas manifestações de outros textos que podem interagir com a tira por meio dos elementos não-verbais.

Quanto aos implícitos e subentendidos, são as manifestações da intenção do autor que não estão claramente colocadas no texto, mas que também são responsáveis pelo entendimento do mesmo. Ao fazer inferências, o leitor está acionando mecanismos que, assim como no caso da intertextualidade, cuidam para que haja um perfeito entendimento das intenções do autor.

Numa primeira etapa da seqüência didática, o professor deve dar oportunidade para que o aluno tenha contato com algumas tiras, observando a disposição dos personagens, a expressão e a forma como a fala está representada nos balões, pois como visto anteriormente no capítulo 2.4.1: “o balão é de longe o elemento mais codificado da HQ. Afora o seu conteúdo lingüístico, a forma dos balões, na verdade é, por si só, uma mensagem icônica que não podemos ignorar”. (QUELLA-GUYOT, 1994).

Nessa etapa, o aluno fará uma análise visual, percebendo a importância desses recursos nesse gênero, e deverá ser estimulado a participar oralmente dessa análise, comentando o que percebe, dando opiniões sobre possíveis trocas de elementos lingüísticos, colocando outras possíveis falas nos balões, e comentando outras formas de expressões para os personagens.

A seguir, numa segunda etapa, devem ser apresentadas aos alunos outras variedades de tiras, algumas marcadas pela intertextualidade, outras pelos implícitos e subentendidos. O aluno deve ser estimulado a perceber essas outras variações de recursos desse gênero, e isso pode ser feito, como por exemplo, no caso da intertextualidade, utilizando intertextos que sejam comuns a eles, como ocorre na tira da Mafalda analisada anteriormente (p. 86), que cita a fábula “A cigarra

e da formiga”, tão familiar aos alunos, visto que desde a pré-escola já trabalham com o gênero fábula.

Também como exemplo desse gênero, para analisarmos os implícitos e subentendidos, pode-se verificar uma tira vista anteriormente, do personagem “Hagar, o horrível” (p.49).

O professor pode levar o aluno a perceber que traz com ele muitos conhecimentos que tornam possíveis várias interpretações. Basta para isso dar oportunidade para que ele se expresse verbalmente, comentando seus conhecimentos em relação ao intertexto analisado, dando sugestões sobre possíveis semelhanças e diferenças com o que já traz como conhecimento prévio, percebendo que ele mesmo traz consigo uma grande variedade de informações acerca do assunto analisado, em forma de conhecimentos acumulados.

E, finalmente, numa terceira etapa, devem-se capitalizar as aquisições, ou seja, discutir com os alunos os conhecimentos que construíram sobre o gênero abordado, através de reflexões e exposições de opiniões, mostrando que por trás de todos esses recursos utilizados por esse gênero existe uma única finalidade, a “obtenção do humor”.

A seqüência deverá terminar com uma leitura individual, utilizando critérios pré-estabelecidos pelo professor, como: analisar a linguagem verbal existente nos balões; perceber a linguagem não-verbal; identificar, se houver, a presença da intertextualidade, dos implícitos e dos subentendidos; ativar os conhecimentos prévios para a interpretação desse gênero, e tudo isso para se chegar ao máximo de entendimento desse tipo de gênero, que é a leitura do humor.

CONCLUSÕES

A presente pesquisa teve como tema a leitura do gênero discursivo tira nos livros didáticos e, em seu percurso, procurou focar: 1) A percepção da intertextualidade, dos implícitos e subentendidos, e da leitura dos elementos não-verbais como responsáveis pelo entendimento do humor das tiras; 2) A forma como o livro didático propõe a leitura da tira dentro do contexto escolar; e 3) uma possível seqüência didática para a leitura da tira, a partir das características típicas do gênero, visando ao desenvolvimento da proficiência leitora dos alunos.

