RAQUEL CRISTINA DE SOUZA MELO

ESTRATÉGIAS DE PROCESSAMENTO TEXTUAL: uma contribuição da Linguística Textual para a leitura dos gêneros “charge” e “tira”

Dissertação apresentada à Universidade de Franca, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística.

Orientadora: Profª. Drª. Maria Flávia Figueiredo.

FRANCA
2014

Catalogação na fonte – Biblioteca Central da Universidade de Franca

Melo, Raquel Cristina de Souza
M486e Estratégias de processamento textual: uma contribuição da linguística textual para a leitura dos gêneros textuais "charge" e "tira", 2014 / Raquel Cristina de Souza Melo ; orientador: Maria Flávia Figueiredo. – 2014
89f. : 30cm

Dissertação de Mestrado – Universidade de Franca
Curso de Pós-Graduação Stricto Senso – Mestre em Linguística

1. Linguística – Leitura. 2. Linguística textual. 3. Gêneros textuais. 4. Charge. 5. Tira. I. Universidade de Franca. II. Título.

CDU – 801:372.41

UNIFRAN
Universidade
de Franca

www.unifran.edu.br

Av. Dr. Armando Salles Oliveira, 201
14404 600
Franca SP
T 55 16 3711 8888
F 55 16 3711 8886

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO APRESENTADA POR RAQUEL CRISTINA DE SOUZA MELO, COMO PARTE DOS REQUISITOS PARA OBTENÇÃO DO TÍTULO DE MESTRE NO PROGRAMA DE MESTRADO EM LINGUÍSTICA.

Aos nove dias do mês de dezembro de dois mil e catorze, reuniu-se, no(a) TEATRO DO JURI, a Comissão Julgadora designada pela Comissão de Pós-Graduação da Universidade de Franca, constituída pelos professores: PROFA. DRA. MARIA FLÁVIA FIGUEIREDO (Orientadora), PROF. DR. FERNANDO APARECIDO FERREIRA (Titular), PROFA. DRA. ANA CAROLINA SPERANÇA CRISCUOLO (Titular), para examinar a candidata RAQUEL CRISTINA DE SOUZA MELO na prova da defesa de sua dissertação intitulada: ESTRATÉGIAS DE PROCESSAMENTO TEXTUAL: uma contribuição da Linguística Textual para a leitura dos gêneros "charge" e "tira". A Presidente da Comissão PROFA. DRA. MARIA FLÁVIA FIGUEIREDO, iniciou os trabalhos às 14h, solicitando à candidata que apresentasse, resumidamente, os principais pontos do seu trabalho. Concluída a exposição, os examinadores arguiram alternadamente a candidata sobre diversos aspectos da pesquisa e da dissertação. Após a arguição, que terminou às 16h, a Comissão reuniu-se para avaliar o desempenho da candidata, tendo chegado ao seguinte resultado: PROFA. DRA. MARIA FLÁVIA FIGUEIREDO(aprovada), PROF. DR. FERNANDO APARECIDO FERREIRA(aprovada), PROFA. DRA. ANA CAROLINA SPERANÇA CRISCUOLO(aprovada). Em vista deste resultado, a candidata RAQUEL CRISTINA DE SOUZA MELO foi considerada aprovada, fazendo jus ao título de MESTRE pelo programa de MESTRADO EM LINGUÍSTICA. Sendo verdade, eu, Adriana Pernambuco Montesanti, Secretária de Pós-Graduação Stricto Sensu, confirmo e lavro a presente ata, que assino juntamente com os Membros da Banca Examinadora.

Franca, 09 de dezembro de 2014.

Novo título (sugerido pela banca) :

_____

_____

_____
PROFA. DRA. MARIA FLÁVIA FIGUEIREDO

_____
PROFA. DRA. ANA CAROLINA SPERANÇA CRISCUOLO

_____
PROF. DR. FERNANDO APARECIDO FERREIRA

_____
P/
Adriana Pernambuco Montesanti
Secretária de Pós-Graduação Stricto Sensu

DEDICO este trabalho aos meus pais e familiares, que me incentivaram durante todo o percurso, a todos que estiveram ao meu lado e a todos os profissionais da área, para que possam refletir e praticar, formando e transformando leitores.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao grandioso Pai, pelas oportunidades proporcionadas a cada dia e pelas bênçãos derramadas sobre essa vitória.

Aos meus pais, Ailton e Rosane, pelo apoio constante e incentivo durante o caminho percorrido e nas dificuldades encontradas.

À minha irmã, Ana Flávia, por ser um ser tão especial e por se fazer tão presente em minha vida.

Aos meus tios, Célia e Eurípedes, pelo acolhimento em forma de estada, alimentação, carona, carinho e atenção durante essa jornada.

Aos meus primos, por me incentivarem e me acompanharem sempre.

Ao meu grande amigo Estanislau, pelo companheirismo e por ter ficado ao meu lado com palavras amigas, incentivo e força.

Aos professores do mestrado, que, além de transmitirem o conteúdo, compartilharam suas vivências e experiências.

Agradeço, principalmente, à minha orientadora Profª. Drª. Maria Flávia Figueiredo, que não foi somente uma amiga e professora, mas também uma mãe, puxando a orelha quando precisava, incentivando sempre e me conduzindo, com um olhar de ternura, para essa conquista em uma fase em que nem eu mesma acreditava na vitória.

A diferença essencial entre um livro e um amigo não é sua maior ou menor sabedoria, mas a maneira pela qual a gente se comunica com eles; a leitura, ao contrário da conversação, consistindo para cada um de nós em receber a comunicação de um outro pensamento, mas permanecendo sozinho, isto é, continuando a desfrutar do poder intelectual que se tem na solidão e que a conversação dissipa imediatamente, continuando a poder ser inspirado a permanecer em pleno trabalho fecundo do espírito sobre si mesmo.

Marcel Proust

RESUMO

MELO, Raquel Cristina de Souza. **Estratégias de processamento textual:** uma contribuição da Linguística Textual para a leitura dos gêneros textuais “charge” e “tira”, 2014. 89 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade de Franca, Franca.

À luz dos pressupostos da Linguística Textual, a presente pesquisa tem como objetivo apresentar uma proposta de leitura fundamentada nas estratégias sociocognitivas de processamento textual. Para isso, foram selecionados, como *corpus*, exemplares de dois gêneros textuais: a “charge” e a “tira”. A hipótese levantada foi a de que os gêneros elegidos, quando trabalhados de acordo com as estratégias de processamento textual, pudessem fornecer subsídios para a construção do leitor, dando-lhe a possibilidade de implementar suas competência leitora e metagenérica. Para a execução da pesquisa, a metodologia consistiu, primeiramente, em um levantamento bibliográfico dos estudos de Bronckart (2009), Marcuschi (2008, 2010, 2011), Kleiman (2011), Koch (2009, 2012), Koch & Elias (2012), Kato (1985), Lajolo (2006), Foucambert (1994) e Ramos (2009). A partir desse levantamento, tornou-se possível a elaboração de um histórico da Linguística Textual, que nos permitiu adotar a concepção de texto sociocognitiva-interacionista, com ênfase na interação autor-texto-leitor. Em relação à constituição do *corpus*, foram escolhidas três charges tematizando a educação e três tiras de assuntos diversos. Posteriormente, esse *corpus* foi submetido à análise por meio da aplicação das estratégias de leitura descritas no arcabouço teórico. Os resultados dessa aplicação demonstraram que os gêneros textuais selecionados (“charge” e “tira”) ofereceram elementos suficientes para a prática da utilização das estratégias de leitura, podendo proporcionar ao leitor a possibilidade de ampliar sua competência leitora, além de lhe permitir ler com mais prazer e de forma crítica.

Palavras-chave: leitura; linguística textual; gêneros textuais; charge; tira.

ABSTRACT

MELO, Raquel Cristina de Souza. **Estratégias de processamento textual:** uma contribuição da Linguística textual para a leitura dos gêneros “charge” e “tira, 2014. 89 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade de Franca, Franca.

This research uses Textual Linguistics with the objective of proposing a reading which is based on socio-cognitive text processing strategies. Samples of two textual genres have been therefore chosen as a *corpus*: the "editorial cartoon" and the "comic strip". The hypothesis that the chosen genres may allow for the reader's construction when used according to the text processing strategies, providing them with the possibility of using their metageneric and reading competence, has been raised. A bibliographical research has been conducted on the work of Bronckart (2009), Marcuschi (2008, 2010, 2011), Kleiman (2011), Koch (2009, 2012), Koch & Elias (2012), Kato (1985), Lajolo (2006), Foucambert (1994) and Ramos (2009). Using the aforementioned theoretical foundation, a history of Textual Linguistics could be organised, which has allowed us to adopt the socio-cognitive interactionist definition for text, placing an emphasis on the interaction between reader and author. When it came to the *corpus*, three cartoons have been chosen which approach education, and three strips of encompassing different topics. Afterwards, the *corpus* was analysed using the reading strategies outlined in the theoretical foundation. The results of such practice demonstrate that the chosen textual genres ("cartoon" and "strip") have a sufficient number of elements for us to use the reading strategies, and may offer the reader the possibility of broadening their reading competence, as well as allowing them to develop a critical thinking through an entertaining kind of reading.

Keywords: reading; textual linguistics; textual genres; cartoon; strip.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 –	Novos tempos	65
Figura 2 –	Educação	69
Figura 3 –	Sujeito escola	71
Figura 4 –	Educação com Calvin e seus amigos	75
Figura 5 –	Hagar – o que é amor	78
Figura 6 –	Hagar, o horrível	80

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 11

1 A LINGUÍSTICA TEXTUAL E O PROCESSAMENTO TEXTUAL 14

1.1 A LINGUÍSTICA TEXTUAL: CONTEXTO HISTÓRICO E SOCIAL 14

1.2 CONCEPÇÕES DE TEXTO 18

1.3 ESTRATÉGIAS E PROCESSOS DE LEITURA 22

1.3.1 Processos de leitura e sua definição 23

1.3.2 Estratégias de leitura 27

1.4 COESÃO E COERÊNCIA 36

1.4.1 A coesão textual 36

1.4.2 A coerência textual 41

2 GÊNEROS TEXTUAIS: DEFINIÇÃO E ESTRATÉGIAS DE LEITURA 46

2.1 OS GÊNEROS TEXTUAIS E SUA DEFINIÇÃO 46

2.2 OS GÊNEROS TEXTUAIS NA PERSPECTIVA DE BRONCKART 50

2.3 ESTRATÉGIAS DE LEITURA: CHARGES E TIRAS 57

3 UMA PROPOSTA DE ANÁLISE DE TIRAS E CHARGES 63

3.1 CRITÉRIOS DE SELEÇÃO DO *CORPUS* 64

3.2 ANÁLISE DAS CHARGES 65

3.3 ANÁLISE DAS TIRAS 74

3.4 CONTRIBUIÇÃO DA ANÁLISE PARA O ENSINO 82

CONSIDERAÇÕES FINAIS 84

REFERÊNCIAS 86

INTRODUÇÃO

A leitura é muito mais do que decodificar, é construir sentido, aplicar estratégias, definir objetivos. O simples ato de ler pode despertar, no leitor, o gosto e o prazer pela leitura, permitindo-lhe desenvolver as competências leitora e metagenérica[1], além de vivenciar a interação autor-texto-leitor.

Diante disso, sabemos que a leitura é fundamental para o desenvolvimento do ser humano e, por isso, é considerada de suma importância para a obtenção de conceitos nos diferentes níveis de ensino, por meio das aplicações de diversas avaliações propostas pelo Ministério da Educação (MEC).

Em nosso país, o ensino é medido através de diferentes avaliações efetuadas pelo governo, desde o ensino fundamental até o ensino superior, com a finalidade de verificar, analisar, e conceituar as Instituições de Ensino[2]. Essas avaliações, porém, têm demonstrado que muitos dos nossos alunos apresentam deficiência no que concerne à capacidade de leitura de diferentes textos.

Com o avanço tecnológico, sobretudo por meio da internet, os leitores possuem acesso a uma variada gama de gêneros textuais: artigos científicos,

[1] De acordo com as reflexões de Figueiredo (2009, p. 1), "Koch et al. (2007, p. 63) denominam competência metagenérica a capacidade do falante de construir na memória um modelo cognitivo de contexto, que lhe faculte reconhecer diferentes gêneros e saber quando recorrer a cada um deles, usando-os de maneira adequada".

[2] Segundo o Ministério da Educação (2008), existem várias formas de avaliar o ensino, as principais são: Educação Básica: O Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA) é uma avaliação internacional padronizada e que se realiza a cada três anos, abrange as áreas de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais, bem como as competências e habilidades necessárias para a vida adulta; a Provinha Brasil é uma avaliação aplicada aos alunos do 2º ano do ensino fundamental, com a finalidade de avaliar e diagnosticar o nível de alfabetização; Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), avaliação também conhecida como Prova Brasil, que tem o intuito de avaliar nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática os alunos do 5º ano e 9º ano do ensino fundamental e 3º ano do Ensino Médio; Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) é de caráter voluntário e visa avaliar o desempenho de quem está terminando ou quem já concluiu o Ensino Médio. Nos últimos anos, também para quem não concluiu o Ensino Médio certifica por meio da pontuação a conclusão. Ensino Superior: Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) avalia o Ensino Superior através do desempenho dos discentes concluintes dos Cursos de Graduação selecionados a cada ano, avaliando também as Instituições desse ensino.

histórias em quadrinhos, *posts* nas redes sociais, entre outros. Essa facilidade encontrada nos meios tecnológicos pode ser uma grande aliada na prática de leitura.

Diante disso, o presente trabalho tem como tema: as estratégias de processamento textual como contribuição da Linguística Textual para a leitura dos gêneros textuais “charge” e “tira”.

Objetivou-se, com esta pesquisa, apresentar uma proposta de leitura de três charges e três tiras a partir dos pressupostos da Linguística Textual por meio de estratégias sociocognitvas, com base nos estudos de Koch e Elias (2012), Foucambert (1994), Marcuschi (2008, 2010, 2011), Ramos (2009), Lajolo (2006), Bronckart (2009), Kleiman (2011), Kato (1985), Koch (2009, 2012).

A partir desse levantamento, tornou-se possível a elaboração do primeiro capítulo, descrevendo um breve histórico da Linguística Textual. Nele, observou-se que, ao longo da história, o texto deixou de ser visto como um conjunto de frases isoladas e passou a ser considerado como um todo coerente com vista à construção de sentido. Posteriormente, foi realizado um estudo acerca das concepções de texto, dando-se ênfase à interação autor-texto-leitor, adotando, assim, a concepção sociocognitiva-interacionista.

Houve ainda a necessidade de um levantamento mais aprofundado acerca das estratégias de processamento textual. Para isso, optou-se pela divisão em processos e definição de leitura e estratégias de leitura, seguida de um detalhamento dos fatores de coesão e coerência no que concerne à construção de sentido.

Com base na reflexão sobre leitura e suas possibilidades de construção de sentido, o segundo capítulo foi elaborado com o fim de abordar os gêneros textuais e suas estratégias de leitura, sobretudo no que se refere à charge e à tira. A primeira parte desse capítulo define os gêneros textuais, conforme a visão dos principais teóricos que fundamentam esse tema, principalmente dentro da perspectiva de Bronckart (2009). A segunda parte delineia as estratégias e processos de produção e de leitura das Histórias em Quadrinhos (charge e tira), bem como a definição desses gêneros.

Após a apresentação dessas reflexões teóricas, o terceiro capítulo apresenta-se com o título “Uma proposta de análise de tiras e charges”. Dentro desse capítulo,

ressaltamos os conceitos de “charge” e “tira”, bem como os critérios adotados para a seleção do *corpus*.

A análise do *corpus*, apresentada no terceiro capítulo, foi efetuada a partir dos pressupostos teóricos elencados nos dois primeiros capítulos. Por meio dela, buscou-se averiguar o alcance da aplicação das estratégias de processamento textual nos gêneros selecionados e sua possível aplicação em gêneros diversos, tendo-se como foco a implementação das competências leitora e metagenérica do leitor.

1 A LINGUÍSTICA TEXTUAL E O PROCESSAMENTO TEXTUAL

1.1 A LINGUÍSTICA TEXTUAL: CONTEXTO HISTÓRICO E SOCIAL

A partir dos anos 60 do século XX, os estudos linguísticos passaram por uma reformulação no seu objeto de estudo, desencadeando pesquisas voltadas à Pragmática, à Sociolinguística, à Psicolinguística, à Análise do Discurso, à Análise da Conversação, à Etnolinguística e à Linguística Textual.

Assim, nos anos de 1970, houve a preocupação de descrever fenômenos sintático-semânticos que ocorrem em enunciados e suas sequências, semelhantes aos estudos anteriores voltados ao nível da frase, denominando esses estudos de análise transfrástica, não distinguindo ainda os fenômenos ligados à coesão e à coerência, de acordo com a abordagem e a proporção em que são estudados hoje.

> Denomina-se análise transfrástica aquela que não se restringe aos limites de uma só frase ou período, tal como era praxe fazer-se nas análises de tipo estrutural e/ou gerativo. Dessa forma, passou-se a estudar as relações sintático-semânticas entre dois ou mais enunciados, como, por exemplo: a pronominalização, a co-referência, a seleção dos artigos (definido/indefinido), a concordância de tempos verbais, a articulação tema-rema entre enunciados sucessivos, os encadeamentos de enunciados por justaposição, ou seja, sem presença de conectores, entre vários outros (KOCH & ELIAS, 2012, p. 60).

Nessa época, a coesão era o objeto de estudo priorizado pela Linguística do Texto; coesão e coerência não se distinguiam, porque eram consideradas propriedades e qualidades do texto.

Até esse momento, os linguistas deram ênfase aos estudos que não ultrapassavam a unidade da frase, voltando-se principalmente para a forma ou a estrutura.

Desse modo, muitos estudiosos dessa época estavam, de alguma forma, cerceados pela gramática estrutural e sentiam a necessidade de construir uma gramática mais ampla, que viesse a abarcar, não só a frase, mas todo o texto.

Em 1980, a coerência ganhou significado, pois ela não representava simplesmente uma mera qualidade ou mesmo uma propriedade do texto, mas um fenômeno mais amplo, já que ela se constrói por meio da situação de interação entre os sujeitos e o texto, em função de diversos fatores linguísticos, cognitivos, socioculturais e interacionais. Esses conhecimentos proporcionaram pesquisas de outros fatores sobre a textualidade, a saber: informatividade, situacionalidade, intertextualidade, intencionalidade, aceitabilidade, contextualização, focalização, consistência e relevância (KOCH; TRAVAGLIA, 2009).

Segundo Marcuschi (2008, p. 132), o critério de informatividade se realiza da seguinte forma:

> [...] se um texto é coerente é porque desenvolve algum tópico, ou seja, refere conteúdos. O essencial desse princípio é postular que num texto deve ser possível distinguir entre o que ele quer transmitir e o que é possível extrair dele, e o que não é pretendido. Ser informativo significa, pois, ser capaz de dirimir incertezas.

O critério de situacionalidade está relacionado à situação (social, cultural, ambiente) em que o evento textual ocorre. “A situacionalidade não só serve para interpretar e relacionar o texto ao seu contexto interpretativo, mas também para orientar a própria produção” (MARCUSCHI, 2008, p. 128).

A intertextualidade ocorre por meio de relações entre dado texto com outros textos existentes. De acordo com Marcuschi (2008, p. 129):

> Este critério subsume as relações entre um dado texto e os outros textos relevantes encontrados em experiências anteriores, com ou sem mediação. Há hoje um consenso quanto ao fato de se admitir que todos os textos comungam com outros textos, ou seja, não existem textos que não mantenham algum aspecto intertextual, pois nenhum texto se acha isolado e solitário.

A intencionalidade está diretamente ligada às intenções do autor, ou seja, ao que pretendem os produtores do texto ou o querem demonstrar. “A intencionalidade diz respeito ao que os produtores do texto pretendiam, tinham em mente ou queriam que eu fizesse com aquilo” (MARCUSCHI, 2008, p.126).

Conforme Marcuschi (2008, p. 127-128), “a aceitabilidade diz respeito à atitude do receptor do texto (é um critério centrado no alocutário), que recebe o texto

como uma configuração aceitável, tendo-o como coerente e coeso, ou seja, interpretável e significativo".

Os fatores de contextualização fazem com que um texto seja coerente em uma situação comunicativa determinada, sendo o contexto também responsável pela produção de sentido.

Ainda de acordo com Marcuschi (1983 apud KOCH; TRAVAGLIA, 2009, p. 81), os fatores de contextualização são definidos por dois tipos:

> os contextualizadores propriamente ditos e os perspectivos ou prospectivos. Entre os primeiros estão a data, o local, a assinatura, elementos gráficos, timbre, etc., que ajudam a situa a o texto e, portanto, a estabelecer-lhe a coerência. [...] Os fatores perspectivos ou prospectivos são aqueles que avançam as expectativas sobre o conteúdo – e também a forma – do texto: título, autor, início do texto.

A focalização se refere ao modo de ver o texto, seja do ponto de vista de quem produz ou de quem recebe. Esses usuários estabelecem o foco de acordo com os seus conhecimentos de mundo, partilhados e dos seus objetivos. "Provavelmente, as leituras seriam bastante diferentes, devido às diferentes focalizações" (KOCH; TRAVAGLIA, 2009, p. 88).

Outro ensinamento de Koch e Travaglia (2009, p. 99), sobre os fatores de coerência, refere-se a dois requisitos básicos: a consistência e a relevância.

> A condição de consistência exige que cada enunciado de um texto seja consistente com enunciados anteriores, isto é, que todos os enunciados do texto possam ser verdadeiros (ou seja, não contraditórios) dentro de um mesmo mundo ou dentro dos mundos representados no texto. [...] O requisito da relevância exige que o conjunto de enunciados que compõem o texto seja relevante para um mesmo tópico discursivo subjacente, isto é, que os enunciados sejam interpretáveis como falando sobre um mesmo tema.

Dessa maneira, Marcuschi (2008) afirma que atualmente não se fala mais em criar uma gramática do texto, pois essa ideia supõe que seja possível identificar e estabelecer um conjunto de regras para que se obtenha uma boa formação textual, mas, na verdade, isso é impossível, visto que o texto não é uma unidade formal que pode ser definida e determinada por regras formais. Assim, a teoria textual é muito mais uma descoberta e uma sugestão para a permissão de produção e compreensão, do que um conjunto de regras específicas que criam condições de uma boa formação textual.

A Linguística do Texto (doravante LT) parte da proposição de que a língua funciona e acontece em unidades de sentido, denominadas texto, que podem ser orais ou escritas, mas não funcionam e nem acontecem em unidades isoladas, como por exemplo, “os fonemas, morfemas, palavras ou frase soltas” (MARCUSCHI, 2008, p. 73).

Outro ensinamento de Marcuschi é que:

> Sob um ponto de vista teórico, a LT pode ser definida como o estudo das operações linguísticas, discursivas e cognitivas reguladoras e controladoras da produção, construção e processamento de textos escritos ou orais em contextos naturais de uso (MARCUSCHI, 2008, p. 73).

Conforme Koch (2012), foi a partir da década de 90 do século XX, que os estudos cognitivistas do texto se desenvolveram com forte tendência sociocognitiva, demonstrando grande interesse pelos processamentos do texto orientados pela produção e compreensão, enfatizando estratégias de ordem sociocognitiva e interacionista relacionadas ao texto.

Esse desenvolvimento possibilitou a ampliação dos estudos acerca do texto, favorecendo o entendimento seus processos globais, tais como: referenciação, inferência, conhecimento prévio, dentre outros; além de fornecer subsídios para o tratamento da oralidade, da relação entre o oral e o escrito, bem como dos gêneros textuais.

Isso posto, a Linguística Textual vem fornecendo base teórica para o ensino da Língua Portuguesa em sala de aula, dedicando-se ao estudo da língua atualizado em situações concretas de uso.

É por meio da Linguística do Texto que se torna possível a distinção entre sentido e conteúdo. Para Marcuschi (2008, p. 74):

> O conteúdo é aquele que se diz ou descreve ou designa no mundo, mas o sentido é um efeito produzido pelo fato de se dizer de uma ou outra forma esse conteúdo. O sentido é um efeito do funcionamento da língua quando os falantes estão situados em contextos sócio-históricos e produzem textos em condições específicas.

O texto ativa estratégias, expectativas, conhecimentos linguísticos e não linguísticos, fazendo com que a Linguística Textual seja de suma importância para a

elaboração de manuais e para o ensino da língua, pois lida com fatos da língua e considera o meio em que essa língua se situa na sociedade.

De acordo com as diversas vertentes da Linguística do Texto, são aceitas hoje as seguintes posições: a LT observa o funcionamento da língua em uso orientada por dados autênticos e sua preocupação não é descritivista; funda-se numa concepção de língua que tem como preocupação processos sociocognitivos; não se dedica a estudar as propriedades gerais da língua, por isso seu campo de pesquisa é reduzido para análise e descrição; preocupa-se também com as relações dinâmicas entre teoria e prática, processamento e uso do texto.

Ademais, Beaugrande (1997 apud MARCUSCHI, 2008, p. 75) afirma que a Linguística do Texto dedica-se a domínios mais flutuantes e dinâmicos, tais como:

> a concatenação de enunciados, a produção de sentido, a pragmática, os processos de compreensão, as operações cognitivas, a diferença entre gêneros textuais, a inserção da linguagem em contextos, o aspecto social e o funcionamento discursivo da língua. Trata-se de uma linguística da enunciação em oposição a uma linguística do enunciado ou do significante.

Diante disso, os estudos do texto devem levar em consideração os aspectos estritamente linguísticos, tais como: a fonologia, a morfologia, a sintaxe e a semântica, porque é através desses aspectos que se obtém a estabilidade textual. Postula-se ainda que a língua não possui autonomia sintática, semântica e cognitiva, trata-se também de um estudo que prioriza a variada produção e suas contextualizações na vida diária.

A partir dos estudos voltados para a Linguística Textual é que se conseguiu traçar as várias concepções de texto adotadas pelos pesquisadores e nortear os processamentos e estratégias de leitura, por meio da construção de sentido.

1.2 CONCEPÇÕES DE TEXTO

A palavra “texto” tem a sua origem no latim, *textum*, que significa tecido. Isso quer dizer que existem elementos que se conectam e que determinam a sua forma e o seu sentido. Para melhor entendimento, o tecido de uma roupa possui fios, esses

fios se conectam formando o tecido e, posteriormente, uma roupa. Assim sendo, Marcuschi (2008, p. 72) comenta que “o texto pode ser tido como um tecido estruturado, uma entidade significativa, uma entidade de comunicação e um artefato sócio-histórico”.

De acordo com Koch (2009c), em um primeiro momento, Isenberg (1976) tentou elaborar um modelo textual, propondo um método capaz de descrever a geração, a interpretação e a análise de texto, que começa a partir da sua estrutura pré-linguística até a sua manifestação superficial, incluindo as estruturas sintáticas. Assim, Isenberg (1976) elaborou oito aspectos em que o texto pode ser compreendido, sendo considerados: a legitimidade social, a funcionalidade comunicativa, a semanticidade, a referência à situação, a intencionalidade, a boa formação, a boa composição e a gramaticalidade.

Koch (2009c) afirma que esses aspectos devem ser considerados em sua totalidade e trabalhados em conjunto, para que possa permitir, interdisciplinarmente, o estudo do texto. Cabe ressaltar que:

> existe, em primeiro lugar, a necessidade social, para cuja realização se elabora um texto, cujo conteúdo se fixa de acordo com a situação comunicativa e a intenção do falante; passo a passo chega-se ao nível superficial do “texto” em forma de elementos linguísticos sucessivos (KOCH, 2009c, p. 17).

Conforme esses aspectos propostos por Isenberg, quando Koch (2009c) diz “elementos linguísticos sucessivos”, sugere que a partir do critério de boa formação o texto é visto como sucessão de unidades linguísticas. A boa formação considera determinados princípios para a sua realização; a boa composição se preocupa com o plano composicional dando ênfase à seleção e à organização; e a gramaticalidade empenha-se com as regras gramaticais.

Isenberg (1976 apud KOCH, 2009c) ainda ressalta a importância da pragmática como determinante do sintático e do semântico.

Koch (2012) admite que várias concepções de texto nortearam os estudos da Linguística Textual, porém a autora considera que as principais são: as concepções de texto com base gramatical, semiótica, semântica, pragmática, discursiva, comunicativa, cognitiva e sociocognitiva-interacional.

Segundo a autora, a concepção de texto com base gramatical se define como signo mais alto na classificação do sistema linguístico, considerando-o como frase

complexa; a concepção de texto com base semiótica considera o texto como signo complexo; a concepção com base semântica visa o texto como expansão cujo conteúdo central está voltado para a macroestrutura[3]; do ponto de vista da pragmática, o texto é um ato de fala complexo; sob a visão de base discursiva, o texto é um produto discursivo acabado diante da ação discursiva; para a concepção de base comunicativa, o texto é um meio específico da comunicação verbal; na postura cognitivista, o texto é um processo que ativa operações e processos cognitivos; e na perspectiva sociocognitiva-interacional, o texto é ação interativa entre atores sociais que interagem na construção do sentido.

Essas posturas referentes ao texto apareceram desde o início dos estudos da Linguística Textual e estão presentes até aos dias de hoje. Por isso, Koch (2009c, p. 25) define a forma com que o texto era concebido em um primeiro momento, como: "a. unidade linguística (do sistema) superior à frase; b. sucessão ou combinação de frases; c. cadeia de pronominalizações ininterruptas; d. cadeia de isotopias; e. complexo de proposições semânticas."

Ainda postula que, sob as orientações da pragmática, o texto passou a ser considerado da seguinte forma:

> a) pelas teorias acionais, como uma sequência de atos de fala;
> b) pelas vertentes cognitivistas, como fenômeno primariamente psíquico, resultado, portanto, de processos mentais; e
> c) pelas orientações que adotam por pressuposto a teoria da atividade verbal, como parte de atividades mais globais de comunicação, que vão muito além do texto em si, já que este constitui apenas uma fase desse processo global (KOCH, 2009c, p. 25-26).

Logo, o texto passa a ser concebido e abordado pelo seu "processo de planejamento, verbalização e construção", e não mais como uma estrutura ou produto pronto e acabado (KOCH, 2009c, p. 26). O texto passa a ser um resultado parcial da atividade comunicativa, que envolve processos, operações e estratégias que se inserem na memória, os quais são ativados durante as interações sociais perante situações concretas de uso, defendendo a posição de que:

> a) a produção textual é uma atividade verbal, a serviço de fins sociais e, portanto, inserida em contextos mais complexos de atividades;

[3] É a atribuição de um sentido global do discurso.

> b) trata-se de uma atividade consciente, criativa, que compreende o desenvolvimento de estratégias concretas de ação e a escolha de meios adequados à realização dos objetivos; isto é, trata-se de uma atividade intencional que o falante, de conformidade com as condições sob as quais o texto é produzido, empreende, tentando dar a entender seus propósitos ao destinatário através da manifestação verbal;
> c) é uma atividade interacional, visto que os interactantes, de maneiras diversas, se acham envolvidos na atividade de produção textual (KOCH, 2009c, p. 26).

Em vista disso, pode-se dizer que os textos são resultado da atividade verbal[4] constituída por meio de elementos linguísticos selecionados e organizados por indivíduos socialmente atuantes que interagem e compreendem os conteúdos semânticos, resultantes dos processos e estratégias cognitivas, através das práticas socioculturais.

Para Marcuschi (2008, p. 72), "o texto é uma (re)construção do mundo e não uma simples refração ou reflexo". O autor cita Bakhtin, segundo o qual a linguagem 'refrata' o mundo, mas não reflete.

Por isso, o texto, na concepção de Marcuschi (2008, p. 72), "refrata o mundo na medida em que o reordena e reconstrói". Ainda, postula que o texto é uma "entidade comunicativa que forma uma unidade de sentido".

Marcuschi (2008, p. 72) evidencia a noção de texto postulada por Beaugrande (1997) ao dizer que "o texto é um evento comunicativo em que convergem ações linguísticas, sociais e cognitivas". Além de dizer que "as pessoas usam e partilham a língua tão bem precisamente porque ela é um sistema em constante interação com seus conhecimentos partilhados sobre o seu mundo e sua sociedade" (BEAUGRANDE, 1997 apud MARCUSCHI, 2008, p. 81).

Considerando texto como um evento, não podemos tratá-lo simplesmente como uma sequência de palavras, tanto escritas quanto faladas. Sendo assim, essa posição envolve muitos aspectos, podendo-se considerar o texto sob o enfoque de que:

> 1. o texto é visto como um sistema de conexões entre vários elementos, tais como: sons, palavras, enunciados, significações, participantes, contextos, ações etc.

[4] Para Koch (2009c, p. 13), a teoria da atividade verbal é "a adaptação ao fenômeno "linguagem" de uma teoria da atividade de caráter filosófico, articulada com uma teoria da atividade (social) humana, que se especifica em uma teoria da atividade (comunicativa) verbal".

> 2. o texto é construído numa orientação de multissistemas, ou seja, envolve tanto aspectos linguísticos como não linguísticos no seu processamento (imagem, música) e o texto se torna em geral multimodal;
> 3. o texto é um evento interativo e não se dá como um artefato monológico e solitário, sendo sempre um processo e uma coprodução (co-autorias em vários níveis);
> 4. o texto compõe-se de elementos que são multifuncionais sob vários aspectos, tais como: um som, uma palavra, uma significação, uma instrução etc. e deve ser processado com esta multifuncionalidade (MARCUSCHI, 2008, p. 80).

De acordo com Koch (2009a, p. 7), "o texto não é simplesmente uma sequência de frases isoladas, mas uma unidade linguística com propriedades estruturais específicas". Em consonância com a definição de Koch, Fávero (2009) afirma que o texto deriva de uma competência adquirida pelo falante, sendo mais do que a soma de enunciados que fazem parte da composição, produção e compreensão; essa competência é denominada de competência textual[5].

Marcuschi (2008) entende o texto como um evento que utiliza a linguagem nos contextos comunicativos, não o considerando como simplesmente artefato linguístico. Além disso, acredita que "o texto se dá como um ato de comunicação unificado num complexo universo de ações humanas interativas e colaborativas" (MARCUSCHI, 2008, p. 79).

Os textos são produzidos para interlocutores definidos e para situações específicas. Assim, quando há a mudança de interlocutor, é necessário "fazer as seleções lexicais diversas e níveis de formalidade distintos" (MARCUSCHI, 2008, p. 78).

Diante dessas características expostas sobre "texto", podemos perceber que ele deve ser compreendido e produzido não somente no plano da linguagem. Há, além disso, muitos elementos que devem ser considerados, como história, cultura, sociedade e interação entre os indivíduos.

1.3 ESTRATÉGIAS E PROCESSOS DE LEITURA

[5] De acordo com Fávero (2009, p. 6), todo falante é "capaz de parafrasear um texto, de resumi-lo, de atribuir-lhe um título, de produzir um texto a partir de um título dado e de distinguir um texto segundo os vários tipos de texto (por exemplo, uma conversação de um texto científico, de uma receita de bolo, de uma poesia). Todas essas habilidades explicitam a competência textual".

As estratégias de leitura foram construídas a partir das definições e dos seus processos, bem como da descrição de estratégias relacionadas às concepções sociocognitivas-interacionais. Diante disso, descreveremos os processos e o conceito de leitura, para posteriormente discutirmos as estratégias utilizadas.

Dentro desse aspecto, Koch e Elias (2012, p. 11) afirmam que:

> A leitura é, pois, uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza evidentemente com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo.

A leitura é uma atividade de interação entre autor-texto-leitor, mobilizando vários conhecimentos, sejam eles linguísticos, enciclopédicos (históricos, culturais, etc.) ou interacionais, propiciando a construção de sentido.

1.3.1 Processos de leitura e sua definição

A palavra "leitura" tem a sua origem no latim, *leictura*, que tem como significado "seleção, escolha, leitura".

Logo, ler não é apenas visualizar algo escrito e fazer a versão oral, é algo a mais, como questionar e explorar o seu significado; significa construir respostas diferentes e não permitir a remoção de nenhuma nova informação; por isso, sabe ler quem interpreta a escrita (FOUCAMBERT, 1994).

Para Kleiman (2011, p. 19), a leitura é:

> uma prática social que remete o texto lido a outros textos e outras leituras e, sobretudo, como um processo cognitivo de construção de sentido para um texto em que o leitor (produtor de sentido) utiliza diversas estratégias cognitivas baseadas em conhecimentos prévios e em interações (leitor-texto e leitor-autor).

Segundo Geraldi (2004), a leitura acontece a partir do momento em que há interação entre leitor e autor, mediada pelo texto, mesmo com a figura do autor ausente, marcada pela sua presença na escrita. O leitor é um sujeito ativo e não

passivo na hora da leitura, visto que está na busca de informações, significados e sentidos o tempo todo, conseguindo produzir várias leituras.

Koch e Elias (2012) acrescentam que há três aspectos sobre a leitura que devem ser discutidos: o foco nas ideias do autor, o foco no texto e a interação autor-texto-leitor.

No primeiro aspecto, percebe-se que o foco da leitura está relacionado com a captação das ideias e as intenções do autor, o leitor se torna um sujeito passivo, pois cabe a ele somente captar essas ideias do texto. Nesse caso, explicita-se que a decodificação do signo linguístico é mecânica e torna a leitura limitada, porque o sentido que o leitor poderia construir diante do texto é deixado de lado, assim, o texto é visto como produto acabado. A leitura, dentro dessa perspectiva, é compreendida como:

> a atividade de captação de ideias do autor, sem se levar em conta as experiências e os conhecimentos do leitor, a interação autor-texto-leitor com propósitos constituídos sociocognitivo-interacionalmente. O foco de atenção é, pois, o autor e suas intenções, e o sentido está centrado no autor, bastando tão-somente ao leitor captar essas intenções. (Koch & Elias, 2012, p. 10)

Em um segundo momento de reflexão, a discussão tem como foco o texto; a leitura sob esse ponto de vista não passa de uma atividade de codificação por parte do autor e de decodificação por parte do leitor, bastando ao leitor obter o conhecimento do código linguístico para decodificar o texto. Essa concepção é representada como atividade de identificação de sentido das palavras e estruturas do texto.

Assim, Koch e Elias (2012, p. 10) ressaltam que a leitura direcionada ao foco no texto é entendida como:

> à concepção de língua como estrutura corresponde a de sujeito determinado, 'assujeitado' pelo sistema, caracterizado por uma espécie de 'não consciência'. O princípio explicativo de todo e qualquer fenômeno e de todo e qualquer comportamento individual repousa sobre a consideração do sistema, quer linguístico, quer social.

Essa concepção vê o texto como instrumento comunicativo, que possui um emissor e é decodificado por um receptor, o sentido centra-se de forma explícita na mensagem e a leitura centra-se nas intenções do autor, tornando o leitor um sujeito

passivo, ou seja, não acontece a interação entre autor-leitor para a construção de um sentido. Diante desses dois pontos de vista, percebe-se que a leitura não passa de uma reprodução do que foi dito.

Já na concepção da perspectiva de interação autor-texto-leitor, a leitura é considerada como uma atividade de produção de sentido, que além de despertar as intenções do autor, desenvolve uma interação do leitor com o texto, que destaca as experiências e os conhecimentos do leitor, além de acrescentar o conhecimento linguístico.

Percebe-se que a interação autor-texto-leitor é diferente das concepções anteriores e é vista como uma atividade complexa de construção de sentidos. Assim, os sentidos do texto são construídos através da interação texto-sujeitos, considerando informações implícitas e o contexto sociocognitivo dos integrantes dessa interação.

De acordo com Koch e Elias (2012, p. 11), “os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais, sujeitos ativos que dialogicamente se constroem e são construídos no texto, considerado o próprio lugar da interação e da constituição dos interlocutores”. Portanto, a leitura é compreendida como prática sociocultural que leva o leitor a utilizar os seus conhecimentos de mundo e suas experiências, buscando transformá-lo em um ser crítico e reflexivo, posicionando-se e intervindo na sua realidade social.

Na opinião de Lajolo (2006, p. 7):

> lê-se para entender o mundo, para viver melhor. Em nossa cultura, quanto mais abrangente a concepção de mundo e de vida, mais intensamente se lê, numa espiral quase sem fim, que pode e deve começar na escola, mas não pode (nem costuma) encerrar-se nela.

Assim, a leitura configura-se não como decodificação da escrita, mas sim pelo o que cada um traz consigo; quanto mais experiência se tem na vida, mais leitura se tem do mundo, há mais possibilidades de interpretação do texto, em que os atos de ler e de escrever acompanham um ao outro.

Na visão de Koch e Elias (2012, p. 21), “considerar o leitor e seus conhecimentos e que esses conhecimentos são diferentes de um leitor para outro implica aceitar uma pluralidade de leituras e de sentidos em relação a um mesmo texto”, assim, “é de fundamental importância que o leitor considere na e para a

produção de sentido as “sinalizações” do texto, além dos conhecimentos que possui” (KOCH &ELIAS, 2012, p. 21). Ainda, as autoras postulam que o sentido se encontra na interação autor-texto-leitor, mas não está apenas no leitor, nem no texto.

Em Geraldi (2004) vamos encontrar o seguinte esclarecimento: na escola, o diálogo leitor-texto é mediado pela figura docente, que é leitor também e estabelece um diálogo professor-texto; esses dois diálogos se transformam em leituras possíveis, que ocorre perante as posturas de leitura, ou melhor, a leitura como busca de informação, como estudo do texto, como pretexto e como fruição.

A leitura, como busca de informação, caracteriza-se pela postura do leitor, que tem como objetivo extrair informações do texto. Ela pode acontecer através de roteiros elaborados pelo próprio leitor ou por outras pessoas, com a finalidade de responder os questionamentos mediante o texto. Assim como acontece por roteiros, pode efetuar-se sem roteiros definidos, ocorrendo com intuito de verificação de informações existentes no texto. Estas informações podem estar na superfície do texto ou em nível mais profundo. Este último depende de outras leituras em outros textos, de outras informações e da própria leitura que se faz da vida.

Geraldi (2004), ao falar em leitura como estudo do texto, pondera que o ensino de Língua Portuguesa deveria progredir nas mais variadas formas de interlocução entre leitor/texto/autor. Dessa maneira, entende-se por estudo do texto as formas de desenvolver as capacidades de percepção e relacionamento dos elementos textuais, indicando ao leitor se as decisões do autor foram corretas, desde o modo como escreveu até mesmo com a forma como esse texto se relaciona com os outros.

Para isso, o autor desenvolveu um roteiro útil e suficientemente amplo para os estudos de textos:

- a tese defendida no texto;
- os argumentos apresentados em favor da tese defendida;
- os contra-argumentos levantados em teses contrárias;
- coerência entre tese e argumentos. (GERALDI, 2004, p. 95)

Ressalta, ainda, que os tópicos desse roteiro podem ser desdobrados em outros, evidenciando a tese defendida quanto à veracidade e à validade dos argumentos apresentados, levando em princípio o leitor a concordar com a tese defendida e não com os argumentos desenvolvidos.