Fundamentou-se nos conceitos teóricos de Bakhtin sobre os gêneros discursivos e sustentou-se na atual proposta de ensino de Língua Portuguesa que parte de uma perspectiva sócio-histórica da linguagem e tem nos gêneros discursivos suas unidades básicas de ensino. Baseou-se nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que trazem como um dos objetivos da educação utilizar diversas linguagens como um meio para produzir, expressar, comunicar, interpretar e usufruir das várias produções culturais nos meios públicos e privados, fazendo com que o aluno se posicione de maneira crítica, responsável e construtiva perante as diferentes situações sociais.

Levou em alta conta o fato de os PCN reconhecerem o gênero discursivo tira como um meio que possibilita a integração do aluno em diferentes áreas do conhecimento e o desenvolvimento de habilidades interpretativas (visuais e verbais) exatamente por seu caráter globalizador.

Em seu percurso, a pesquisa analisou o tema através de uma abordagem cognitiva e sócio-cognitiva, e discutiu conceitos como: os elementos verbais e não-verbais que compõem esse gênero, a intertextualidade, os implícitos e os subentendidos, e procurou mostrar que somente fazendo uma análise fundamentada nesses conceitos é possível perceber o humor presente neste gênero.

A análise do *corpus* de tiras permite concluir que, para que o aluno possa desenvolver habilidades de leitura, escrita e interpretação do gênero discursivo tira, é necessário que o professor estabeleça estratégias específicas para esse fim, e essas estratégias devem se basear em certos conceitos tais como: a presença da intertextualidade, dos implícitos e subentendidos, a linguagem verbal e não-verbal existente (os ângulos de visão do leitor, o uso de balões, etc.).

Dessa forma, o aluno poderá realizar leituras além do que está explícito no texto, aprendendo a inferir o mecanismo enunciativo do autor da tira para a construção do humor.

Espera-se que este trabalho contribua para que professores que venham a conhecê-lo possam ampliar e melhorar as práticas de leitura de tiras em sala de aula e, assim, também contribuir para a formação de leitores mais proficientes.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: 1992.
- BARBOSA, A.; RAMOS, P.; VILELA, T.; VERGUEIRO, W. *Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2005.
- BORBA, F. S. *Introdução aos estudos lingüísticos*. São Paulo: Nacional, 1973.
- BRAIT, B. *Ironia em Perspectiva Polifônica*. Campinas: UNICAMP, 1996.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria da Educação Fundamental – Brasília: MEC/SEF, 1998.*
- CASTRO, M. C.; DELMANTO, D. *Português: Idéias & Linguagem*. 9 ed. 5ª a 8ª séries. São Paulo: Saraiva, 2002.
- CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. *Português: Linguagens*. Volume único. São Paulo: Atual, 2003. Ensino Médio.
- _____. *Português: Linguagens*. São Paulo: Atual, 2002. Ensino Fundamental.
- DIONÍSIO, A. P. *Gêneros multimodais e letramento*. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Org.). *Gêneros textuais: Reflexões e Ensino*. Palmas: Kayangue, 2005.
- FARACO, C. E. MOURA, F. M. *Linguagem Nova: Língua Portuguesa*. São Paulo: Ática, 2006. Ensino Fundamental.
- FÁVERO, L. L. *Coesão e coerência textuais*. São Paulo: Ática, 1995.
- FERREIRA, A. B. H. *Dicionário Aurélio Básico da Língua Portuguesa*. São Paulo: Nova Fronteira, 1995.
- FIORIN, J. L. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Ática, 2006.
- GRÉSILLON, A.; MAINGUENEAU, D. *Poliphonie, preoverbe et détournement*. *Langages*, 73. Paris: Larousse, 1984.
- HAGAR, 2007 - Tiras diárias do Hagar. Tiras de 30/06/2007. Disponível em: <http://tiras-hagar.blogspot.com.49k>, coletadas em março de 2008.
- KATO, M. *O aprendizado da Leitura*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

KOCH, I. V. *Argumentação e linguagem*. São Paulo: Cortez, 1993.

_____. A produção textual do sentido. In: VALENTE, A. (Org.). *Língua, linguística e Literatura*. Rio de Janeiro: UERJ, 1998.