A leitura como pretexto funciona como uma atividade que pode definir a interlocução entre leitor-texto-autor. O leitor, neste caso, pode dramatizar uma narrativa, transformá-la em poema, ilustrar uma história, ou seja, é uma boa leitura cheia de criatividade para ser reproduzida (GERALDI, 2004).

A leitura como fruição do texto é praticamente excluída da sala de aula, porque o mediador procura por intermédio da leitura a maneira de avaliar o leitor, por meio de fichamentos, resumos, atividades referentes ao livro, dentre outras. Sendo assim, está descartado o prazer da leitura, não interessa ao leitor “ler por ler”, sem uma funcionalidade e sem ser avaliado. Logo, cabe aos profissionais de Língua Portuguesa resgatar o prazer da leitura na escola, incentivando o leitor a gostar de ler pelo simples fato de ler e, para que isso ocorra, devemos partir dos seguintes princípios: o primeiro é o caminho do leitor, que começa pelo respeito a cada passo da leitura; o segundo é o circuito do livro, neste princípio é importante que deixe o indivíduo ler de acordo com sua escolha, seja por indicação de colegas, imagem, tema ou mesmo curiosidade; o último princípio é que não há leitura qualitativa no leitor de um livro, é nisso que os mediadores da leitura devem conscientizar os leitores, um bom leitor é aquele que já fez várias leituras antes mesmo da presente, quantidade pode gerar qualidade (GERALDI, 2004).

Além de levar em consideração tudo isso, para que haja compreensão do texto, deve-se levar em conta o conhecimento linguístico e as circunstâncias de sua produção. O texto pode exigir mais ou menos conhecimentos prévios ou de mundo do leitor, o que vai determinar é a forma como o texto foi produzido. Dessa forma, para que aconteça uma verdadeira compreensão, deve haver uma interação autor-texto-leitor, ou seja, não se pode ficar preso a leituras com focos somente nas ideias do autor ou do leitor, mas deve-se refletir também nos aspectos do texto, aspectos esses que podem ser materiais, abrangendo desde a formatação do texto até a extensão de parágrafos, e linguísticos, englobando também os aspectos gramaticais. (KOCH & ELIAS, 2012).

1.3.2 Estratégias de leitura

Segundo Kato (1985), a palavra “estratégia” vem sendo utilizada na área de leitura por diversos teóricos cognitivistas. Na concepção de Goodman (1967), a leitura é como um jogo de adivinhações que se utiliza do mínimo de informações para as predições confiáveis. Smith (1978) acredita que é através de formulações de perguntas que o leitor é capaz de encontrar respostas relevantes, não se preocupando com a decodificação de palavra por palavra.

Portanto, o conhecimento prévio, que já está na memória, com a interação de pistas linguísticas, faz com que o leitor consiga predizer o que será encontrado no texto.

Por isso, a concepção de leitura guiada pela interação autor-texto-leitor é de suma importância para a exposição dos conhecimentos prévios que norteiam os textos, bem como a produção de sentido. Sendo assim, as estratégias de leitura se fazem presentes no ato de ler.

No ato da leitura de um texto, as pessoas recorrem a uma série de estratégias para a construção de sentido, iniciando com as antecipações e hipóteses. Dessa forma, essas estratégias orientam-se por meio dos conhecimentos, como por exemplo: o meio de veiculação do texto, os gêneros textuais, o título, o autor do texto, a distribuição e configuração das informações, entre outros.

De acordo com Kleiman (2011, p. 50):

> quando falamos em estratégias de leitura, estamos falando de operações regulares para abordar o texto. Essas estratégias podem ser inferidas a partir da compreensão do texto, que por sua vez é inferida a partir do comportamento verbal e não verbal do leitor, isto é, do tipo de respostas que ele dá a perguntas sobre o texto, dos resumos que ele faz, de suas paráfrases, como também da maneira com que ele manipula o objeto: se sublinha, se apenas folheia sem se deter em parte alguma, se passa os olhos rapidamente e espera a próxima atividade começar, se relê.

Kato (1985) alega que em uma aprendizagem natural de leitura, o leitor aprendiz recorre a estímulos visuais fazendo inferências das unidades da escrita, por meio da decomposição progressiva desses elementos. A autora considera ainda, que a leitura pode ser adquirida independentemente da escrita. Assim, “quanto mais se lê melhor se escreve, e quanto mais se escreve melhor se lê” (KATO, 1985, p. 5).

Outro ensinamento de Kato (1985) é que através das estratégias de inferências feitas no início do processo, o leitor já apresenta consciência metalinguística por meio do conhecimento linguístico e pela sua habilidade de ler.

Por isso, quando o aprendiz de leitura tem os primeiros contatos com textos e figuras, eles pensam que a figura também é lida. Em outra fase, eles atribuem um valor icônico à escrita, acreditando que uma palavra maior representa um objeto maior, e não apenas uma representação de mais fonemas. Em outras palavras, são incapazes de vislumbrar a arbitrariedade do signo linguístico.

O leitor, nessa fase, espera encontrar palavras já conhecidas, e quando encontra palavras cujos significados são desconhecidos, faz inferências através de pistas contextuais para criar significados. Essas informações, que não estão no texto explicitamente, são construções feitas pelo autor do texto que achou desnecessário apresentá-las. Tal procedimento pode acarretar o problema da inferência mal sucedida, devido ao fato do autor acreditar que o leitor compartilha de seu universo sociocultural (KATO, 1985).

Segundo Kato (1985, p. 30), o reconhecimento de palavras não explica a "leitura fluente com compreensão". Para Vygotsky (1962 apud KATO, 1985), a leitura proficiente se constrói por meio de blocos de palavras que se constituem através de unidades de informação, ou seja, não se limita à leitura de palavra por palavra. Dessa forma, a leitura de segmentos maiores envolvem análise e síntese com adivinhações e inferências.

Do ponto de vista de Kleiman (2011, p. 30):

> quando se trata de leitura, de interação à distância através do texto, na maioria das vezes, esse estudante começa a ler sem ter ideia de onde quer chegar, e portanto, a questão de como irá chegar lá (isto é, das estratégias de leitura) nem sequer se põe.

Diante disso, deve-se conscientizar o leitor sobre a existência de variados gêneros textuais e que cada um apresenta uma necessidade, expectativa e pode estar relacionado com o que se pretende alcançar diante da leitura, seja com a finalidade de buscar informação, aperfeiçoar ou adquirir conhecimento, instruir, entreter, entre outros. Por isso, a importância de se ter noção clara dos objetivos da leitura e sua finalidade.

Kleiman (2011, p. 51) afirma que:

> O leitor experiente tem duas características básicas que tornam a leitura uma atividade consciente, reflexiva e intencional: primeiro ele lê porque tem algum objetivo em mente, isto é, sua leitura é realizada sabendo para que está lendo, e, segundo, ele compreende o que lê, o que seus olhos

> percebem seletivamente é interpretado, recorrendo a diversos procedimentos para tornar o texto inteligível quando não consegue compreender.

Assim, todo leitor maduro busca estratégias de leitura para facilitar o seu desenvolvimento no texto, o sentido e significados alojados na memória facilitam bastante o entendimento e a compreensão por meio do contexto em que as palavras são inseridas, não precisando interromper tanto sua leitura para buscar significados em dicionários. Proporcionam ainda o processo de inferência, que nada mais é do que acrescentar e antecipar confirmações que vão aparecendo no texto.

É através de um objetivo de leitura definido que isso se torna possível, porque o leitor ativo consegue produzir sentido ao texto de acordo com a sua necessidade de busca e também pelos seus conhecimentos prévios sobre o assunto tratado, sobre o autor, os gêneros textuais e suas características, variedades linguísticas utilizadas e muito mais.

A falta de objetivos na leitura proporciona a ausência de monitoração, que consequentemente causa a compreensão vaga ou a não compreensão; um dos erros dessa interpretação está na mente da criança: são as perguntas elaboradas pelo material didático escolar, que atende aos anseios da escola e não às suas expectativas, podendo acarretar a falha no ensino da leitura.

Para Koch e Elias (2012, p. 19), a interação texto e leitor será norteada pelos objetivos da leitura, isto é, “é regulada também pela intenção com que lemos o texto”, ou seja, se é com o objetivo de informação, por prazer, pela pesquisa ou por outras finalidades.

Diante disso, é através da interação autor-texto-leitor que o sentido do texto se constituirá. E, para que isso aconteça, deverão ser considerados a cultura, os valores, o lugar social, os conhecimentos e as experiências do indivíduo que realiza a leitura.

Do ponto de vista de Kato (1985, p. 28), a palavra contextualizada, além de restrições fonéticas e ortográficas, apresenta “regras sintáticas, pressuposições semânticas, restrições colocacionais e estilísticas, imposições pragmáticas e inferências”.

Diante do exposto, tanto a palavra isolada quanto a contextualizada exigem do leitor um conhecimento prévio dessas restrições, para que possa ser reduzido o

conjunto de possibilidades em determinado contexto, porque esta leitura tem características de antecipação com confirmação (KATO, 1985).

Assim, muitas palavras não precisam ser pesquisadas em dicionários, pois as temos na memória e, quando não sabemos os significados precisos delas, tomamos como produtor de sentido o que o contexto em que são inseridas nos remete, por isso são chamadas de familiares, porque já estamos acostumados por convivermos no dia a dia com elas.

Koch e Elias (2012) ressaltam que a leitura não considera somente as informações explícitas, mas também as informações implícitas que fortalecem o sentido do texto através de estratégias que o leitor utiliza, tais como: antecipações, inferências, comparações e hipóteses.

> Nas atividades de leitores ativos, estabelecemos relações entre nossos conhecimentos anteriormente constituídos e as novas informações contidas no texto, fazemos inferências, comparações, formulamos perguntas relacionadas com o seu conteúdo (KOCH & ELIAS, 2012, p. 18).

Dessa maneira, a compreensão do texto envolve informações velhas e novas, que se integram e que só será satisfatória se o processo de inferência for confiável, utilizando os dados visuais para a redução de incertezas, destacando-se o leitor maduro neste processo.

Kato (1985) ainda explica que, para chegar à compreensão, o indivíduo cria estratégias conscientes e inconscientes. Nesse processo de leitura pode acontecer a consciência dos mecanismos utilizados, assim como em sua compreensão final não recordar os recursos aplicados para aquele resultado de interpretação.

Um estudo realizado por Vygotsky sobre o desenvolvimento do conhecimento aponta que há uma primeira fase relativa à aquisição do conhecimento. Tal fase ocorre de forma automática e inconsciente, porque consequentemente torna-se um controle consciente e ativo, aumentando de forma gradual, transformando-se em metacognição, sendo nada mais do que as ações cognitivas controladas de forma consciente. Essa técnica geralmente acontece na leitura com o intuito de memorização e aprendizagem (BROWN, 1980 apud KATO, 1985).

A autora supracitada ressalta que é necessário esclarecer a finalidade da leitura, pois é através disso que se consegue identificar tanto informações explícitas quanto implícitas, não deixando de lado o reconhecimento das mensagens

importantes, assim como se concentrar mais nas informações principais e não ficar preso aos detalhes, monitorando o processo para a verificação da compreensão. É importante também revisar e observar se os objetivos propostos foram atingidos; após isso, faz-se necessária a correção caso haja falhas de compreensão, não esquecendo que se deve prevenir das distrações no momento de realização da leitura (KATO, 1985).

A autora ainda postula que há duas estratégias inspiradas em Vigotsky (1962) que são capazes de distinguir as duas fases no desenvolvimento do conhecimento: as estratégias cognitivas e as metacognitivas. As primeiras referem-se aos princípios que regem o comportamento automático e inconsciente do leitor, enquanto as segundas designam “os princípios que regulam a desautomatização consciente das estratégias cognitivas” (KATO, 1985, p. 102).

Além dessa tática, há também o princípio da parcimônia que objetiva economizar e reduzir os personagens no cenário mental que são formados a partir do texto, fazendo com que o leitor estabeleça reciprocidade da ordem linear do texto e da ordem temporal dos acontecimentos. Outro princípio é o da canonicidade, que considera a ordem natural sintática. O princípio da coerência rege o comportamento do autor do texto, além do comportamento do leitor (KATO, 1985).

De acordo com Koch e Elias (2012), na atividade de leitura e produção de sentido, o leitor realizará, através de estratégias, um processamento textual que o ajudará na interpretação. Estas estratégias são orientadas a partir dos conhecimentos linguísticos, enciclopédicos e interacionais.

Em um primeiro momento, o leitor deve compreender o texto demonstrando o **conhecimento linguístico**, que é o conhecimento adquirido em relação ao léxico e à gramática. Desse modo, o autor produzirá seu texto e, para que ocorra a compreensão, o leitor utilizará recursos como “a organização do material linguístico na superfície textual; o uso dos meios coesivos para efetuar a remissão ou sequenciação textual, a seleção lexical adequada ao tema ou aos modelos cognitivos ativados.” (KOCH & ELIAS, 2012, p. 40).

Na abordagem sobre o **conhecimento enciclopédico ou de mundo**, o leitor utiliza-se da estratégia de suas vivências e experiências pessoais, do seu arquivo da memória, das coisas do mundo, para que aconteça a interação entre leitor-texto-autor e não comprometa a sua compreensão. É a partir desse conhecimento “que se

levantam hipóteses, [...] que se criam expectativas sobre o(s) campo (s) lexical (ais) a ser (em) explorado(s) no texto; que se produzem as inferências que permitem suprir as lacunas ou incompletudes encontradas na superfície textual" (KOCH, 2009c, p. 32).

Diante disso, Koch e Elias (2012, p. 42) explicitam seus pressupostos sobre o conhecimento enciclopédico ou de mundo que "referem-se a conhecimentos gerais sobre o mundo – uma espécie de *thesaurus* mental – bem como a conhecimentos alusivos a vivências pessoais e eventos espácio-temporalmente situados, permitindo a produção dos sentidos". Já num terceiro momento, o leitor deve ativar o **conhecimento interacional**, que visa à interação autor-texto-leitor, através de outros conhecimentos, tais como: ilocucional, comunicacional, metacomunicativo e superestrutural.

Para Koch e Elias (2012), o **conhecimento ilocucional** refere-se às intenções e propósitos do autor, ou seja, permite o reconhecimento dos objetivos e propósitos do autor do texto por meio da interação no decorrer da leitura. Assim, Koch (2009c, p. 33) postula ainda que:

> Trata-se de conhecimentos sobre *tipos de objetivos (ou tipos de atos da fala)*, que costumam ser verbalizados por meio de enunciações características, embora seja também frequente sua realização por vias indiretas, o que exige dos interlocutores o conhecimento necessário para a captação do objetivo ilocucional.

O **conhecimento comunicacional** refere-se à situação de comunicação como: a quantidade de informações, a escolha da variante linguística e a adequação do gênero textual para que haja uma interação.

Assim, esse conhecimento é:

> aquele que diz respeito, por exemplo, as normas comunicativas gerais, como as máximas descritas por Grice (1969); à quantidade de informação necessária numa situação concreta para que o parceiro seja capaz de reconstruir o objetivo do produtor do texto às situações comunicativas. É o que Van Dijk (1994) chama de *modelos cognitivos de contexto* (KOCH, 2009c, p. 33).

O **conhecimento metacomunicativo** é para garantir ao leitor a compreensão e a aceitação dos objetivos produzidos. Dessa forma, essa estratégia de interação

utiliza o realce na grafia, destaque nos comentários sobre o próprio discurso que o autor coloca no texto como as palavras em negrito para chamar a atenção do leitor.

Assim, Koch (2009c, p. 33) postula que:

> O conhecimento metacomunicativo permite ao produtor do texto evitar perturbações previsíveis na comunicação ou sanar (on-line ou a posteriori) conflitos efetivamente ocorridos por meio da introdução no texto, sinais de articulação ou apoios textuais, e pela realização de atividades específicas de formulação ou construção textual.

Finalmente, o **conhecimento superestrutural** (ou o conhecimento sobre os gêneros textuais) abrange a identificação do texto dentro dos diversos contextos sociais.

Koch (2009c, p. 33) ainda define o conhecimento superestrutural:

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

A interação de sujeitos-textos é o que constrói o sentido de um texto e, para que ocorra a produção de sentido, deve-se levar em consideração o contexto, fazendo com que o leitor contemple a materialidade linguística do texto, ou seja, consiga descobrir o respectivo gênero textual e sua função, a tematização, a data de publicação e o meio de veiculação (KOCH & ELIAS, 2012).

Tanto no texto escrito quanto no texto falado, os produtores utilizam recursos como o explícito e o implícito – “muito além das simples palavras que compõem as estruturas”. (KOCH & ELIAS, 2012, p. 58-59), Assim sendo, a produção de sentidos do texto efetua-se a partir de conhecimentos linguísticos, enciclopédicos e interacionais, que se realizam mediante os aspectos contextuais.

Koch e Elias (2012, p. 61) afirmam que “toda e qualquer manifestação de linguagem ocorre no interior de determinada cultura, cujas tradições, cujos usos e costumes, cujas rotinas devem ser obedecidas e perpetuadas”. Esse seria, pois, o contexto sociocognitivo da linguagem. Diante disso, para suceder a compreensão entre as pessoas, é preciso que as mesmas compartilhem contextos sociocognitivos

ou que, pelo menos, esses contextos sejam semelhantes, pois as pessoas não têm exatamente os mesmos conhecimentos.

> Ao entrar em uma interação, cada um dos parceiros já traz consigo sua bagagem cognitiva, ou seja, já é, por si mesmo, um contexto. A cada momento da interação, esse contexto é alterado, ampliado, e os parceiros se veem obrigados a ajustar-se aos novos contextos que se vão originando sucessivamente (KOCH & ELIAS, 2012, p. 61).

A partir desse momento de interação e de acordo com a leitura realizada, vamos acionando nossa memória para facilitar na busca de entendimento e de sentido, alterando e ampliando o contexto já construído, adequando às novas informações contextualizadas.

Desse ponto de vista, o leitor/ouvinte contará com inferências para retornar às informações na construção de sentido do texto, seja escrito ou falado, pois o produtor do texto verificará se há necessidade das informações serem explícitas ou se podem permanecer implícitas; essa estratégia recebe o nome de “princípio da economia” (KOCH & ELIAS, 2012, p. 71).

O contexto sociocognitivo abrange todos os outros contextos; esses conhecimentos constitutivos do contexto englobam o conhecimento de outros textos: a intertextualidade.

Koch e Elias (2012) conceituam a intertextualidade como o recurso da utilização de outros textos no novo texto, seja através da explicitação das fontes como estratégia de argumentação, ou mesmo da implicitação das fontes. Pressupõe-se que esse recurso utilizado pelo autor seja de conhecimento do leitor.

Ainda de acordo com as autoras supracitadas, este processo é nomeado de intertexto, que faz parte da memória social e que pode ser facilmente recuperado. Ainda descrevem que a intertextualidade explícita ocorre quando há citações de fontes do intertexto, realizando as retomadas do texto. Pode-se verificar isso nos resumos, nas resenhas e em outros gêneros textuais através das citações das referências.

Outro ensinamento de Koch e Elias (2012) é que a intertextualidade implícita exige do leitor uma busca na memória a fim de identificar as verdadeiras intenções e objetivos do autor do texto; para que ocorra a verdadeira compreensão e identificação do intertexto, para que a produção do sentido não seja prejudicada. Assim, o interlocutor deve estabelecer um diálogo entre os intertextos presentes no

texto, para a produção de sentido, porque o autor pressupõe que os intertextos são de conhecimento textual do leitor.

> podemos afirmar que o autor, ao produzir o seu texto recorrendo implicitamente a outro(s) texto(s), espera que o leitor não só identifique o texto-origem como também – e principalmente – perceba o efeito de sentido provocado pelo deslocamento ou transformação de "velhos" textos e o propósito comunicacional dos novos textos constituídos (KOCH & ELIAS, 2012, p. 95).

Diante do exposto, a leitura e a construção de sentido exigem uma interação autor-texto-leitor e, para que isso aconteça, o leitor deve acionar seus conhecimentos guardados na memória e utilizar estratégias para melhor desenvolver essa atividade.

1.4 COESÃO E COERÊNCIA

A Linguística Textual preconizou os estudos sobre coesão e coerência textual, conforme observado no percurso das concepções de texto. Diante disso, é indispensável, para este trabalho, definir e apresentar uma noção básica desses dois termos, que explique certas formas de se construir um texto de modo a contribuir para um melhor entendimento durante o processo de leitura.

Koch (2009c) afirma que há uma extrema dificuldade de separação entre coerência e coesão, mas diversos autores se preocupam em fazer tal distinção.

1.4.1 A coesão textual

Segundo Koch (2009a), a coesão textual é o mecanismo que tece o "tecido" do texto, ou seja, "são todos os processos de senquencialização que asseguram (ou tornam recuperável) uma ligação linguística significativa entre os elementos que ocorrem no texto" (KOCH, 2009a, p. 18).

A autora conceitua “a coesão como o fenômeno que diz respeito ao modo como os elementos lingüísticos presentes na superfície textual se encontram interligados entre si, por meio de recursos também lingüísticos, formando seqüências veiculadoras de sentidos” (KOCH, 2009c, p. 45).