_____. *A interação pela linguagem*. São Paulo: Contexto, 2000.

_____. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2006.

LOPES-ROSSI, Maria A. G. *A formação do leitor proficiente e crítico a partir de características específicas dos gêneros discursivos*. Comunicação apresentada no 14. InPLA – Intercâmbio de Pesquisas em Linguística Aplicada – São Paulo, Pontifícia Universidade Católica – PUC-SP, 2004.

_____. *Leitura de gêneros discursivos em livros didáticos: limitações e dificuldades*. In DAMIANOVIC, M. C. (Org.). *Material Didático: Elaboração e Avaliação*. Taubaté: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2007.

_____. Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDEZKA, B.; BRITO, K. S. (Org.). *Gêneros Textuais: Reflexões e Ensino*. Palmas e União da Vitória, PR: Kaygangue, 2005.

_____. (Org.). *Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos*. Taubaté: Cabral, 2002.

MACHADO, s.d.) disponível em: www.planetaeducaco.com.br/novo/artigo.asp?artigo441

acesso em 15 de setembro de 2007.

MAINGUENEAU, D. *Análise de textos de comunicação*. São Paulo: Cortez, 2001-2004.

MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. 3ª versão. Recife: UFPE, 2005. (Não publicado).

_____. A compreensão do texto: algumas reflexões. In: DIONÍSIO, A.; BEZERRA, M. A. (Org.). *O livro didático de Português: múltiplos olhares*. 2 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

_____. *Leitura como processo inferencial num universo cultural cognitivo*. In: BARZOTTO, Valdir H. (Org.). *Estado de leitura*. Campinas: Mercado de Letras, 1999. p. 95-124.

_____. *Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação*. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Org.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. Palmas: Kaygangue, 2005.

- MENDONÇA, M. R. S. *Um gênero quadro a quadro: a história em quadrinhos*. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org.). *Gêneros Textuais & Ensino*. p.195. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.
- PAULINO, G.; WALTY, I.; CURY, M. Z. *Intertextualidades: Teoria e Prática*. Belo Horizonte: Lê, 1995.
- PEREIRA, M.T.G. *Leitura e intertextualidade: O cruzamento de Teorias e Práticas Textuais*. In: VALENTE, A.C. (Org.). *Língua, lingüística e literatura*. Rio de Janeiro: Ed UERJ, 1998.
- POSSENTI, S. A imposição da leitura pelo texto: casos de humor. *Caderno de Estudos Lingüísticos*, (15): 111-116, jul./dez. 1988.
- QUELLA-GUYOT, D. *A história em quadrinhos*. São Paulo: Loyola, 1994.
- QUINO. *Toda Mafalda*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- RODRIGUES, R. H. *Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin*. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Org.). *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola, 2005.
- SARESP, 2005. disponível em: www.saresp.edunet.sp.gov.br acesso em 20 de julho 2007.
- SCHNEULY, B., DOLZ, J., NOVERRAZ, M. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.
- SILVA, E. T. *O ato de ler: fundamentos psicológicos de uma nova pedagogia da leitura*. São Paulo: Cortez, 1996.
- SOLÉ, I. *Estratégias de Leitura*. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- TRAVAGLIA, L. C. Uma introdução ao estudo do humor pela lingüística. *D.E.L.T.A.*, Vol. 6, nº 1, 1990.
- TREVISAN, E. M. C. Leitura e conhecimento prévio. *Revista Letras*, 1991. Universidade Federal de Santa Maria. p. 27-36.
- TURMA DA MÔNICA – Tirinhas diárias da turma da Mônica. Tiras de 30/06/2007. Disponível em: <http://tirinhastdm.blogspot.com/56k>, coletadas em março de 2008.
- ZERO - Tirinhas diárias do Recruta Zero. Mort e Greg Walker. Tira de 30/06/2007. Disponível em: <http://tiras-zero.blogspot.com>, coletadas em março de 2008.