Marcuschi (2008) explica que uma simples sequência de frases bem formadas não representa um texto, necessita de requisitos para o seu preenchimento e que esses requisitos de sequencialidade textual são determinados pela Linguística Textual, mais especificamente pela coesão. Diante disso, Koch (2009c, p. 46) ressalta que, segundo Marcuschi (1983), “os fatores de coesão são aqueles que dão conta da seqüenciação superficial do texto, isto é, os mecanismos formais de uma língua que permitem estabelecer, entre os elementos lingüísticos do texto, relações de sentido”.

Sob esse ponto de vista, Halliday e Hasan (1976 apud KOCH 2009a) conceituam coesão textual como o fenômeno que estabelece relações de sentido no interior do texto, e, com isso, o texto é definido. Eles ainda afirmam que a interpretação de alguma unidade no discurso depende de outra, quer dizer, pressupõe a outra e não pode ser realmente decodificada a não ser por auxílio de outra.

Dessa maneira consideram:

> a coesão como parte do sistema de uma língua: embora se trate de uma relação semântica, ela é realizada – como ocorre em todos os componentes do sistema semântico – através do sistema léxico-gramatical. Há, portanto, formas de coesão realizadas através da gramática e outras, através do léxico (HALLIDAY; HASAN, 1976 apud KOCH, 2009a, p. 16).

Os autores definem a referência, a substituição, a elipse, a conjunção e a coesão lexical como os principais fatores de coesão servindo, assim, como embasamento teórico para diversos pesquisadores da área.

Marcuschi (2008) comenta brevemente sobre o fator de referência proposto por Halliday e Hasan, destacando a referência pronominal. Segundo ele, a pesquisa dos fenômenos pronominais no texto pode ser uma das mais desenvolvidas na atualidade, porque o pronome é um fenômeno central na organização textual.

De acordo com Koch (2009c), devem ser consideradas duas formas de coesão: a remissão e a sequenciação.

A coesão por remissão desempenha “a função de (re)ativação de referentes, quer de ‘sinalização’ textual” e se realiza “por meio da referenciação anafórica ou catafórica, formando-se, deste modo, cadeias coesivas mais ou menos longas”. Assim, entende-se por remissão a (re)ativação de referentes no texto, que são cadeias coesivas que percorrem em geral o texto inteiro, retomando referentes principais ou temáticos (KOCH, 2009c, p. 46).

Para a autora,

> Esse tipo de remissão pode ser efetuado [...] por meio de recursos de ordem “gramatical” – pronomes pessoais de terceira pessoa (retos e oblíquos) e os demais pronomes (possessivos, demonstrativos, indefinidos, interrogativos, relativos), os diversos tipos de numerais, advérbios pronominais (como *aqui, aí, lá, ali*) e artigos definidos; ou por intermédio de recursos de natureza lexical, como sinônimos, hiperônimos, nomes genéricos, descrições definidas; ou, ainda, por reiteração de um mesmo grupo nominal ou parte dele; e, finalmente, por meio da elipse. (KOCH, 2009c, p. 46).

Sendo assim, é por meio de pistas nos textos que acontece a inferenciação[6], proporcionada pela (re)ativação de referentes.

Ainda, para Koch (2009c, p. 47-48):

> A remissão para a frente – catáfora – realiza-se preferencialmente através de pronomes demonstrativos ou indefinidos neutros (isto, isso, aquilo, tudo, nada) ou de nomes genéricos, mas também por meio das demais espécies de pronomes, de numerais e de advérbios pronominais.

Outro ensinamento de Koch (2009c, p. 48) repousa sobre a “sinalização textual”, cuja função básica enfatiza a organização do texto, proporcionando o estabelecimento de ordem entre os segmentos textuais e/ou partes do texto. Sendo assim, fornece “ao interlocutor “apoios” para o processamento textual, através de “orientações” ou indicações para cima, para baixo (no texto escrito), para frente e para trás”.

Para Koch (2009c), o adequado nos casos de sinalização é dizer “dêixis textual[7]”, termo adotado por Ehlich (1981) entre outros pesquisadores, pois trata da

[6] Segundo Koch (2009c, p. 47), pode-se inferir “o todo a partir de uma ou de algumas partes; um conjunto a partir de um ou mais subconjuntos, o gênero ou espécie a partir de um indivíduo; enfim, conhecimentos que fazem parte de um mesmo “frame” ou “script”, a partir de um ou vários de seus elementos explícitos na superfície textual ou vice-versa”.

“mostração” dêitica que acontece no interior do texto, não se tratando aqui de relações de referência ou correferência.

Conforme Koch (2009c), a “dêixis textual” acaba sendo descrita como uso catafórico e anafórico e, não como apenas dêixis. Isto é, a remissão no interior do texto e a remissão de elementos exteriores do texto, caracterizando a referência endofórica e exófora.

Desse modo, a referência pronominal se divide em exófora e endófora. A exófora se preocupa com elementos que estão de fora do texto, ou “externos ao texto”, os quais podem ser recuperáveis de acordo com a situação, diretamente (oral), ou com aspetos cognitivos, mas não pelas expressões correferentes no interior do texto. Geralmente, a utilização dos pronomes de 1ª e 2ª pessoas no começo do texto é exóforica e seus pronomes possesivos também. Já a endófora é a pronominalização textual que faz referência a entidades que são recuperadas no interior do texto (MARCUSCHI, 2008).

Koch (2009c, p. 51) sugere que a distinção entre anáfora e dêixis textual são interessantes, diante da perspectiva de Ehlich:

> 1. A anáfora estabelece uma relação de correferência ou, no mínimo, de referência, entre elementos presentes no texto ou recuperáveis através de inferenciação; ao passo que a dêixis textual aponta, de forma indicial, para segmentos maiores ou menores do co-texto, com o objetivo de focalizar neles a atenção do interlocutor.
> 2. Nos casos de anáfora têm-se, com freqüência, instruções de congruência (concordância), o que raramente acontece na dêixis textual, efetuada em geral por meio de formas neutras e de advérbios ou expressões adverbiais, portanto invariáveis.
> 3. Através da remissão anafórica, estabelecem-se no texto cadeias coesivas ou referenciais, o que não ocorre nos casos de dêixis textual.

Para a autora supracitada, a coesão referencial utiliza-se de recursos gramaticais para retomar referentes, recuperando as entidades no texto. Já a coesão sequencial é aquela que garante a continuidade de sentido, ou seja, aquela que estabelece o avanço do texto.

Ainda, segundo Koch (2009c, p. 52):

---

[7] De acordo com Ehlich (1981 apud KOCH, 2009c, p. 49), “as expressões dêiticas permitem ao falante obter uma organização da atenção comum dos interlocutores com referência ao conteúdo da mensagem. Para consegui-lo, o produtor do texto tem necessidade de focalizar a atenção do parceiro sobre objetos, entidades e dimensões de que serve em sua atividade lingüística. Assim sendo, o procedimento dêitico constitui um instrumento para dirigir a focalização do ouvinte em direção a um item específico, que faz parte de um domínio de acessibilidade comum – o espaço dêitico”.

> O seqüenciamento de elementos textuais pode ocorrer de forma direta, sem retornos ou recorrências; ou podem recorrer na progressão do texto recorrências das mais diversas ordens: de termos ou expressões, de estruturas (paralelismo), de conteúdos semânticos (paráfrase), de elementos fonológicos ou prosódicos (similicadência, rima, aliteração, assonância) e de tempos verbais.

Assim, a seleção lexical que é ativada no texto, o inter-relacionamento estabelecido visa à consecução de determinados efeitos de sentido, entre dois ou mais campos lexicais, além dos "diversos tipos de articulação tema-rema e o encadeamento ou conexão" (KOCH, 2009c, p. 52).

Beaugrande e Dressler (1981 apud KOCH, 2009a, p. 16) ressaltam que:

> a coesão concerne ao modo como os componentes da superfície textual – isto é, as palavras e frases que compõem um texto – encontram-se conectadas entre si numa sequência linear, por meio de dependências de ordem gramatical.

Marcuschi (1983 apud KOCH, 2009a) discorda do pensamento de Halliday e Hasan. Enquanto estes partem do princípio de que a coesão é uma condição necessária, Marcuschi parte do pressuposto de que, para que se tenha um texto, não são necessários nem suficientes os elementos de coesão. Postula, ainda que existem textos sem recursos coesivos, sendo que, para isso, é importante o sentido e não as relações entre os elementos linguísticos e, da mesma forma, pode ocorrer sequenciamento dessas relações em fatos isolados e continuar isolados, não obtendo condições de formar uma textura.

Marcuschi (2008, p. 102) ressalta que:

> as categorias textuais devem abranger tanto os aspectos sintáticos como os semânticos e pragmáticos, já que o texto deve ser visto como uma sequência de atos enunciativos (escritos ou falados) e não uma sequência de frases de algum modo coesa. Nesse sentido, a coesão explícita não é uma condição necessária para a textualidade.

Conforme Marcuschi (2008, p. 104), "a coesão sempre foi vista como um fenômeno da superfície do texto", sendo assim, ressalta que Koch (1989) acertou ao classificar dois tipos de coesividade, tais como: "a conexão referencial (realizada por aspectos mais especificamente semânticos); a conexão sequencial (realizada mais por elementos conectivos)".

As formas de coesão referencial se subdividem em dois conjuntos. O primeiro recebe o nome de formas remissivas referenciais, que tratam de todos os elementos linguísticos nos quais buscam estabelecer referências a partir de suas possibilidades referidoras. Enquadram-se, nessas formas, os sinônimos, os grupos nominais definidos, entre outros. O segundo conjunto é denominado de formas remissivas não referenciais, são formas que não apresentam autonomia referencial e são representadas pelos artigos e pronomes. Essas formas podem estabelecer uma relação de identidade referencial com o elemento remetido, podem manifestar-se nas formas presas, como é o caso dos artigos, ou nas formas livres, como é o caso dos pronomes (MARCUSCHI, 2008).

Desse modo é importante ressaltar que para haver interpretação adequada das relações coesivas sugeridas pelo texto, tornam-se necessárias a definição e a aplicação da coerência textual, também responsável pela construção de sentidos. Há textos que, mesmo prescindindo de recursos de coesão, conseguem, pelo tema ou pelos fatos, serem coerentes; outros que, por mais que contenham inúmeros recursos coesivos, não proporcionam ao leitor a possibilidade de construir o sentido.

1.4.2 A coerência textual

Como já relatado anteriormente, a coesão se preocupa com a ‘continuidade baseada na forma’ e cabe definirmos e conceituar a coerência como a ‘continuidade baseada no sentido’. Esses são dois conceitos relacionados aos fatores de textualidade.

Segundo Koch (2009c, p. 52), “a coerência diz respeito ao modo como os elementos subjacentes à superfície textual vêm a constituir, na mente dos interlocutores, uma configuração veiculadora de sentidos”.

De acordo com Beaugrande (1998 apud MARCUSCHI, 2008), a coerência estabelece a conexão conceitual por meio de procedimentos de ativação dos elementos do conhecimento.

A coerência acontece por meio de interação entre os interlocutores através de fatores cognitivos, situacionais, socioculturais e interacionais, não sendo uma mera

qualidade ou propriedade do texto. Assim, ela não está no texto, mas se constrói a partir dele por intermédio dos recursos coesivos, pistas linguísticas que orientam a construção do sentido (KOCH, 2009c).

Koch e Elias (2012, p. 184) afirmam que:

> a coerência está no texto, mas nos é possível apontá-la, destacá-la, sublinhá-la ou coisa que o valha, mas somos nós, leitores, em efetivo processo de interação com o autor e o texto, baseados nas pistas que nos são dadas e nos conhecimentos que possuímos, que construímos a coerência.

Desse modo é importante ressaltar que para haver interpretação adequada das relações coesivas sugeridas pelo texto, nos vemos obrigados a efetuar cálculo para a construção de sentidos, considerando sempre a possibilidade das relações coesivas.

Segundo Koch (2009c), a anáfora semântica, mediada ou profunda, faz parte desse cálculo, pois, em muitos casos, torna-se necessária a introdução de determinadas entidades no contexto; isso acontece por meio do conhecimento enciclopédico compartilhado entre os interlocutores. Diante disso, "é preciso, em tal situação, 'extrair' o referente da forma referencial de modelos ('frames', 'scripts', 'cenários') armazenados na memória, ou seja, de conhecimentos que constituem nosso 'horizonte de consciência'" (KOCH, 2009c, p. 54).

Outro cálculo é a forma como é feita remissão. Nesse caso, é importante levar em consideração a construção das cadeias coesivas, desde as escolhas linguísticas para se fazer remissão, o tom e o estilo. O uso do diminutivo expressa carinho e empatia, o tom da fala e certas marcas prosódicas conduzem para orientação argumentativa em que o produtor do texto tenta com seu discurso imprimir (KOCH, 2009c). Esse recurso é bastante comum nas Histórias em quadrinhos.

A referência por meio de expressões definidas é composta de expressões que fazem remissões nominais definidas, cuja função é descrever definidamente características do referente, sendo a escolha feita dentro das propriedades ou qualidades no momento de interação (KOCH, 2009c). Assim, a referência pode expor informações importantes do texto ou mesmo trazer conhecimento de dados desconhecidos auxiliando na construção do sentido.

Para Koch (2009c), a seleção dos campos lexicais e a seleção lexical de modo geral são importantes na construção de sentido. Assim sendo, ressalta que:

> O uso de fórmulas de endereçamento, de dada variante da língua, de gírias ou jargões profissionais, de determinado tipo de adjetivação, de termos diminutivos ou pejorativos fornece aos parceiros pistas valiosas para a interpretação do texto e a captação dos propósitos com que é produzido. Também a ativação de determinados campos lexicais – que são a contraparte lingüística dos modelos cognitivos – tem sua influência no cálculo do sentido. Além disso, o inter-relacionamento de dois ou mais campos lexicais permite a produção de novos sentidos, nem sempre claramente explicitados, e que, portanto, cabe ao interlocutor reconstruir (KOCH, 2009c, p. 56).

Dessa forma, esta seleção enfatiza que as escolhas lexicais fornecem pistas para captação e interpretação dos propósitos do texto, além de acionar e ativar modelos cognitivos para permitir a produção de novos sentidos.

Diante de um texto, usamos os conhecimentos que nos são proporcionados por meio das experiências vivenciadas ao longo da vida, as quais empregamos na hora de interpretá-lo, pois nem todas as coisas são necessárias serem mencionadas no texto. O conjunto de informações que já temos, quando ativado, compreende a organização dos sentidos e da realidade, permitindo que essas relações cognitivas interajam com as atividades linguísticas.

Conforme Marcuschi (2008, p. 120):

> as relações que possibilitam a continuidade textual semântico-cognitiva (coesividade e coerência) não se esgotam nas propriedades léxico-gramaticais imanentes à língua enquanto código. Isto exigirá uma noção de língua que ultrapasse esse patamar e siga o que já expusemos inicialmente sobre a questão. Embora tais relações léxico-gramaticais continuem cruciais, requerem-se, ainda, atividades linguísticas, cognitivas e interacionais integradas e convergentes que permitam a construção de sentidos partilhados, ou pelo menos deem pistas para seu acesso.

A coerência está relacionada não somente com o código, mas também com as atividades cognitivas, sendo uma atividade interpretativa e não uma propriedade permanente no texto. Segundo Charolles (1983 apud MARCUSCHI, 2008), na atividade de coerência, boa parte é realizada pelo receptor de um texto, o qual segue pistas de operações de coesão deixadas pelo autor, como primeiros indicadores de interpretação, atuando de acordo com os propósitos do autor.

Desse modo, afirma que:

> a coerência pode ser vista como “um princípio da interpretação do discurso” e das relações humanas de modo geral. Ela é o resultado de uma série de

> atos de enunciação que se encadeiam sucessivamente e que formam um conjunto compreensível como um todo (CHAROLLES, 1983 apud MARCUSCHI, 2008, p. 120-121).

Marcuschi (2008, p. 121) afirma ainda que “a coerência providencia a continuidade de sentido no texto e a ligação dos próprios tópicos discursivos. Não é observável como fenômeno empírico, mas se dá por razões conceituais, cognitivas, pragmática e outras”. Assim, podemos afirmar que as relações de coerência nada mais são do que relações de sentido que se organizam de várias formas.

A ambiguidade referencial é outro cálculo significativo e acontece “quando surgem vários candidatos possíveis a referentes de uma forma remissiva” (KOCH, 2009c, p. 56). Diante disso, para proceder este cálculo deve-se levar em consideração:

> não só as possíveis instruções de congruências dadas pela forma remissiva, como também o contexto, ou seja, as predicações feitas tanto sobre a forma remissiva, como sobre os eventuais referentes, para só então proceder-se ao “casamento” entre a forma referencial ambígua e o referente considerado adequado (KOCH, 2009c, p. 56)

Logo, para que isso ocorra se faz necessário o uso dos conhecimentos de mundo e do contexto sociocultural, ou seja, a realidade de cada interlocutor, além de outros critérios.

Os encadeamentos por justaposição são norteados por processos e estratégias de ordem cognitiva para a construção de sentido. Desse modo, o interlocutor não apresenta dificuldades na reconstrução da conexão faltante para proceder este cálculo (KOCH, 2009c).

À vista disso, a coerência apresenta-se através do sentido, não sendo sempre necessário para isso o uso da ligação sintática, basta que o leitor, ao ler o texto, perceba a relação de seus componentes e possa ativar seus conhecimentos prévios para que possa construir o sentido. Isso vai depender também da relação dos elementos linguísticos com o contexto.

Do ponto de vista de Beaugrande e Dressler (1981 apud MARCUSCHI, 2008, p. 121), a coerência se refere “ao modo como os componentes do universo textual, ou seja, os conceitos e relações subjacentes ao texto de superfície são mutuamente acessíveis e relevantes entre si, entrando numa configuração veiculadora de sentidos”.

Assim, o texto deve favorecer o acesso à coerência, porque ela se realiza através do ponto de vista do leitor, demonstra-se como possibilidades de interpretação e está muito mais na memória do receptor do que no interior das formas textuais.

Fonseca (1992 apud MARCUSCHI, 2008, p. 125) ressalta que “a totalidade de significação entendida pelo locutor representa o grande princípio da construção do texto”.

Para Marcuschi (2008, p. 126):

> a coerência pode ser vista tanto na sua relação microestrutural imediata (na sequência de enunciados) como na relação macroestrutural ou ampla (na significação global) e nas relações interlocutivas (nos processos sociointerativos). É evidente que a compreensão de texto estará enormemente afetada pelo jogo das relações entre os três planos de observação.

Portanto, a coesão e a coerência estão interligadas devido à dinâmica do processamento textual e não existe a completude na tessitura textual sem a fusão produzida por esses dois elementos, embora algumas vezes possam acontecer separadamente no texto. Assim, a construção do texto é sustentada tanto pela coesão como pela coerência, e por isso, é tão complexo diferenciá-las.

A coesão está relacionada aos aspectos do texto, sendo a utilização desse recurso representado como harmonia, ligação ou conexão de elementos que determinam a transição de ideias entre frases e parágrafos. A coerência se refere à construção de sentido do texto, seja por aspectos relacionados aos conhecimentos linguísticos, enciclopédicos ou interacionais.

2 GÊNEROS TEXTUAIS: DEFINIÇÃO E ESTRATÉGIAS DE LEITURA

2.1 OS GÊNEROS TEXTUAIS E SUA DEFINIÇÃO

Segundo Marcuschi (2010), os gêneros surgiram bem antes da escrita, por meio dos povos que se comunicavam oralmente e constituíam um conjunto limitado. Por volta do século VII a.C., os gêneros multiplicaram-se por meio da invenção da escrita. A partir do século XV, a cultura impressa se desenvolveu, o que ampliou ainda mais a variedade de gêneros textuais. Também no século XVIII houve uma grande expansão dos gêneros.

Nos últimos séculos, com a constante utilização nas práticas comunicativas e em função da inovação tecnológica, ocorreu uma proliferação de novos gêneros textuais. Diante disso, os suportes tecnológicos são essenciais para essa expansão, pois marcam presença nas atividades de comunicação do cotidiano (MARCUSCHI, 2010).

Dessa forma, cabe defini-los como atividades sociocomunicativas que surgem por meio da necessidade de integração às culturas; além disso, apresentam diversidade de formas e funções (são quase inúmeros!), podendo desaparecer assim como surgiram (MARCUSCHI, 2010).

Como descrito por Koch e Elias (2012), muitos estudiosos que tentaram fazer o levantamento e a classificação de gêneros textuais acabaram por desistir, em função da grande quantidade de gêneros e da sua vasta variabilidade (já que os gêneros são práticas sociocomunicativas e sofrem variações constantes).

Bakhtin (2011) ressalta que o ser humano, a partir do interesse, intencionalidade e finalidade, pode servir-se da língua em quaisquer atividades, realizando de diversas maneiras os enunciados linguísticos. Estas atividades são realizadas por meio das necessidades de comunicação e de expressão, criando condições comunicativas através das esferas sociais.

Dessa maneira, os gêneros textuais se fazem presentes no dia a dia das pessoas e são construídos com certa função e de determinado modo que, “em dadas esferas da atuação humana”, possibilitará aos indivíduos reconhecê-los e produzi-los, conforme suas necessidades, mas isso não quer dizer que não podem sofrer variações, “todo gênero, em sua composição, possui uma forma, além de conteúdo e estilo” (KOCH & ELIAS, 2012, p. 106).

Segundo Marcuschi (2008), cada gênero textual não é determinado apenas pela sua forma, mas pela sua função. Isso que dizer que cada gênero textual possui um propósito no ambiente em que circula, possuindo forma e função, além de um conteúdo e um estilo. O autor ressalta que “quando dominamos um gênero textual, não dominamos uma forma linguística e sim uma forma de realizar linguisticamente objetivos específicos em situações sociais” (MARCUSCHI, 2008, p. 154).

Para Marcuschi (2008, p. 155):

> Gênero textual refere os textos materializados em situações comunicativas recorrentes. Os gêneros textuais são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas. [...] Os gêneros são entidades empíricas em situações comunicativas e se expressam em designações diversas, constituindo em princípio listagens abertas. [...] Como tal, os gêneros são formas textuais escritas ou orais bastante estáveis, histórica e socialmente situadas.

Como descrito por Rodrigues (2005), o conteúdo temático refere-se à mensagem que é transmitida, ou seja, é o assunto que vai ser tratado no enunciado, sendo que o tema reporta-se a objetos do discurso. O estilo é caracterizado pela escolha dos recursos lexicais, gramaticais e fraseológicos. Já a construção composicional leva em conta a estrutura formal, que se preocupa com a organização, as relações dos indivíduos na comunicação, disposição e acabamento.

Segundo Dell’Isola (2007, p. 19):

> Considerando-se os gêneros textuais, formas verbais orais ou escritas que resultam de enunciados produzidos em uma sociedade e, no âmbito do ensino e aprendizagem de português, são vias de acesso ao letramento, propõe-se, que no ensino, as atenções estejam voltadas para os textos que encontramos em nossa vida diária com padrões sócio-comunicativos característicos definidos por sua composição, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados por forças históricas, sociais, institucionais e tecnológicas. Assim, a concepção de gênero diz respeito à forma, ao conteúdo, aos propósitos comunicativos e ao seu percurso social. O gênero

> textual reflete todo o processo social envolvido na comunicação que encerra.

Pode-se concretizar essa definição em tudo que foi dito, concebendo o gênero, a forma, o conteúdo e os propósitos comunicativos que se direcionam para o processo social.

Bronckart (2001 apud MARCUSCHI, 2008, p. 156) afirma que:

> Os gêneros têm uma identidade e eles são entidades poderosas que, na produção textual, nos condicionam a escolhas que não podem ser totalmente livres nem aleatórias, seja sob o ponto de vista do léxico, grau de formalidade ou natureza dos temas.

Dentro dessa perspectiva, ressalta que “os gêneros textuais operam em certos contextos, como formas de legitimação discursiva, já que se situam numa relação sócio-histórica com fontes de produção que lhes dão sustentação além da justificativa individual” (MARCUSCHI, 2008, p. 154).

De acordo com Devitt (1997 apud MARCUSCHI, 2008), o gênero é um convite a escolhas, à criatividade, à variação e ao estilo, mas é também uma imposição de restrições e padronizações. Assim, os gêneros são identificados como “linguagem estândar”.

Desse modo, o trabalho com gêneros textuais no ensino foi norteado em meados da década de 90 do século XX, com o surgimento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que trazem como proposta a abordagem dos gêneros textuais no ensino de língua portuguesa:

> Nessa perspectiva, necessário contemplar, nas atividades de ensino, a diversidade de textos e gêneros, e não apenas em função de sua relevância social, mas também pelo fato de que textos pertencentes a diferentes gêneros são organizados de diferentes formas. A compreensão oral e escrita, bem como a produção oral e escrita de textos pertencentes a diversos gêneros, supõem o desenvolvimento de diversas capacidades que devem ser enfocadas nas situações de ensino. É preciso abandonar a crença na existência de um gênero prototípico que permitiria ensinar todos os gêneros em circulação social (BRASIL, 1998, p. 23-24).

Diante dessa proposta feita pelos PCNs, o leitor de nível fundamental seria inserido no Ensino Médio dominando as capacidades de leitura e produção textual de diversos gêneros. Posteriormente, já teriam uma competência metagenérica quando introduzidos no Ensino Superior.

Para o presente estudo, vale conceituar os tipos textuais para a distinção com o conceito de gêneros textuais:

> Tipo textual designa uma espécie de construção teórica {em geral uma sequência subjacente aos textos} definida pela natureza linguística de sua composição {aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas, estilo}. O tipo caracteriza-se muito mais como sequências linguísticas (sequências retóricas) do que como textos materializados; a rigor, são modos textuais. Em geral, os tipos textuais abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: narração, exposição, descrição, injunção. O conjunto de categorias para designar tipos textuais é limitado e sem tendência a aumentar (MARCUSCHI, 2008, p. 154-155).

O mesmo autor alega que não se pode considerar a distinção entre gêneros textuais e tipos textuais como uma dicotomia, mas sim como complementares e integrados. “Não subsistem isolados nem alheios um ao outro, são formas constitutivas do texto em funcionamento”. Acrescenta mais: “são dois aspectos constitutivos do funcionamento da língua em situações comunicativas da vida diária” (MARCUSCHI, 2008, p. 156).

Segundo Marcuschi (2010, p. 24), os tipos textuais são:

> 1. construtos teóricos definidos por propriedades linguísticas intrínsecas;
> 2. constituem sequências linguísticas ou sequências de enunciados e não são textos empíricos;
> 3. sua nomeação abrange um conjunto de categorias teóricas determinadas por aspectos lexicais, sintáticos, relações lógicas, tempo verbal;
> 4. designações teóricas dos tipos: narração, argumentação, descrição, injunção e exposição.

O autor descreve os gêneros textuais como:

> 1. realizações linguísticas concretas definidas por propriedades sociocomunicativas;
> 2. constituem textos empiricamente realizados, cumprindo funções em situações comunicativas;
> 3. sua nomeação abrange um conjunto aberto e praticamente ilimitado de designações concretas determinadas pelo canal, estilo, conteúdo, composição e função;
> 4. exemplos de gêneros: telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, aula expositiva, reunião de condomínio, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, lista de compras, cardápio, instruções de uso, outdoor, inquérito policial, resenha, edital de concurso, piada, conversação espontânea, conferência, carta eletrônica, bate-papo virtual, aulas virtuais etc (MARCUSCHI, 2010, p. 24).

Diante dessas definições, torna-se importante conceituar o que é intergenericidade para Marcuschi.

Fix (1997) utiliza a expressão “intertextualidade tipológica” e Marcuschi (2008) apresenta o termo “intergenericidade” para nomear o aspecto da hibridização ou mescla de gêneros, por meio da qual um gênero assume a função de outro, ou seja, um gênero recorre ao formato de outro, não trazendo, para o leitor, dificuldades na interpretação, pois há o predomínio da função sobre a forma empregada.

Marcuschi (2008) também apresenta a distinção entre intergenericidade e heterogeneidade tipológica. A intergenericidade, como foi observada, é um gênero com a função de outro. Já a heterogeneidade tipológica é definida como um gênero com a presença de vários tipos textuais, ou seja, um gênero que realiza sequências de tipos textuais.

A heterogenericidade tipológica é muito comum nos textos, porque há vários tipos textuais construídos no mesmo texto. A intergenericidade é muito comum principalmente quando o autor quer chamar a atenção ou motivar a leitura, isso geralmente é feito pela imprensa.

Essas definições sobre os gêneros e a proposta dos PCNs ajudam a planejar melhor sua aplicação e estratégia no ato da leitura, desenvolvendo diversas competências no leitor, por meio das experiências vividas e dos conhecimentos apreendidos.

2.2 OS GÊNEROS TEXTUAIS NA PERSPECTIVA DE BRONCKART

De acordo com Bronckart (2009, p. 137), texto é “toda unidade de produção verbal que veicula uma mensagem lingüisticamente organizada e que tende a produzir um efeito de coerência em seu destinatário”. Assim, pode-se dizer que o texto é “a **unidade comunicativa** de nível superior” (grifos do autor).

Para Bronckart (2009, p. 37), em uma escala sócio-histórica, os textos são:

> Produtos da atividade de linguagem em funcionamento permanente nas formações sociais: em função de seus objetivos, interesses e questões específicas, essas formações elaboram diferentes espécies de textos, que

> apresentam características relativamente estáveis (justificando-se que sejam chamadas de **gêneros de texto**) e que ficam disponíveis no *intertexto* como modelos *indexados*, para os contemporâneos e para as gerações posteriores (grifo do autor).

Bronckart (2009) postula ainda que os gêneros não podem ser considerados como objeto estável, definitivo e que possui uma classificação racional. Primeiramente, porque vários teóricos acreditam que as atividades de linguagem são em número ilimitado. Os critérios de classificação podem ser "finalidade humana geral, questão social específica, conteúdo temático, processos cognitivos mobilizados, suporte mediático, etc", que também não são delimitáveis e interagem constantemente. Por fim, a classificação não pode ser baseada em um único critério facilmente objetivável (BRONCKART, 2009, p. 138).

Diante disso, o autor supracitado afirma que:

> Qualquer que seja o gênero a que pertençam, os textos, de fato, são constituídos, segundo modalidades muito variáveis, por segmentos de estatutos diferentes (segmentos de exposição teórica, de relato, de diálogo, etc.). E é unicamente no nível desses segmentos que podem ser identificadas regularidades de organização e de marcação lingüísticas (BRONCKART, 2009, p. 138).

Desse modo, Bronckart (2009, p. 139, grifos do autor) disserta sobre as concepções de Bakhtin, propondo um sistema de equivalências terminológicas:

> - as formas e tipos de interação de linguagem e as condições concretas de sua realização podem ser designadas pela expressão mais geral **ações de linguagem**;
> - os gêneros do discurso e/ou formas estáveis de enunciados de Bakhtin podem ser chamados de **gêneros de textos**; os enunciados, enunciações e/ou textos bakhtinianos podem ser chamados de **textos**, quando se trata de produções verbais acabadas, associadas a uma mesma e única ação de linguagem ou de **enunciados**, quando se trata de segmentos de produções verbais do nível de frase;
> - as línguas, linguagens e estilos, como elementos constitutivos da heterogeneidade textual, podem ser designados pela expressão **tipos de discurso**.

Além disso, sustenta a terminologia "atividade de linguagem" que designa antes mesmo de sua execução em formas textuais e é considerada em seu contexto social, distinguindo três níveis de abordagem, que assim devem ser concebidas:

> - as **atividades de linguagem** em funcionamento nas coletividades humanas, que se desenvolvem no quadro de **formações**

> **sociodiscursivas**[8] [...] e nas quais participam **agentes** singulares, como sedes de **ações de linguagem** determinadas;
> - os **textos**, como formas comunicativas globais e "finitas" constituindo os produtos concretos de ações de linguagem, que se distribuem em **gêneros** adaptados às necessidades das formações sociodiscursivas, permanecendo esses gêneros, cujo número e cujas fronteiras são por essência indeterminados, à disposição, como modelos, nesse construto sócio-histórico que é o **intertexto**;
> - os **tipos de discurso**, como formas lingüísticas que são identificáveis nos textos e que traduzem a criação de **mundos discursivos** específicos, sendo esses tipos articulados entre si por mecanismos de **textualização** e por mecanismos **enunciativos** que conferem ao todo textual sua coerência seqüencial e configuracional (BRONCKART, 2009, p. 149, grifos do autor).

Na visão de Bronckart (2009), a situação de ação da linguagem estabelece as propriedades dos mundos formais. A partir do entendimento desses mundos, como mundo físico, social e subjetivo, que desempenha influência sobre a produção textual.

Os mundos formais "são conjuntos de representações sociais que podem ser objeto de uma descrição a priori. Entretanto, em uma determinada situação de produção, o agente dispõe apenas de versões particulares dessas representações sociais" (BRONCKART, 2009, p. 91).

De acordo com autor supracitado, se faz necessário distinguir a situação de ação da linguagem que pode ser tanto externa quanto interna. A primeira refere-se às "características dos mundos formais, tais como uma comunidade de observadores poderia descrever". A segunda é conhecida como interna ou efetiva e seria "as representações sobre esses mesmos mundos, tais como um agente as interiorizou" (BRONCKART, 2009, p. 91).

Ainda Bronckart (2009 p. 92) afirma que "as relações entre uma situação de ação e um texto empírico, por várias razões, nunca podem apresentar um caráter de dependência direta ou mecânica". Por isso, poderíamos apenas formular hipóteses sobre a situação efetiva do agente, por meio de informações referentes à situação de ação externa. Assim, as representações são base de orientação, na qual um conjunto de decisões devem ser tomadas, pois mesmo se tivermos um conhecimento exaustivo sobre a situação de ação interiorizada pelo agente, não nos permitiria a previsão do conjunto de características do texto empírico.

[8] De acordo com Foucault (1969 apud BRONCKART, 2009, p. 141), são "as diferentes formas que toma o trabalho de semiotização em funcionamento nas formações sociais" (nota do autor).

> Essas decisões consistem, primeiramente, em escolher, dentre os modelos disponíveis no intertexto, o gênero de texto que parece ser o mais adaptado às características da situação interiorizada e também escolher [...] os tipos de discurso, as seqüências, os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos que comporão o gênero de texto escolhido (BRONCKART, 2009, p. 92).

Desse modo, o agente-produtor deve mobilizar algumas de suas representações de mundo, realizando essa mobilização em duas direções distintas. A primeira são as representações dos três mundos que requerem o contexto de produção, conhecimentos esses que exercem controle ilocucional sobre alguns aspectos de organização do texto. A segunda são representações sobre os três mundos que são solicitadas como conteúdo temático ou referente, as quais influenciam os aspectos locucionais da organização textual (BRONCKART, 2009).

> O **contexto de produção** pode ser definido como o conjunto dos parâmetros que podem exercer uma influência sobre a forma como um texto é organizado. Se, teoricamente, múltiplos aspectos de uma situação de ação poderiam ser mencionados (as condições climáticas, a refeição anterior do produtor, seu estado emocional, etc.), nós, entretanto, de acordo com a maioria dos teóricos, acentuaremos exclusivamente os fatores que exercem influência necessária (mas não mecânica!) sobre a organização dos textos. Esses fatores estão reagrupados em dois conjuntos: o primeiro refere-se ao mundo físico e o segundo, ao mundo social e ao subjetivo (BRONCKART, 2009, p. 93).

Segundo Bronckart (2009), todo texto é resultado de um contexto físico, assim sendo, se realiza por meio de um comportamento verbal. Assim, é importante considerar: o lugar onde o texto é produzido, ou seja, o lugar de produção; o momento de produção que se refere à extensão do tempo em que está sendo produzido o texto; o produtor ou locutor do texto, também conhecido por emissor, que é a pessoa que produz o texto, sendo esta produção realizada tanto na modalidade oral quanto escrita e; o receptor é aquele que recebe concretamente o texto.

Na produção oral o receptor é chamado também de coprodutor ou interlocutor, pois geralmente se situa no mesmo espaço-tempo do emissor, podendo responder diretamente. Já na modalidade escrita, o receptor não está situado no mesmo espaço-tempo do produtor e em alguns casos poderá responder a seu produtor, por meio de cartas, tornando-se interlocutor. Mas, em outros casos, não haverá essa possibilidade de resposta e correspondência.

O segundo plano trata-se da produção do texto implicada ao mundo social e ao mundo subjetivo. Dessa forma, está vinculado às atividades de formação social, ou seja, é uma forma de interação comunicativa, a qual se desenvolve através de normas, valores, costumes, regras (mundo social) e na imagem que o agente dá de si ao agir (mundo subjuntivo), se decompõem em quatro parâmetros principais:

> - O **lugar social:** no quadro de qual formação social, de qual instituição ou, de forma mais geral, em que modo de interação o texto é produzido: escola, família, mídia, exército, interação comercial, interação informal, etc.
> - A posição social do emissor (que lhe dá seu estatuto de **enunciador**): qual é o papel social que o emissor desempenha na interação em curso: papel de professor, de pai, de cliente, de superior hierárquico, de amigo, etc.?
> - A posição social do receptor (que lhe dá seu estatuto de **destinatário**): qual é o papel social atribuído ao receptor do texto: papel de aluno, de criança, de colega, de subordinado, de amigo, etc.?
> - O **objetivo** (ou objetivos) da interação: qual é, do ponto de vista do enunciador, o efeito (ou os efeitos) que o texto pode produzir no destinatário? (BRONCKART, 2009, p. 94).

Conforme Bronckart (2009, p. 97):

> O **conteúdo temático** (ou **referente**) de um texto pode ser definido como o conjunto das informações que nele são explicitamente apresentadas, isto é, que são traduzidas no texto pelas unidades declarativas da língua natural utilizada. Para a análise desse conteúdo temático, a distinção entre os três mundos formais não tem, em si mesma nenhuma importância particular. Um texto pode ter como tema objetos ou fenômenos referentes ao mundo físico (por exemplo, descrição de um animal e de suas condições de vida), pode abordar fenômenos referentes ao mundo social (por exemplo, discutir valores em uso num grupo), pode veicular temas de caráter mais subjetivo ou pode ainda combinar temas de dois ou de três mundos.

As informações específicas do conteúdo temático são representações construídas pelo autor, ou seja, agente-produtor, proporcionadas por conhecimentos atribuídos pelas vivências e experiências e que se encontram estocados e organizados na memória. Assim sendo, esses conhecimentos podem variar em função da experiência e do nível de desenvolvimento do agente (BRONCKART, 2009).

Do ponto de vista de Bronckart (2009), a designação das diferentes formas que mobilizam os subconjuntos de conhecimentos em um texto é denominada de macroestrutura semântica. Assim, uma ação de linguagem, quando desencadeada, proporciona a produção de um texto, se faz necessário submeter esses conhecimentos a uma reestruturação, apresentando dois aspectos:

> enquanto os conhecimentos prévios são simultâneos (eles co-existem em um agente, em um determinado tempo) e parecem estar organizados de modo lógico e hierárquico, sua mobilização em um texto exige que sejam ordenados no sucessivo, o que perturba, inelutavelmente, sua estruturação lógica anterior. Devido a sua linearidade, os planos de texto e as seqüências que organizam o conteúdo temático nunca podem constituir-se como cópias idênticas das macroestruturas semânticas (BRONCKART, 2009, p. 98).

Por outro lado, Bronckart (2009, p. 98) ressalta que:

> pelo fato mesmo de que são semiotizados, os conhecimentos mobilizados em um texto organizam-se em mundos "outros", ou em mundos discursivos, cujas coordenadas são distintas das coordenadas do mundo ordinário, no qual se realiza a ação do agente. O segundo aspecto da reestruturação desses conhecimentos prévios relaciona-se, fundamentalmente, ao tipo de discurso.

Para descrever uma ação de linguagem é importante identificar valores precisos a cada um dos parâmetros do contexto aos elementos do conteúdo temático que foram mobilizados. Esses valores são atribuídos pelo agente-produtor (BRONCKART, 2009).

Bronckart (2009, p. 99) afirma que:

> O agente constrói uma certa representação sobre a interação comunicativa em que se insere e tem, em princípio, um conhecimento exato sobre sua situação no espaço-tempo; baseando-se nisso, mobiliza algumas de suas representações declarativas sobre os mundos como conteúdo temático e intervém verbalmente.

Outro ensinamento de Bronckart (2009) é o conceito de intertexto, que se constitui por um conjunto de gêneros que é elaborado pelas gerações passadas e, conforme sua utilização, é transformado e reorientado pelas formações sociais atuais. Diante disso, a organização desses gêneros constitui-se por um conjunto de textos claramente delimitados e rotulados pelas avaliações sociais e por conjuntos mais vagos, sendo compostos por espécies de textos "para os quais os critérios de rotulação e de classificação ainda são móveis e/ou divergentes", apresentando-se em forma de nebulosa (BRONCKART, 2009, p. 100). Esses gêneros carregam um ou mais valores de uso, são necessariamente indexados, por isso:

> Em uma determinada formação social, um gênero é considerado como mais ou menos pertinente para uma determinada situação de ação. Em um determinado estado sincrônico, essa nebulosa de gêneros indexados constitui uma espécie de reservatório de modelos textuais, ao qual todo agente de uma ação de linguagem deverá necessariamente recorrer (BRONCKART, 2009, p. 101).

Conforme o autor supracitado, os modelos textuais são escolhidos pelo agente por meio de seus conhecimentos e condições de utilização dos gêneros, não baseados na intertextualidade em si. Por isso, cada um adquire conhecimentos pela exposição de um número de gêneros a partir de seu desenvolvimento pessoal, reconhecendo suas características estruturais e utilizando adequações a determinadas situações, ou seja, pela sua afinidade.

Como descrito por Bronckart (2009), essa escolha realiza um confronto entre os valores reportados pelo agente aos critérios da situação de ação, isto é, entre as representações que tem dos contextos físico e sociosubjetivo no seu modo de agir e entre os valores de uso atribuídos aos gêneros que são disponibilizados no intertexto.

> Essa escolha apresenta características de uma verdadeira decisão **estratégica**: o gênero adotado para realizar a ação de linguagem deverá ser eficaz em relação ao objetivo visado, deverá ser apropriado aos valores do lugar social implicado e aos papéis que este gera e, enfim, deverá contribuir para promover a "imagem de si" que o agente submete à avaliação social de sua ação. Esses diferentes critérios de decisão podem, eventualmente, encontrar-se em competição (BRONCKART, 2009, p. 101).

O agente toma sua decisão de empréstimo a partir da representação interiorizada determinada pela situação de ação, na qual se baseia em função de sua avaliação sobre a eficácia e a adequação dos diferentes gêneros disponíveis. Esse empréstimo é inspirado em um modelo textual existente, mas que não se apresenta como cópia integral ou uma reprodução fiel. Assim, Bakhtin (1984 apud BRONCKART, 2009, p. 102) afirma que:

> Sendo os valores do contexto sociosubjetivo e do conteúdo temático de uma ação de linguagem, pelo menos em parte, sempre novos, o agente que adota um modelo de gênero também deve, necessariamente, **adaptá**-lo a esses valores particulares. Esse processo de adaptação incidirá sobre a composição interna do texto assim como sobre as modalidades de gestão de mecanismos de textualização e dos mecanismos enunciativos. Ao final do processo, portanto, o texto empírico produzido se encontrará dotado de seu **estilo** próprio ou individual.

Bronckart (2009, p. 103) utiliza-se da argumentação de Schneuwly (1994), segundo a qual “os gêneros são meios sócio-historicamente construídos para realizar os objetivos de linguagem; em termos marxistas, são, portanto, **instrumentos**, ou mega-instrumentos mediadores da atividade dos seres humanos no mundo”. Então, no processo de adoção-adaptação dos gêneros, o agente utiliza mecanismos para adequação do gênero que depende da situação de ação e ao mesmo tempo aplica o conhecimento dos gêneros definindo “o espectro das ações de linguagem possíveis” (BRONCKART, 2009, p. 103). Diante disso, “uma situação só pode ser concebida, conhecida como situação (...) de ação de linguagem de um certo tipo, na medida em que o gênero está disponível” (SCHNEUWLY, 1994 apud BRONCKART, 2009, p. 103).

Ainda de acordo com Bronckart (2009), essa apropriação de gêneros é considerada como um mecanismo essencial de socialização e de inclusão nas práticas comunicativas. Dessa maneira, é possível dizer que esse processo de adoção-apropriação concebe nos gêneros como mais ou menos diferenças daqueles preexistentes. Isso acontece pela acumulação de processos individuais que consequentemente, os gêneros se modificam permanentemente.

2.3 ESTRATÉGIAS DE LEITURA: CHARGES E TIRAS

As charges e tiras são gêneros que pertencem a um hipergênero histórias em quadrinhos. Isso quer dizer que, as histórias em quadrinhos são um grande rótulo que agregam diferentes gêneros com peculiaridades diferentes. Esses gêneros têm em comum “o uso da linguagem dos quadrinhos para compor um texto narrativo dentro de um contexto sociolinguístico interacional” (RAMOS, p. 20).

As histórias em quadrinhos (HQs) estão conectadas à educação e proporcionam uma relação harmoniosa na escola após terem sido incluídas e abordadas nos PCNs. Mas essa relação não se configurava positivamente no âmbito da leitura. Antigamente, era inaceitável o trabalho com os quadrinhos na sala de aula; hoje são bem-vindos nas escolas e são estimulados pelo governo por meio de sua utilização no ensino.

Como é um estímulo governamental, torna-se comum serem encontradas nas avaliações do ensino aplicadas pelo Ministério da Educação, desde o ensino fundamental ao ensino superior, além de serem abordadas em provas de vestibulares de diversas instituições.

Segundo Ramos (2009, p. 14):

> Ler quadrinhos é ler sua linguagem, tanto em seu aspecto verbal quanto visual (ou não verbal). A expectativa é que a leitura – da obra e dos quadrinhos – ajude a observar essa rica linguagem de um outro ponto de vista, mais crítico e fundamentado.

Em contrapartida, há uma preocupação do autor pelos rótulos criados para nomear os quadrinhos e essa pluralidade pode tornar-se um obstáculo na leitura. A tira, por exemplo, recebe os nomes de tirinha, tira de quadrinhos, tira diária, tira cômica, tira jornalística, entre outros. Ramos (2009) ressalta ainda que há uma confusão no emprego do nome charge com tira e até mesmo com piada.

Isso acontece por falta de conhecimento das características das histórias em quadrinhos e seus gêneros, além de não saberem "do que se trata, escolhe-se um termo provisório e sem muito critério" (RAMOS, 2009, p. 16). Por isso, deve-se ter em mente a noção de gêneros textuais para que as leituras dos quadrinhos sejam mais profundas e críticas.

Outro rótulo criado para os quadrinhos é chamá-los de literatura, pois a literatura é prestigiada e aceita socialmente, mas quadrinhos são quadrinhos, possuem uma linguagem autônoma e utilizam mecanismos próprios para a representação dos elementos narrativos.

De acordo com Barbieri (1998 apud RAMOS, 2009, p. 17):

> A linguagem seria como um grande ecossistema, cheio de pequenos nichos distintos uns dos outros (que chamou de ambientes). Cada nicho (ou ambiente) teria características próprias, o que garantiria autonomia em relação aos demais. Isso não quer dizer, no entanto, que não possam compartilhar características comuns.

Entende-se, nesse caso, que as várias formas de linguagem estão interconectadas e não estão separadas. Assim, "os quadrinhos dialogam com recursos da ilustração, da pintura, da fotografia, da parte gráfica, da música e da

poesia (trabalhadas por ele de forma integrada), da narrativa, do teatro e do cinema" (BARBIERI, 1998 apud RAMOS, 2009, p. 18).

Para Ramos (2009, p. 18), "os recursos dos quadrinhos nada mais são do que respostas próprias a elementos constituintes da narrativa". Dessa forma, os quadrinhos são construídos da seguinte maneira: primeiramente o espaço da ação é elaborado dentro da quadrinização; secundariamente o tempo é marcado através da comparação entre o quadrinho anterior e o posterior; o personagem é também visualizado e se comunica através dos balões de fala, simulando um discurso direto.

Assim, as histórias em quadrinhos agregam os principais elementos da narrativa, na qual representa aspectos da oralidade com o auxilio de convenções, formando a linguagem dos quadrinhos.

Ramos (2009) postula ainda algumas tendências com base em estudos relacionados ao gênero:

> - diferentes gêneros utilizam a linguagem dos quadrinhos;
> - predomina nas histórias em quadrinhos a sequência ou tipo textual narrativo;
> - as histórias podem ter personagens fixos ou não;
> - a narrativa pode ocorrer em um ou mais quadrinhos, conforme o formato do gênero;
> - em muitos casos, o rótulo, o formato, o suporte e o veículo de publicação constituem elementos que agregam informações ao leitor, de modo a orientar a percepção do gênero em questão;
> - a tendência nos quadrinhos é o uso de imagens desenhadas, mas ocorrem casos de utilização de fotografias para compor as histórias (RAMOS, 2007 apud RAMOS, 2009, p. 19).

Na visão do autor, são vários os gêneros que se incluem nas histórias em quadrinhos, por isso vamos apenas caracterizar e definir os gêneros textuais charge e tira que foram selecionados como *corpus* para este trabalho.

Ramos (2009) define charge como um texto que recria algum fato ou tema ligado ao noticiário de forma ficcional e possui a característica de humor. Essa relação do mundo ficcional com a notícia recebe o nome de relação intertextual. Geralmente, os personagens estão relacionados ao mundo político, porque são grandes fontes de inspiração para a crítica proporcionando humor. O principal meio de veiculação é o jornal, mas não é único.

O autor supracitado define tira ou tira cômica como um texto curto em função de sua restrição, uma vez que apresenta um formato retangular, sua estrutura é, portanto, fixa. Nessa estrutura, um ou mais quadrinhos são construídos, e os

personagens podem ser fixos ou não. Além disso, uma narrativa é recriada com um desfecho inesperado e a temática está atrelada ao humor. O gênero é predominantemente encontrado em jornais.

Do ponto de vista de Ramos (2007 apud RAMOS 2009, p. 24), "o gênero usa estratégias textuais semelhantes a uma piada para provocar efeito de humor. Essa ligação é tão forte que a tira cômica se torna um híbrido de piada e quadrinhos. Por isso, muitos a rotulam como sendo efetivamente uma piada". Às vezes, é isso que provoca a confusão do que é piada e do que é tira.

Além disso, muitas tiras apresentam personagens fixos fazendo com o que o leitor acione as características marcantes para a produção de sentido que o autor pretende. Isso também é muito comum nas piadas.

Dessa forma, também é possível dizer que o gênero "tira cômica" não é o único gênero abordado e considerado como tira, há mais dois gêneros proporcionados, como por exemplo, as "tiras cômicas seriadas" e as "tiras seriadas".

As "tiras seriadas"[9] são conhecidas também por tiras de aventura, na qual sua caracterização narrativa está centrada na história narrada em partes, assim sendo, cada tira apresenta um capítulo diário. A história pode durar dias ou mesmo meses. Outra característica desse gênero é que apresenta diferentes temáticas e formam um gênero autônomo.

As tiras cômicas seriadas são textos que provocam humor e que usam elementos próprios às tiras cômicas. Apresentam um desfecho inesperado na narrativa, mas são elaboradas por meio de capítulos, assim como acontece nas tiras seriadas.

Nesses dois gêneros é necessário, para um melhor entendimento, a leitura da tira do dia anterior, mas isso não impede que o leitor entenda a tira do dia. Outro fator importante é que tanto a "tira seriada" quanto a "tira cômica seriada" podem virar uma história em quadrinhos mais longa, se reproduzida em sequência.

Na opinião de Ramos (2009, p. 29):

> A diversidade de gêneros, nesse caso, está atrelada a uma série de fatores, como a intenção do autor, a forma como a história é rotulada pela editora que a publica, a maneira como a trama será recebida pelo leitor, o nome

[9] Ramos (2009, p. 27) alega que "merece menção o fato de que esse gênero quase inexiste no Brasil, embora já tenha sido muito popular no país. Ainda é produzido nos Estados Unidos e, até alguns anos atrás, na Argentina também".

> com o qual o gênero foi popularizado e que tornou mais conhecido junto ao público.

Ademais, as tiras, ou mesmo as histórias em quadrinhos, apresentam balões cuja função é representar as falas. Diante disso, Ramos (2009, p. 30) enumera as seguintes definições para balão:

> - balão é conceituado por Eisner (1989) como "o recipiente do texto-diálogo proferido pelo emissor;
> - para Acevedo (1990) "é uma conversação própria da história em quadrinhos que serve para integrar à vinheta o discurso ou pensamento dos personagens";
> - segundo Cagnin (1975), "é o elemento que indica o diálogo entre os personagens e introduz o discurso direto na sequência narrativa";
> - para Vergueiro (2006), é uma forma de indicar ao leitor a mensagem "eu estou falando";
> - Fresnault-Deruelle (1972) afirma que é o "espaço dentro do qual se transcrevem as palavras proferidas pelos protagonistas" (trecho traduzido do francês);
> - Eguti (2001) o define como "um espaço onde são escritas as palavras proferidas pelas diversas personagens", a autora acrescenta que o balão apresenta "diferentes formatos indicando a fala entre as personagens, por meio do diálogo direto e do diálogo interior".

Ramos (2009) pondera que esses pesquisadores teorizam sobre a fala no discurso direto e sugere que o balão também possa significar pensamentos dos personagens. Além disso, ele afirma que se precisa ter cautela acerca disso, pois, como sugerido por Eco (1993), o balão representa a fala, dentro desse aspecto temos o discurso expresso, mas também representa o pensamento, diante disso temos o discurso pensado.

Diante dessas perspectivas, o balão pode ser representado de diversas formas, o signo do contorno é que irá transmitir se o personagem está se comunicando, se está falando em voz alta, ou pensando, entre outros.

Outro ensinamento de Ramos (2009) é acerca da oralidade nos quadrinhos. De acordo com a necessidade de expressão, a grafia pode ser alterada, seja para letras maiúsculas, prolongamento de palavras, o uso do recurso do negrito e distorção de letras com a finalidade de demonstrar a comunicação verbal que se estabelece, como por exemplo, voz mais alta, grito e muito mais ou mesmo para chamar atenção para algum termo no texto.

Além disso, outros recursos devem ser observados, como por exemplo, o formato do quadro, a passagem de um quadro para outro, onomatopeias, entre outros.

De acordo com Ramos (2009), a partir da utilização desses recursos, conseguiremos elaborar uma leitura mais eficaz, sempre atentos às imagens e aos demais recursos proporcionados pelo autor.

Portanto, os gêneros textuais são construídos por meio de sua função, possuindo uma forma, conteúdo e estilo em sua composição, realizando-se linguisticamente em situações sociais com objetivos específicos.

Diante disso, o hipergênero Histórias em Quadrinhos engloba os gêneros charge e tira, que possuem características específicas em sua forma, conteúdo e estilo composicional, além da função de ironizar e criticar assuntos polêmicos.

3 UMA PROPOSTA DE ANÁLISE DE TIRAS E CHARGES

Com vistas a elaborar uma proposta de análise dos gêneros selecionados, o presente capítulo abordará as estratégias de leitura aplicadas aos gêneros textuais "charge" e "tira" que compõem o hipergênero Histórias em Quadrinhos, considerando a concepção de texto sociocognitiva-interacional e a interação autor-texto-leitor.

Antes disso, porém, cabe a nós fazer uma breve reflexão acerca do que são os gêneros selecionados e de como foi feita tal seleção.

Primeiramente, segundo Moretti (2001 apud MENDONÇA, 2010), é bom, antes de propor alguma atividade com as Histórias em Quadrinhos (HQs), entender as diferenças entre elas. Como vamos trabalhar com charges e tiras é viável dar ênfase às suas características.

Para Mendonça (2010), a charge é o fato contado de forma gráfica por completo, apresentando ilustração. A charge também é definida por Ramos (2009) como abordagem do noticiário cujo trabalho está relacionado com figuras reais representadas por caricaturas, geralmente são de políticos e produzem humor.

Já as tiras, para Mendonça (2010), são HQs mais curtas, apresentando-se de um até quatro quadrinhos. Para Ramos (2009), as tiras ou tiras cômicas apresentam personagens e situações fictícias que proporcionam humor.

No que concerne o *corpus* desta pesquisa, as charges selecionadas são de cunho político e têm, em comum, o ambiente no qual se passam as histórias: um ambiente escolar. As personagens aparecem na posição de professor ou de aluno. A primeira e a terceira charges utilizam-se da imagem de professores comuns; a segunda ocupa-se da figura do então presidente, Lula.

As tiras selecionadas trabalham temas diversificados. A primeira conta com as personagens Calvin e Haroldo, que discutem aspectos relacionados à escola; a segunda e a terceira têm como personagem Hamlet, o filho do viking Hagar, o horrível. O assunto abordado é variado: uma trata do amor e a outra, de

comportamento, abordando mais especificamente a diferença entre Hamlet e os outros vikings, mas ambas estão conectadas ao tema educação.

A análise do *corpus* será embasada pela teoria descrita, propondo, assim, uma leitura diferenciada, que permita ao leitor desenvolver seu conhecimento metagenérico, ao mesmo tempo em que participa de um trabalho divertido, porém consistente em termos teóricos.

3.1 CRITÉRIOS DE SELEÇÃO DO *CORPUS*

O primeiro critério para a seleção do *Corpus* foi pautado pela busca de gêneros que pudessem ser facilmente encontrados, levando-se em consideração os diferentes suportes. Foi, então, que se nos depararam as Histórias em Quadrinhos (HQs), que, além de obedecer ao critério mencionado, têm sua leitura preconizada nos diversos níveis escolares, inclusive nas diferentes avaliações aplicadas pelo Ministério da Educação – desde a "Provinha Brasil" até o "Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes da Educação Superior".

As HQs, por se apresentarem geralmente em forma de diálogo e de texto curto, acabam chamando a atenção de leitores variados. Isso, porém, não significa que abarcam gêneros de simples de leitura. Por essa razão, acreditamos que as HQs permitem a aplicação, de forma satisfatória, das estratégias de leitura aqui apresentadas, possibilitando a exploração dos conhecimentos linguísticos e de mundo, na interação entre autor-texto-leitor, com vista à construção de sentido.

Por se tratar de um hipergênero, as HQs se dividem em vários outros gêneros textuais, os quais utilizam os quadrinhos como linguagem. Dentre esses gêneros, encontram-se a "charge" e a "tira", objetos de nossa análise. Como foi mencionado, esses gêneros foram selecionados por serem facilmente encontrados no cotidiano, veiculados geralmente em jornais, revistas, livros didáticos, blogs, entre outros.

Feita a seleção dos gêneros textuais, partiu-se, então, para a escolha de seus exemplares. Foi quando delineamos os temas que poderíamos trabalhar e que chamariam a atenção dos leitores. Selecionamos, assim, charges cujos temas tratam de políticas públicas e de educação, considerando serem esses temas

polêmicos na conjuntura brasileira. Em seguida, selecionamos tiras com temas diversificados, dentre eles: a cobrança em relação ao desempenho escolar, o sentimento do amor e a diferença entre as pessoas, temas universais e que são tratados, nas tiras, com bastante humor e estão conectados a educação.

Com base nessa seleção, o *corpus* foi constituído de três charges e três tiras, todas com temas atuais, polêmicos e críticos.

A análise desse *corpus* visa ao entendimento das possibilidades de aplicação das estratégias de processamento textual, verificando sua eficácia nos trabalhos de leitura. Para essa análise, serão consideradas as funções da leitura, a interação entre os sujeitos e a construção do sentido.

O alvo de todo esse trabalho é viabilizar a proposição de atividades que possam colaborar para a utilização de estratégias de leitura que conduzam o aluno a ampliar suas competências leitora e metagenérica.

3.2 ANÁLISE DAS CHARGES

A Figura 1 foi publicada no dia 26 de maio de 2013, no site Rondoniagora, site este elaborado com a finalidade de noticiar tanto fatos regionais do estado de Rondônia quanto gerais, e seu funcionamento é de jornal *on-line*.

O Rondoniagora é organizado como um jornal impresso e apresenta assuntos e publicações de acordo com os cadernos. Dessa forma, a charge foi publicada na parte (caderno) de artigos, aparecendo como suporte visual para o texto “A educação nos tempos da palmatória”, escrito por Ivonete Gomes.

O artigo de Gomes recorda o modelo de educação antigo e descreve a valorização do professor com salários dignos e o respeito com que eram tratados, “como Mestres”. Descreve também o método de decorar a tabuada, a palmatória utilizada pelo professor como forma de repreensão, as vestimentas e os comportamentos dos alunos devidamente exigidos pela escola, a preocupação e a integração da sociedade com o futuro do país, a escolha pelo magistério docente e a frustração profissional. Além disso, trata das mudanças sociais, do comportamento vulgar e violento do corpo discente, entre outros. Proporciona uma visão sobre as

mudanças da legislação (aprovadas pelo governo antes mesmo do Partido Trabalhista (PT) assumir a presidência da república), que causaram a redução das avaliações, a diminuição das médias a serem alcançadas e o estabelecimento de um sistema de não-reprovação (progressão continuada). Por fim, a autora declara que a educação é que prepara a sociedade para a vida ética e a convivência humana, estimulando a autonomia de pensamento; além disso, Gomes expressa sua preocupação com o futuro do país que, na sua opinião, será repleto de analfabetos funcionais.

A charge, que acompanha o artigo, foi assinada por Gonzalez.

Figura 1- Novos tempos
Fonte: http://www.rondoniagora.com/noticias/a+educaao+nos+tempos+da+palmatoria+2013-05-26.htm.

Na primeira frase da Figura 1, podemos verificar que o autor intitula sua charge de “Novos Tempos”. No entanto, o que se percebe, na leitura imagem, é a configuração dos “velhos tempos”: o professor está usando um jaleco branco (guarda-pó), apresenta uma expressão facial cansada e de descontentamento, é calvo, não tem porte atlético e, por meio dos cabelos brancos, passa a impressão de uma pessoa mais velha.

O ambiente é tipicamente escolar e nos remete à sala de aula de antigamente: tem um globo terrestre, quadro negro e a utilização de uma varinha para mostrar e apontar as expressões da matéria escrita no quadro. Essa forma de ensinar nos remete às aulas de leitura coletiva de algumas décadas atrás.

Por outro lado, o título da charge, “Novos tempos”, traz-nos à mente a ideia de um novo começo, uma nova era, novos fatos, uma nova história. O diálogo estabelecido deixa claro que antigamente o aluno tinha o hábito de levar uma maçã para agradar o professor que, por sua vez, tinha certo *status* na sociedade e gozava de salários condizentes com sua profissão e com sua importância para a sociedade. A maçã, por sua vez, simboliza um respeito para com o professor, pois, além de ser utilizada como um agrado por parte do aluno, é considerada um fruto com poder de limpar as cordas vocais e preservar a voz do professor, ajudando na sua saúde. O que a charge evidencia, porém, é que, com o passar dos anos, houve uma grande desvalorização salarial do professor e sua situação financeira acaba por requerer que seus alunos sejam solidários para com ele, fazendo doações em dinheiro.

Ao nos depararmos com a fala do professor, identificamos a preposição “de” duas vezes. A primeira com o sentido de tempo e a segunda com o sentido de motivo.

Na lousa, o professor utiliza-se das expressões “em vez de” e “a partir de”, que são duas locuções prepositivas. As locuções prepositivas são conhecidas por ser um conjunto de duas ou mais palavras em que a última é uma preposição, que tem como função relacionar os termos da oração. “A partir de” marca, na estrutura e na organização, um início de uma medida, o começo de uma ordem. Já “em vez de”, significa ao contrário, ou seja, uma troca: no lugar de maçã podem começar a dar dinheiro porque a situação está precária.

Assim como o termo “de”, que pela classificação gramatical é uma preposição (tendo a função de estabelecer relação entre dois ou mais termos da oração), aparece também, no texto, a palavra “para”, cuja função é dar finalidade, destino. Além disso, o autor usa o pronome da primeira pessoa do singular “eu” e o pronome possessivo “meu” para designar a missão e as tarefas dos alunos.

Todos esses aspectos exploram os conhecimentos linguísticos, que são empregados na escola desde o processo de alfabetização até o final do ensino médio. Muitas vezes, o leitor não sabe ou não lembra as classificações, mas sabe

empregar as estruturas linguísticas no texto, pois as têm apreendidas de forma internalizada. As estruturas linguísticas aliadas ao conhecimento de mundo acabam por se interligar, corroborando a coerência textual e possibilitando a construção de sentido.

De acordo com o conhecimento interacional, na abordagem do conhecimento ilocucional, fica clara a intenção do autor em criticar o governo ou mesmo a sociedade pela desvalorização do profissional da educação, porque houve uma época em que o professor ganhava razoavelmente bem, até mesmo melhor do que muitas pessoas de outras áreas, e gozava de respeito tanto da sociedade quanto do governo; porém, na atualidade, está ganhando bem menos do que outros profissionais e não é respeitado como antes.

A aplicação do conhecimento comunicativo se dá a partir da escolha da variante linguística culta para a adequação ao tema, visto que, como o professor ensina, deve falar e escrever bem. Porém, o autor da charge faz uso de palavras simples, sem expressões ou palavras difíceis, o que proporciona uma rápida interação na comunicação. Além disso, informações curtas e com humor são apresentadas a fim de chamar a atenção do público. Nas escolhas lexicais e da variante linguística podemos observar o estilo do autor.

Quanto ao conhecimento metacomunicativo, no texto da fala do professor, é evidente o destaque da palavra “solidariedade”. A comunicação estabelecida na charge evidencia a inversão de valores quando comparamos a sociedade antiga com a atual. A situação demonstrada se tornou tão crítica, que o professor quer que seus alunos se compadeçam da sua dificuldade financeira.

O conhecimento superestrutural demonstra que o texto é, de fato, uma charge, pois possui somente um quadrinho e traz um tema relacionado à atualidade e vinculado à notícia: “a desvalorização do profissional de educação”, sendo perceptível o conteúdo temático. Vale observar, porém, que a forma como o texto é apresentado distancia-se da realidade, uma vez que um professor ético não explicitaria dessa forma a situação em que se encontra. Assim, a charge tem um efeito humorístico, provocando o riso por ser uma crítica em relação à educação e à figura do professor. Seu propósito comunicativo é, então, ridicularizar e, assim, chamar a atenção para essa situação.

Dentro desse conhecimento, cabe ressaltar que a utilização do quadro negro para expressar o conteúdo da comunicação é uma estratégia permitida pela história em quadrinhos. Assim, a matéria a ser explicada fica exposta no quadro. A explicação do professor apresenta um destaque com cor diferente na palavra "solidariedade" e tem o propósito de chamar a atenção para o significado da palavra, além de provocar o riso com a proposta do professor. Podemos observar, ainda, o contorno simples do balão discursivo, deixando claro que o professor está falando, não gritando e muito menos pensando.

Todos esses elementos – o conteúdo composicional trabalhado na organização, a matéria no quadro, o destaque da palavra "solidariedade", o personagem em caricatura, o balão de fala, o professor explicando uma situação nada comum com vistas a causar humor e instigar o espírito crítico, o contexto de produção, entre outros conhecimentos – proporcionam a construção do sentido.

A segunda charge a ser analisada, expressa na Figura 2, foi publicada no dia 19 de janeiro de 2011, no blog Valor das Opiniões. Ela se ancora no texto intitulado "Educação no Brasil", de autoria de Tales Eduardo Xavier de Freitas.

A charge é utilizada como auxílio para o entendimento do texto, bem como para criticar a postura política adotada por nossos governantes. Essa crítica se constrói a partir das passagens textuais, tais como: desvalorização profissional, desmotivação, o despreparo, a falta de qualificação, o desinteresse por parte do alunado e a progressão continuada.

Quanto ao contexto histórico em que a charge se insere, em 2011 o Presidente Luís Inácio Lula da Silva, filiado ao Partido dos Trabalhadores (PT), deixava seu legado de oito anos (de 2002 a 2010) para a Presidenta eleita, Dilma Rousseff, filiada ao mesmo partido. Em 2010, último ano do mandato de Lula, a educação teve uma queda brusca no *ranking* mundial. Segundo o autor do texto, acredita-se que seja por causa da implantação da progressão continuada, que já havia sido implantada antes do seu primeiro mandato, pelo Presidente filiado ao Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), Fernando Henrique Cardoso.

Dessa forma, o texto faz indagações sobre a existência da escola, uma vez que o aluno não precisa batalhar e estudar como antes para a obtenção do êxito e conclusão do ensino, em razão de ser automaticamente aprovado de uma série para

outra. Isso seria a justificativa, para Freitas, da falta de investimentos na educação, pois não interessa ao governo que as pessoas possuam um grau maior de entendimento sobre diversos assuntos.

Além disso, Freitas faz uma comparação entre uma empresa e uma escola, falando que uma fábrica em greve traz bastante prejuízo, o estudo parado não traz nenhum dano para o governo, por isso, não se preocupa em dialogar e chegar a um acordo para atender as reivindicações.

Figura 2- Educação
Fonte: http://valordasopinioes.blogspot.com.br/2011_01_01_archive.html.

Analisando a imagem, podemos verificar que o ambiente em que se passa a história é uma sala de aula, pois o quadro negro nos remete a essa ideia. Assim, ao analisar a personagem que está explicando a matéria, percebemos que se trata não exatamente de um professor, mas sim de um presidente da república, em razão do uso da faixa presidencial.

Partindo para o texto, se aplicarmos o conhecimento linguístico, encontraremos um enunciado com erros de ortografia e de concordância, como em "**educassão [...] é uma das pior".** Uma pessoa que tem o hábito da leitura identificará com maior facilidade tais falhas, uma vez que basta ter certo conhecimento linguístico para observar que a linguagem utilizada foge das normas do português padrão.

Quanto aos aspectos linguísticos do enunciado, está faltando um artigo definido "a" no início e também houve o emprego de duas preposições "do" no sentido de posse, pertencentes ao Brasil e ao mundo, ou seja, a educação referente

a esses lugares. A locução preposicional aparece na forma de “uma das” cujo sentido é de comparar ou mesmo de dizer que está entre as piores. Mesmo com a ausência de elementos coesivos e problemas em sua estrutura linguística, o texto em questão é coerente, pois, ao lê-lo, conseguimos construir o sentido por meio de inferências realizadas sobre os fatos.

O conhecimento enciclopédico nos remete a um personagem bastante conhecido no meio político entre os anos de 2002 a 2010. Neste período, o presidente da república do Brasil, era Luiz Inácio Lula da Silva, conhecido pelo apelido de Lula e tendo sido eleito pelo Partido dos Trabalhadores (PT). Por muitos anos, foi criticado por não investir corretamente na educação, além de representar uma pessoa que não precisou ter um nível maior de escolarização para ocupar o cargo político mais alto do país.

Ainda no nível do conhecimento de mundo, é possível observar que a educação brasileira é vista por pesquisadores como uma das piores do mundo. O jornal *Folha de São Paulo* publicou, em 2010, que, segundo a UNESCO, o Brasil passou do 76º lugar para o 88º lugar entre 128 países, caindo 12 posições no *ranking*, o que se deve ao baixo índice de desenvolvimento das crianças que estavam até na 4ª série, hoje identificada como o 5º ano.

O relatório emitido pela UNESCO descreve ainda a alta taxa de reprovação de alunos, além do baixo investimento feito pelo governo, referente a um quarto do que os países desenvolvidos investem. A crítica está voltada para a falta de escolarização adequada e a forma como o presidente conduziu a educação no seu governo.

Por meio do conhecimento interacional, baseado no conhecimento ilocucional, percebe-se que o autor teve a intenção de criticar e ridicularizar a figura do presidente. O que se destaca é que, mesmo sem estudo, Lula conseguiu chegar ao mais alto cargo político, e talvez, por essa razão, não veja necessidade de investir na educação, uma vez que ele é uma prova de que, no Brasil, não é necessário estudar ou ser culto para “vencer na vida”.

No que concerne o conhecimento comunicativo, o único enunciado exposto na charge apresenta erros ortográficos e de concordância. Tal escolha linguística é proposital, gerando a ideia de que a aula estava sendo ministrada pelo presidente que possui baixa escolarização.

Empregando o conhecimento metacomunicativo, observa-se que o texto é redigido em um quadro negro, como se fosse uma tarefa passada pelo professor-presidente.

Por meio do conhecimento superestrutural, percebemos que o gênero é a charge, a qual apresenta características como personagem real, Lula, o qual aparece em forma de caricatura. Por meio de características aparentemente ficcionais, perpetua sua função de gerar humor, criticando a política e ridicularizando a postura do governo frente à educação.

A Figura 3, terceira charge a ser analisada, também está relacionada à área de educação, conforme pode ser observado em sua contextualização.

Esta charge foi publicada no dia 17 de janeiro de 2014, no site Veja de Tudo, cuja funcionalidade é noticiar, ou seja, exercer o papel de jornal *on-line*, organizado por assuntos. Dessa forma, esta charge foi publicada na parte que se destina a notícias, sem se ancorar em nenhum texto, como ocorreu nas charges anteriores.

Figura 3- Sujeito escola
Fonte: http://2.bp.blogspot.com/-UMFrrZhAlno/USgTgBzPv7I/AAAAAAAAI-w/GHufTU4avDA/s400/charge-sujeito_escola.jpg

Ao examinar a imagem, nos deparamos com um ambiente de sala de aula, por meio da utilização do quadro negro. A professora é logo identificada por sua vestimenta (jaleco), cabelos presos e postura frente ao menino. A criança é um

aluno uniformizado, aparentemente nervoso e incrédulo, com uma expressão facial fechada e bochechas rosadas.

Em termos de conhecimento linguístico, merecem destaque as palavras “sujeito” e “mané”. Segundo a gramática normativa, sujeito é, de forma simplificada, aquele que executa uma ação. No caso da charge acima, o sujeito seria “o eleitor”, que diz confiar na honestidade dos políticos. A professora, ao fazer a pergunta para o garoto, supostamente esperava uma resposta de cunho gramatical, mas o aluno responde que o indivíduo ou pessoa que acredita na honestidade dos políticos só pode ser mesmo um bobo, idiota, inocente (entre outros significados possíveis para o termo “mané”). Nesse caso, acontece uma ambiguidade, ou seja, a palavra “sujeito” apresenta duplicidade de sentidos: sujeito pode ser o termo da oração, conforme a gramática, assim como a pessoa ou o indivíduo.

Dessa forma, o garoto, ao utilizar a palavra “mané”, está caracterizando o sujeito ou pessoa que acredita na honestidade de políticos como um ser de pouca inteligência, tolo, que é incapaz de raciocinar. A palavra “mané” é um termo pejorativo, informal, bastante conhecida como gíria. E é sobre essa ambiguidade que repousa o efeito de humor da charge.

Na abordagem do conhecimento enciclopédico, é inevitável relacionar o que o garoto fala com a realidade política de nosso país. A política brasileira caiu em descrédito em função de seu histórico de corrupções, de desvio de verbas, entre outros fatores. Nesse contexto, a autor da charge se valeu daquilo que deveria ser uma simples aula de Língua Portuguesa a respeito do tema sujeito para transformá-la, por meio da indignação do garoto, em uma crítica à realidade política do país.

Segundo uma aula convencional sobre os sujeitos de uma oração, a expressão que deveria ser respondida pelo aluno, seria “os eleitores”. Entretanto, uma resposta que não era esperada nessa situação foi dada. Assim, para a criança, todo aquele que confia na existência de políticos honestos estão sendo feitos de bobos, pois na sua concepção não existem esses tipos de políticos, e sim, corruptos. Essa falta de credibilidade configura-se como conteúdo temático.

Quanto ao conhecimento interacional ilocucional, o propósito do autor é bem claro: a crítica sobre a falta de informação dos eleitores, que insistem em votar em pessoas que já fizeram muitos estragos nos cofres públicos, alegando esquecimento.

Essas informações, transmitidas pelo diálogo na sala de aula entre a professora, o texto no quadro e o aluno, abordam não somente o conhecimento ilocucional, mas também o conhecimento comunicacional. A escolha da variante linguística, tanto da professora quanto da matéria no quadro, vincula-se à língua culta, padronizada pela gramática. Já a linguagem utilizada pelo garoto é de caráter informal, apresentando até mesmo a palavra “Mané”, uma gíria.

O conhecimento metacomunicativo nos permite observar um realce (negrito) na palavra “mané”. Esse realce, além de chamar a atenção do leitor, leva-o a inferir que esta não é uma palavra utilizada numa linguagem formal, o que permite a atribuição de um segundo sentido à palavra “sujeito”. Ademais, os balões de comunicação são delineados de forma simples, evidenciando um diálogo normal. O mesmo recurso da escrita é utilizado no quadro, porém, dessa vez, relacionado ao ensino da disciplina de Língua Portuguesa.

Quanto ao processo de conhecimento superestrutural, o texto pertence ao gênero charge, apresentando função humorística vinculada a notícias e com personagens reais do ambiente escolar. A situação foi criada com o intuito de criticar tanto os políticos quanto os eleitores, aviltando, dessa maneira, a política brasileira (os corruptos e corruptores). O efeito de humor ancora-se na ambiguidade do termo “sujeito” e no uso da gíria “mané”.

3.3 ANÁLISE DAS TIRAS

As tiras, assim como as charges, devido ao fato de aliarem o texto verbal ao visual e geralmente apresentarem o tom humorístico, facilmente despertam o interesse do leitor.

A primeira tira a ser analisada está também relacionada à temática da educação e foi assinada por Bill Watterson, criador de Calvin & Haroldo. Antes de analisá-la, apresentaremos um pequeno histórico sobre esses personagens e seu criador.

As tiras de Calvin & Haroldo começaram a serem publicadas em jornais em 18 de novembro de 1985 e foram publicadas até dezembro de 1995, quando Bill Watterson anunciou sua aposentadoria da série.

Watterson é um cartunista norte-americano e, para a criação no nome Calvin, se inspirou no teólogo Calvino (1509-1564), o qual se destacou como um dos responsáveis pelas reformas da Igreja. Já o tigre Haroldo, que na sua versão original é conhecido como “Hobbes”, foi inspirado no filósofo e cientista político Thomas Hobbes (1588-1679).

Calvin e Haroldo, que formam uma das duplas mais famosas das HQs, enquadrando-se ambos na categoria de personagens fixos, tiveram suas tiras publicadas em mais 2.400 páginas de jornais no mundo inteiro. Há também livros de antologias e coletâneas da série que já venderam mais 30 milhões de exemplares. A obra também foi multipremiada, sendo seu autor reconhecido pelos principais prêmios das HQs.

Em 2010, em uma entrevista, Bill Watterson conversou com o jornal “The Plain Dealer” e disse que não há pretensão em voltar criar os quadrinhos, o motivo seria o receio de que sua criação se torne repetitiva e monótona.

Calvin é um “pirralho” de seis anos que dedica parte integral do seu tempo para infernizar a vida de seus pais, sua vizinha, sua babá, sua professora e, não raro, de seu tigre de pelúcia. Ele possui as preocupações de um adulto, mas as reações de uma criança.

Segundo Watterson, uma das coisas mais divertidas em escrever sobre o Calvin é que, geralmente, ele não concorda com suas atitudes. E que sua suspeita é que grande parte de nós envelhece sem crescer, e dentro de cada adulto existe uma criança que quer que tudo aconteça de acordo com sua vontade.

Haroldo é o tigre de pelúcia que tenta, na medida do possível, colocar um pouco de juízo na cabeça de Calvin. Conforme o próprio Calvin, Haroldo é o melhor amigo que alguém poderia ter. Pode-se observar que Haroldo sempre questiona o tratamento que estamos dando ao planeta, demonstrando que (apesar de ser um animal e talvez por isso) possui consciência, paciência e o bom senso. Haroldo fica de pé e fala, mas seu criador tenta preservar seu lado felino, tanto em seu comportamento físico quanto na sua atitude, junto com seu contido orgulho em não ser humano. Calvin vê Haroldo de uma maneira e todos os outros o vêem de outra.

Figura 4- Educação com Calvin e seus amigos
Fonte: Revista Nova Escola

Ao realizar uma leitura das imagens presentes na tira (texto não verbal), podemos verificar um clima de baixa temperatura, pois as roupas dos personagens (cachecol, gorro e luvas) são utilizadas em situações de frio excessivo. Além disso, temos a presença de uma enorme bola de neve, que vai aumentando a cada quadrinho.

No segundo quadro, a expressão facial de Calvin apresenta-se como se estivesse nervoso ou argumentado sobre algo, no próximo quadro sua expressão exprime alegria e satisfação e no último, indiferença e superioridade.

Quanto ao conhecimento linguístico, além dos elementos de coesão (artigo, pronomes, preposições, locução prepositiva e conjunções), a tira em questão faz uso de uma variedade mais próxima da modalidade padrão. Calvin argumenta para tentar convencer o outro e, quando Haroldo utiliza a palavra “besta”, ele rebate com o uso da expressão “intelectualmente despreparado”. A palavra “besta” é usada no âmbito da linguagem informal, significa uma pessoa burra, estúpida, de curta inteligência. Para se defender desse insulto, Calvin faz uso de uma figura de linguagem, o eufemismo, e se vale de uma linguagem requintada, característica da variedade culta.

De acordo com o conhecimento enciclopédico, “Calvin” é uma HQ cujo protagonista sempre demonstra sua insatisfação com a imposição das regras do mundo adulto, em relação às quais ele sempre se rebela.

Quando Calvin começa a falar que o dever de casa lhe faz mal, muitas crianças e também os adultos concordam e se identificam. Em geral há um repulsa

frente às cobranças da vida escolar. Porém, Haroldo tenta convencê-lo de que o esforço para aprender é um “mal necessário” para o crescimento do ser humano.

Outro fator importante a ser considerado é o tema da autoestima e da dificuldade de enfrentar os próprios limites e as possibilidades de erro (o que remete ao aspecto psicologizante das tirinhas de “Calvin”). Em sua argumentação, Calvin se vale de uma linguagem típica dos adultos, artifício geralmente utilizado pela criança para ganhar a credibilidade e justificar o não querer fazer. Um exemplo dessa fala é o uso da expressão “intelectualmente despreparado”. A construção do sentido na tira é favorecida pela ordem e pela forma coerente com que os personagens se posicionam e conduzem a comunicação sem rodeios.

Assim sendo, no quesito conhecimento interacional ilocucional, o texto tem como objetivo demonstrar a desmotivação passada para os alunos, assim como o poder de argumentação da criança, para justificar as suas dificuldades em relação à aprendizagem.

O conhecimento comunicativo refere-se à escolha da variante linguística para mostrar esta competência argumentativa, uma linguagem mais polida para passar credibilidade em relação ao que se está dizendo. Além disso, a língua empregada nesse gênero é de fácil compreensão, possibilitando a interação autor-texto-leitor.

O trabalho com o conhecimento metacomunicativo permite explicar o realce da expressão “intelectualmente despreparado”. O emprego das aspas, além de denotar uma ironia, serve para chamar a atenção do leitor para o fato de que essa expressão não pertence ao vocabulário e ao mundo de uma criança da idade de Calvin.

O conhecimento superestrutural desvenda o gênero “tira”, que possui características como: formato retangular, apresentação de um ou mais quadrinhos e desfecho inesperado, causando o humor. Todas essas características encontram-se na tira em análise.

Os balões de fala estão presentes em todos os quadrinhos, exceto na fala de Calvin do segundo quadrinho. Essa ausência do balão, porém, não altera a comunicação e nem desestabiliza o diálogo.

O tema da tirinha é a desmotivação para a realização de atividades escolares e, porque não dizer, a preguiça. O estilo verbal está baseado na linguagem culta, saindo desse padrão apenas a palavra “besta”, que é informal e tem uma conotação

pejorativa. O conteúdo composicional apresenta-se na configuração de um ambiente relacionado a lazer, onde se faz bolas de neve. Essa imagem visual (construída denotativamente por meio da bola de neve e do menino que a faz rolar, aumentando de tamanho) pode também ser interpretada conotativamente. Neste caso, passa a representar um problema que se arrasta indefinidamente, como “uma bola de neve”.

Para a análise da segunda e terceira tiras (Figuras 5 e 6 respectivamente), consideraremos os seguintes conhecimentos enciclopédicos:

Hagar, o horrível é uma criação do americano Dik Browne (1917-1989), sendo um dos personagens de história em quadrinhos de maior sucesso mundial. Sua criação aconteceu em 1973 e a tira de Hagar começou a ser veiculada em 1,4 mil jornais em todo o mundo, traduzido em quase vinte idiomas e lido em 58 países. Com Hagar, seu personagem mais famoso, Browne celebrizou, popularizou e satirizou a figura mítica do viking escandinavo e o mundo medieval correspondente.

Hagar (um personagem fixo, assim como Calvin) é um viking preguiçoso, que se caracteriza pela preferência de beber cerveja e ficar de pernas para o ar em casa a se aventurar no mar e em guerras. Sua mulher, Helga, vive se questionando sobre quando é que ele vai crescer.

Assim sendo, Hagar é um guerreiro Viking que frequentemente tenta invadir a Inglaterra. O humor da tira vem de sua convivência com o seu melhor amigo, um magricela covarde chamado Eddie Sortudo. Ambos são, portanto, o oposto daquilo que se espera dos Vikings. Apesar de ser respeitado profissionalmente como um dos maiores saqueadores e assassinos da Escandinávia, Hagar leva uma vida pessoal frustrada. Vive discutindo com a esposa Helga, que se mostra insatisfeita com o padrão de vida que a família leva. O cachorro, Snert, não se subordina ao dono (o que demonstra que Hagar não se impõe nem mesmo a um animal), mas é um companheiro útil e fiel.

No que se refere ao conhecimento enciclopédico, a tira nos leva a uma incursão na Idade Média, onde ocorriam brigas por terra e objetos de valor, e havia, também, pessoas incultas, bárbaros, ladrões, bem como a figura dos Vikings[10].

[10] De acordo com o dicionário Houaiss (2009), o termo “Viking” se refere aos navegadores, guerreiros e mercadores escandinavos que percorreram a costa europeia nos séculos VIII a XI, tendo chegado inclusive à Groenlândia.

Hagar, o horrível, juntamente com sua família e seus amigos, ganha destaque no gênero “tira”. Ele, um homem bárbaro e bonachão, e Helga, sua mulher indomável, ganharam a simpatia dos leitores. O casal tem dois filhos: a menina, Honi, considerada solteirona para a época em que vivia, e Hamlet, que está à frente de seu tempo.

Hamlet, bem diferente de todas as crianças de sua época e com quem convive, não se interessa pelos passatempos dos vikings (como xingar e brigar). Ele se define como um amante das artes, uma criança culta, que se interessa por leitura e filosofia. Assim caracterizado, podemos resgatar a relação entre ele e o grande escritor da literatura inglesa, Shakespeare, criador de *Hamlet* – o protagonista de uma peça teatral trágica que também leva seu nome.

Shakespeare é considerado por muitos críticos como um escritor que estava bem à frente do seu tempo. Seu personagem, Hamlet, era uma pessoa sensível e ao mesmo tempo forte, pois filosofava sobre as questões morais que o rodeavam, era inteligente, astuto e tinha que enfrentar seus medos e fantasmas. Desse modo, tanto o Hamlet, personagem de Shakespeare, como o Hamlet, personagem de Browne, compartilham estas características: são inteligentes, cultos, filósofos e vivem em um tempo que não condiz com a realidade vivenciada por eles.

Diante do exposto e de acordo com a leitura das imagens dos quadrinhos das Figuras 5 e 6, podemos vislumbrar um ambiente bem simples, sem nenhuma sofisticação, o que nos reporta ao universo de então.

(BROWNE, Dick. *Hagar, o horrível*. L&PM Pocket, 1997, p. 60.)

Figura 5- Hagar – o que é amor
Fonte: Conversa de português

A tira exposta na Figura 5 tem como tema o descompasso entre o mundo sentimental de um personagem e o mundo intelectualizado do outro. Para expor a cena, o autor utiliza-se de um tronco de madeira onde os personagens encontram-se sentados. Hamlet se concentra na leitura de um livro aparentemente de capa de couro, representando uma época antiga. Suas roupas não aparecem na imagem, mas a simplicidade dos sapatos demonstra que foram feitos de forma manual e possivelmente de couro ou de tecido, além de seu capacete que é digno de um Viking, pois exibem chifres pequenos, por se tratar de uma criança. Em todos os quadrinhos, aparece uma espada deixada em repouso no tronco, longe de Hamlet, o que nos leva a inferir que o personagem não deixa de ser um bárbaro, mas não demonstra qualquer interesse pela luta, uma vez que se mantém atado ao seu enorme livro.

O conhecimento linguístico que será destacado aqui é o intensificador “tão” para o adjetivo “romântico”, o que denota um exagero e, ao mesmo tempo, conota uma ironia. Em outras palavras, no mundo intelectual de Hamlet não há espaço para sentimentos como o amor. Essa ironia pode ser captada em função da definição dada por Hamlet à palavra “amor”; ele a define em função de sua classificação gramatical (como em um verbete[11]), o que denota sua frieza e sua incapacidade de lidar com o mundo sentimental.

O verbete é um gênero com características de descrição e significação. Nele, geralmente, aparece a classificação da palavra conforme sua classe gramatical e seu gênero (masculino ou feminino). Assim como outros gêneros, ele pode sair de seu lugar de origem, o dicionário, e se expor dentro de outros textos e de outros gêneros, ocasionando a intertextualidade intergenérica, que nada mais é do que a presença de um gênero dentro de outro gênero.

Ainda em relação ao conhecimento linguístico, vale ressaltar que os elementos coesivos são bem empregados, colaborando para a coerência do texto.

Segundo o conhecimento comunicativo, a intenção do autor é chamar a atenção para o descompasso entre os personagens (um do sexo feminino e o outro do sexo masculino). Para isso, vale-se da palavra “amor” e de seu significado. Como

[11] O termo “verbete” refere-se ao conjunto de significações explicativas dos vocábulos e é geralmente encontrado no dicionário.

Hamlet é culto e possui um vocabulário extenso, ele define “amor” como nos dicionários, uma coisa técnica, não se atentando à questão feminina de ter que ser mais sensível e falar de sentimentos. A garota, por sua vez, imersa no universo sentimental, parece não ter hábito de leitura, nem vocabulário extenso, e, por essa razão, não percebe o descompasso e a resposta de Hamlet a agrada.

No que concerne o conhecimento metacomunicativo, o autor realçou a palavra “amor” (primeiramente, por meio do negrito e, depois, por meio de aspas e negrito), e será a ambiguidade gerada na definição dessa palavra o que conferirá o efeito humorístico à tira.

O conteúdo composicional leva em consideração desde a criação do ambiente até a construção dos balões de comunicação. O ambiente é tranquilo, não apresentando qualquer marca de evolução ou modernidade. Os balões de fala estão no formato simples e o estilo verbal, neles empregado, refere-se a uma variedade mais próxima da norma culta.

Assim, podemos afirmar que a tira em análise obedece às características básicas do gênero: possui formato retangular, dispõe-se em forma de quadrinhos, apresenta função humorística e possui um desfecho inesperado.

A Figura 6 se refere a uma tira do mesmo autor. Os personagens são os mesmos, bem como as considerações feitas sobre eles se repetem:

Figura 6- Hagar, o horrível
Fonte: Portal do professor – Ministério da Educação

Nessa charge, é importante destacar algumas palavras que podem ser discutidas por meio do conhecimento linguístico, primeiramente a palavra “como” é um termo comparativo que mostra que Hamlet não é igual aos outros de seu convívio. As palavras “gentil”, “educado” e “polido” que deveriam denotar um elogio, aparecem como uma crítica. Essa crítica pode ser percebida por meio da conjunção

adversativa “mas”, que transmite a ideia de oposição. Essa conjunção, portanto, acabará por se configurar no gatilho do humor.

O conhecimento enciclopédico, além dos fatores relacionados na tira anterior, ressalta que nem todos precisam ser iguais, uma vez que, mesmo sendo diferente do padrão (“os outros meninos vikings”), Hamlet consegue conquistar o coração da garota.

Quanto ao conhecimento comunicacional, a variante linguística escolhida é simples e de fácil compreensão; assim sendo, o autor utilizou uma linguagem próxima à língua padrão, mas não rebuscada.

Nessa tira, não houve a necessidade da aplicação do conhecimento metacomunicativo, uma vez que nenhum termo foi realçado para chamar a atenção de seu leitor.

Assim, o jogo de palavras elogiando Hamlet, ou mesmo criticando a sua diferença, “gentil, educado e polido”, passa-nos a impressão de que são realmente qualidades, que em combinação com o último balão e a conjunção adversativa “mas” provocam o riso. Essa construção gera o humor, pois, para ela, é anormal ser tão diferente, porém, para a nossa realidade, isso se caracterizaria numa perfeição.

Observa-se, ainda, a construção dos balões no formato simples, em harmonia com o ambiente também simples e não modernizado, a par da simplicidade da comunicação realizada pelos personagens. Todos esses aspectos podem ser assimilados com o auxílio do conhecimento superestrutural.

3.4 CONTRIBUIÇÃO DA ANÁLISE PARA O ENSINO

Podemos perceber, com a análise das três charges e das três tiras, que os conhecimentos proporcionados pelas estratégias e pelo processamento textual são desenvolvidos por meio do contato da leitura.

O conhecimento linguístico exposto na análise é o reflexo do dia a dia e da interação do leitor com a leitura, ou seja, quanto mais se lê mais conhecimento da língua e de sua estrutura são assimilados, já que a coesão e a coerência são estabelecidas por esse conhecimento.

O conhecimento de mundo ou enciclopédico deve ser trabalhado sempre, com a intenção de diagnosticar a realidade do discente e proporcionar uma ampliação da realidade e de interpretação, mostrando que, por meio da pesquisa e da interação entre os alunos, podemos trocar experiências diferentes e vivenciadas.

O conhecimento interacional faz com que o aluno perceba as pistas do texto ou recursos utilizados para chamar a atenção do leitor, os propósitos e as intenções do autor ao produzir, os quais, no caso da charge e da tira, são de criticar e ironizar determinados temas.

Outro aspecto interessante é o modo de produção desses gêneros, a utilização das personagens, sejam elas fictícias ou reais, fixas ou não; a forma da elaboração dos balões de comunicação; a grafia utilizada; o cenário; a quadrinização; tudo isso faz parte do plano composicional desses gêneros, além do estilo e do seu conteúdo.

O estilo abarca a variante linguística e o conteúdo temático proporciona debates e troca de informações sobre diversos assuntos, fatores importantes para a compreensão textual.

Os conceitos supracitados e a análise aqui efetuada nos permite concluir que o estudo, de forma explícita, dos aspectos mencionados pode contribuir, de forma efetiva, para o trabalho de leitura nos variados níveis de ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, partimos de princípios – amplamente discutidos em relação à leitura – abordados pela Linguística Textual por meio de estratégias, considerando a interação autor-texto-leitor. Assim, a pesquisa foi elaborada levando-se em consideração o objetivo do trabalho, que foi o de elaborar uma proposta de leitura dos gêneros “charge” e “tira” a partir das estratégias de processamento textual preconizadas pela Linguística do Texto.

Após o levantamento bibliográfico a respeito das concepções de texto, estratégias de leitura, coerência e coesão, foi possível proceder a uma proposta de leitura centrada nos gêneros textuais “charge” e “tira”, que configuram o *corpus.*

No decorrer do estudo sobre a Linguística Textual, observou-se que, a partir da década de 60 do século XX, se iniciam as práticas que partem de uma análise de frases para uma análise do texto. A partir disso, obtivemos embasamento para a abordagem das concepções de texto, adotando, em nossa pesquisa, a abordagem sociocognitiva-interacional.

Dentro dessa perspectiva, a proposta de análise aqui apresentada buscou considerar a interação autor-texto-leitor, a qual preconiza a ideia de que o texto é ação interativa entre atores sociais que se relacionam na construção do sentido.

É importante salientar que as estratégias de leitura aplicadas aos gêneros selecionados para o *corpus* trabalham diversos conhecimentos. Assim, elas levam o leitor a se lembrar dos elementos linguísticos ensinados durante o período escolar, além de permitirem que ele acesse seus conhecimentos e suas vivências durante o cotidiano, o que propicia a interação autor-texto-leitor.

Essa interação se apresenta a partir do momento em que o leitor começa a refletir sobre as intenções e os propósitos do autor na produção do texto. Além disso, podemos percebê-la nas estratégias relacionadas à grafia e à produção dos recursos para chamar atenção em relação a certos termos. Do mesmo modo, o foco

se volta para o gênero, por meio do qual ressalta suas características, funções, recursos e composição para a construção de sentido.

É importante observar que as charges e as tiras são gêneros que apresentam duas linguagens: a visual e a verbal. A configuração dos ambientes e o gestual dos personagens constituem a linguagem visual e o texto escrito, a linguagem verbal. Assim sendo, é importante a leitura de ambas para a construção do sentido. A interação entre os propósitos do autor, o texto em si e os conhecimentos do leitor possibilitam essa construção de sentido.

Outra observação feita refere-se ao texto enquanto produção. O leitor somente produzirá um sentido por meio de pistas linguísticas deixadas pelo autor, as quais fornecerão melhores condições de interpretação.

Podemos ressaltar o trabalho desses gêneros por meio de suas características e funções, quando levamos em consideração a escolha do cenário, da linguagem, do quadro, do balão, da grafia e dos personagens.

Por meio da aplicação das estratégias de leitura no *corpus* selecionado, constatou-se que os gêneros textuais “charge” e “tira” oferecem elementos para a utilização desses processos, proporcionando ao aluno a possibilidade de ampliar sua competência leitora, incentivando-o a realizar uma leitura prazerosa e, ao mesmo tempo, crítica.

Em suma, o trabalho com os gêneros aqui preconizados, guiado pela aplicação das estratégias de leitura, mostrou-se eficiente no que se refere à implementação da compreensão textual.

Esta pesquisa possibilitou-nos tomar consciência de que, para se ler ou aprender a ler, é necessário tomar posse das diferentes estratégias de leitura e aplicá-las a gêneros textuais variados.

Desse modo, acreditamos que o presente estudo possa contribuir para o trabalho de leitura dos variados níveis de ensino, permitindo um aprofundamento nos estudos linguísticos, enciclopédicos e interacionais e fornecendo uma possibilidade de trabalho com diferentes gêneros textuais. Acreditamos, ainda, que essa forma de trabalho terá como consequência uma ampliação da capacidade leitora e da competência metagenérica dos leitores nele envolvidos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Milton José. Ensinar português? In: GERALDI, João Wanderley (Org.). **O texto na sala de aula.** 3. ed. São Paulo: Ática, 2004. p. 10-16. (Coleção na sala de aula).

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal.** 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BRASIL continua na 85ª posição no ranking mundial de IDH; veja resultado de todos os países. **UOL notícias**, 14 mar. 2014. Disponível em: <http://noticias. uol.com.br/infograficos/2013/03/14/brasil-fica-na-85-posicao-no-ranking-mundial-de-idh-veja-resultado-de-todos-os-paises.htm>. Acesso em: 24 jun. de 2014.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos**. Por um interacionismo sócio-discurso. Trad. Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. 2. ed. São Paulo: EDUC, 2009.

CABRAL, Ivan. **Sujeito na escola.** 01 dez. 2007. Disponível em: <http://2.bp.blogspot.com/-UMFrrZhAlno/USgTgBzPv7I/AAAAAAAAI-w/GHufTU4avDA/s400/charge-sujeito_escola.jpg>. Acesso em: 2 mar. 2014.

DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret. **Retextualização de gêneros escritos.** Rio de Janeiro: Lucerna, 2007, p. 96.

FÁVERO, Leonor Lopes; KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Linguística textual:** introdução. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FIGUEIREDO, Maria Flávia. Competência metagenérica na leitura de textos bíblicos. **Web-Revista Discursividade: Estudos Lingüísticos**, v. 5, p. 01-10, 2009.

FOUCAMBERT, Jean. **A leitura em questão.** Tradução de Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

FREITAS, Tales Eduardo Xavier. Educação no Brasil. **Valor das Opiniões**. 19 jan. 2014. Disponível em: <http://valordasopinioes.blogspot.com.br/2011_01_01_archive.html>. Acesso em: 20 out. 2014.

GERALDI, João Wanderley. Concepções de linguagem e ensino de português. In: _____. (Org.). **O texto na sala de aula.** 3. ed. São Paulo: Ática, 2004. p. 39-46. (Coleção na sala de aula).

GOMES, Ivonete. A educação nos tempos da palmatória. **Rondoniagora.** 26 mai. 2013. Disponível em: <http://www.rondoniagora.com/noticias/a+educacao+nos+tem

pos+da+palmatoria+2013-05-26.htm>. Acesso em: 20 out. 2014.

Hagar, O Horrível. **Guia dos quadrinhos.** Disponível em: <http://www.guiadosquadrinhos.com/personagem/hagar-o-horrivel/897>. Acesso em: 03 nov. 2014.

HAGAR O HORRÍVEL. Disponível em: <http://www.lpm.com.br/site/default.asp?Template=../livros/layout_produto.asp&CategoriaID=645528&ID=737060>. Acesso em: 02 nov. 2014.

HAGAR, O que é amor. **Conversa com o português:** língua portuguesa, literatura e educação. 11 fev. 2013. Disponível em: <http://conversadeportugues.com.br/?attachment_id=6285>. Acesso em: 02 mar. 2014.

HOUAISS, **Dicionário eletrônico da língua portuguesa.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

IZIDRO. **Educação.** Disponível em: <http://3.bp.blogspot.com/-ecG2CXKWEE8/TciEXkxTxfI/AAAAAAAAAD4/PG0J80z_ID8/s1600/izidro_educacao.jpg>. Acesso em: 23 jan. 2014.

KATO, Mary. **O aprendizado da leitura.** São Paulo: Martins Fontes, 1985.

KLEIMAN, Ângela; MORAES, Sílvia. **Leitura e interdisciplinaridade.** Campinas: Mercado de Letras, 1999.

_____. **Texto & leitor:** aspectos cognitivos da leitura. 14. ed. Campinas: Pontes Editores, 2011.

KOCH, Ingedore Villaça. **A coesão textual.** 21. ed. São Paulo: Contexto, 2009a.

_____. **Introdução à linguística textual:** trajetória e grandes temas. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009b.

_____. **O texto e a construção dos sentidos.** 9. ed. São Paulo: Contexto, 2009c.

KOCH, Ingedore Villaça; BENTES, Anna Christina; CAVALCANTE, Mônica Magalhães. **Intertextualidade**: diálogos possíveis. São Paulo: Cortez, 2007.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender:** os sentidos do texto. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

KOCH, Ingedore Villaça; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **A coerência textual.** 17. ed. São Paulo: Contexto, 2009.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo.** 6. ed. São Paulo: Ática, 2006.

LEITE, Lígia Chiappini de Moraes. Gramática e literatura: desencontros e esperanças. In: GERALDI, João Wanderley (Org.). **O texto na sala de aula.** 3. ed. São Paulo: Ática, 2004. p. 17-25. (Coleção na sala de aula).

LIVRARIA DA Folha. Calvin e Haroldo comeram 25 anos; conheça a história da dupla. 18 nov. 2010. Disponível em: <http://www.leitura.com/calvineharoldo/personagens.htm>. Acesso em: 03 nov. 2014.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: BEZERRA, Maria Auxiliadora; DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel (Org.). **Gêneros textuais & ensino.** São Paulo: Parábola, 2010. p. 19-38.

_____. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo: Parábola, 2008.

MENDONÇA, Márcia Rodrigues de Souza. Um gênero quadro a quadro: a história em quadrinhos. In: BEZERRA, Maria Auxiliadora; DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel (Orgs.). **Gêneros textuais & ensino.** São Paulo: Parábola, 2010. p. 209-224.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (Brasil). Instituto Nacional De Estudos E Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Manual Enade:** 2013. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/enade/manuais/manual_enade_2013.pdf>. Acesso em: 31 maio 2013.

_____. Instituto Nacional De Estudos E Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Manual Enade:** 2014. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/enade/manuais/manual_enade_2014.pdf>. Acesso em: 10 set. 2014.

_____. PDE: **Plano de Desenvolvimento da Educação:** SAEB: ensino médio: matrizes de referência, tópicos e descritores. Brasília: MEC, SEB; Inep, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/saeb_matriz2.pdf>. Acesso em: 12 set. 2014.

_____. **Portal do professor**, Brasília, 24 ago. 2011. Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=34595>. Acesso em: 26 jun. 2014.

PAÍS perde 12 posições em ranking de educação. **Folha de São Paulo**, Brasília, 21 jan. 2010. Seção Educação. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u682579.shtml>. Acesso em: 24 jun. 2014.

PONTIFICIA Universidade Católica do Rio de Janeiro. **A compreensão leitora: revisão de literatura.** Rio de Janeiro: PUC. Disponível em: <http://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/13951/13951_3.PDF>. Acesso: 25 set. 2014.

POSSENTI, Sírio. Sobre o ensino de português na escola. In: GERALDI, João Wanderley (Org.). **O texto na sala de aula.** 3. ed. São Paulo: Ática, 2004. p. 32-38. (Coleção na sala de aula).

_____. Gramática e política. In: GERALDI, João Wanderley (Org.). **O texto na sala de aula.** 3. ed. São Paulo: Ática, 2004. p. 47-56. (Coleção na sala de aula).

PROUST, Marcel. **Em busca do tempo perdido**. Rio de Janeiro: Ediouro, 2002.

RELATÓRIO DA UNESCO aponta crise mundial na educação e a importância dos professores para superá-la. **Gife.** 10 fev. 2014. Disponível em: <http://www.gife.org.br/artigo-relatorio-da-unesco-aponta-crise-mundial-na-educacao-e-a-importancia-dos-professores-para-superala-15420.asp>. Acesso em: 02 out. 2014.

RESUMO Hamlet. Disponível em: <http://www.psicoloucos.com/Resenhas-e-Resumos/resumo-hamlet-de-william-shakespeare.html>. Acesso em: 26 jun. 2014.

RODRIGUES, Rosângela Hammes. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhitin. In: MEURER, J. L.; BONINI, Adair; MORRA-ROTH, Désirré. **Gêneros: teorias, métodos e debates.** São Paulo: Parábola, 2005.

RAMOS, Paulo. **A leitura dos quadrinhos**. São Paulo: Contexto, 2009.

SILVA, Lílian Lopes Martin; GERALDI, João Wanderley; FONSECA, Maria Nilma Góes. Leitura na escola. In: GERALDI, João Wanderley (Org.). **O texto na sala de aula.** 3. ed. São Paulo: Ática, 2004. p. 81-114. (Coleção na sala de aula).

WATTERSON, Bill. Calvin, Haroldo e seus amigos: é ruim para minha auto-estima. **Revista Nova Escola**. Seção de Língua Portuguesa: coletânea. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/lingua-portuguesa/coletaneas/calvin-seus-amigos-428892.shtml>. Acesso em: 16 de jun. 2014.