

**UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ**

**JAIR ALCINDO LOBO DE MELO**

**TIRAS JORNALÍSTICAS & ENSINO:  
ESTRATÉGIAS DE LEITURA DO TEXTO  
ICÔNICO-VERBAL**

**Taubaté-SP**

**2008**

**UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ**

**JAIR ALCINDO LOBO DE MELO**

**TIRAS JORNALÍSTICAS & ENSINO:  
ESTRATÉGIAS DE LEITURA DO TEXTO  
ICÔNICO-VERBAL**

Dissertação apresentada como parte dos requisitos para obtenção do Título de Mestre pelo Curso de Mestrado em Lingüística Aplicada do Departamento de Ciências Sociais e Letras da Universidade de Taubaté.

Área de Concentração:Língua Materna.

Orientação:Prof<sup>a</sup>.Dr<sup>a</sup>.Graziela Zamponi

**Taubaté-SP**

**2008**

**JAIR ALCINDO LOBO DE MELO**  
**TIRAS JORNALÍSTICAS & ENSINO: ESTRATÉGIAS DE LEITURA DO**  
**TEXTO ICÔNICO-VERBAL**

Dissertação apresentada para obtenção do título de Mestre pelo curso de Mestrado em Lingüística Aplicada do Departamento de Ciências Sociais e Letras da Universidade de Taubaté.  
Área de Concentração: Língua Materna.

Data 27/08/2008

Resultado\_\_\_\_\_

**BANCA EXAMINADORA**

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Graziela Zamponi (orientadora) Universidade de Taubaté

Assinatura\_\_\_\_\_

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> *Elzira Yoko Uyeno*

Universidade\_\_\_\_\_

Assinatura\_\_\_\_\_

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> *Marlene Silva Sardinha Gurdilhaes* Universidade\_\_\_\_\_

Assinatura\_\_\_\_\_

Ao meu companheiro de todas as horas, autor  
e consumidor da minha fé. A Ele toda honra e  
toda glória.

## AGRADECIMENTOS

A caríssima professora Dra. Graziela Zamponi, intelectual cujos méritos são muitos nesta minha caminhada, que me deu uma visão mais ampla acerca dos processos inferenciais, e a cuja influência eu atribuo o melhor deste trabalho.

A minha mãe, guerreira cuja maior luta foi oferecer aos filhos o privilégio de ter acesso à escola.

À professora Dra. *Elzira Yoko Uyeno*, que de alguma forma sempre foi uma interlocutora crítica do meu trabalho, disponibilizando textos e participando da banca de qualificação.

À professora Dra. *Marlene Silva Sardinha Gurdilhães* que, a partir da banca de qualificação, fez importantes contribuições para a minha trajetória acadêmica com bondade e companheirismo.

Aos amigos e colegas da turma de mestrado, pela valorosa troca de arquivos e pelo apoio ao desafio representado por esta pesquisa.

A todos que, de um modo ou de outro, contribuíram para que fosse possível a execução deste projeto.

À Comunidade Cristã de Belém, pela motivação e suporte espiritual e a todos que oraram e intercederam por mim neste percurso.

E especialmente à minha esposa Roberta Rios, pela paciência e incentivo fundamentais para o sucesso nesta jornada e ao meu filho Matheus, por fazer parte deste momento tão importante no meu percurso acadêmico.

As palavras me antecedem e ultrapassam; elas me tentam e modificam(...) meu enleio vem de que um tapete é feito de tantos fios que não posso me resignar a seguir um fio só; meu enredamento vem de que uma história é feita de muitas histórias(...)  
(Clarice Lispector)

## RESUMO

Esta pesquisa qualitativa procurou investigar os processos inferenciais mobilizadas para a compreensão das *tiras* jornalísticas, focalizando mais especificamente os prováveis processos de geração de inferências realizados pelo leitor. O estudo dos processos inferenciais, bem como considerações referentes aos gêneros discursivos constituíram a base do segundo capítulo. Nele visamos a uma fundamentação dos gêneros midiáticos impressos e dos tipos de inferências necessárias para a construção de sentido na leitura das *tiras jornalísticas*. O *corpus* analisado neste trabalho foi constituído por cinco *tiras* do personagem *Hagar*, o horrível. Discutimos as estratégias mobilizadas no momento da leitura das *tiras*, tomando como ponto de partida as marcas lingüísticas oferecidas pelo texto icônico-verbal. Adotamos como concepção de língua o modelo sociocognitivista-interacional. Buscamos investigar quais inferências são produzidas ao longo da leitura. Percebemos que o processo inferencial está relacionado tanto aos esquemas mentais dos sujeitos quanto ao seu contexto pessoal, de modo que, utilizando-se destas duas fontes de informação extratextual, os sujeitos buscam estabelecer o sentido do texto com a realização de inferências lógicas, informativas e elaborativas. O objetivo central desta pesquisa foi apresentar uma proposta pedagógica voltada para a elaboração de estratégias de leitura do gênero discursivo *tiras jornalísticas*, o qual não foi alcançado, pois não foi possível proceder às leituras de uma forma homogênea, nem submeter as *tiras* em análise a uma única estratégia de leitura, fato que vem a reafirmar a natureza da leitura como elemento vivo, inconstante e que se modifica a cada processo de interação, pois não há uma delimitação concreta da perspectiva a ser tomada no momento da compreensão do texto, uma determinação do lugar social do leitor, um contexto determinado e um nível específico de análise do texto previamente definido para o leitor proceder à leitura e à interpretação desse gênero midiático.

**Palavras-chave:** processos inferenciais, estratégias de leitura, *tiras* jornalísticas.

## **ABSTRACT**

This qualitative research sought to investigate the processes inferential mobilized to understanding the newspaper comics, focusing more specifically the procedures likely to generate inferences made by the reader. The study of inferential processes as well as considerations relating to gender discourse formed the basis of the second chapter. It aiming for a rationale for printed media genres and types of inferences needed for the construction of meaning in reading the newspaper comics. The body examined in this study was made up of five strips of character Hagar, the ugly. We discussed the strategies deployed at the time of reading the comics, taking as its point of departure marks the language offered by the icônico-verbal. We as a design language of the model sociocognitivista-interactional. The main objective of this research was to present a proposal focused on educational strategies to reading the strip discursive journalistic genre, which has not been achieved because we could not make the readings of a homogeneous, or submit to an examination into strips Read-only strategy, a fact that comes to reaffirm the nature of reading as a living, inconsistent and that changes every process of interaction, because there is no concrete definition of perspective to be taken at the time of understanding of the text, a determination of social place of the reader, given a context and a specific level of analysis of the text previously defined for the reader to read and the interpretation of that genre media.

**Key-words:** inferential processes, strategies for reading, newspaper comics



# SUMÁRIO

## Capítulo 1. Introdução

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	12
<b>Lingüística Textual, texto e leitura: perspectivas teóricas</b> .....	16
1.1. Lingüística Textual: objeto e abrangência.....	16
1.2. A virada Pragmática.....	17
1.3. A virada Cognitivista.....	17
1.4.A perspectiva sociocognitivo-interacionista.....	18
1.5 Concepções de texto.....	20
1.5.1.Texto e textualidade.....	21
1.6 Concepções de leitura.....	22
1.6.1 A concepção estruturalista.....	22
1.6.2. A concepção psicolingüística.....	23
1.6.3 A concepção interacionista.....	29
1.6.4 A concepção discursivista.....	29
1.6.5 A concepção discursivo-desconstrutivista.....	31
1.6.6 Por uma concepção sociocognitivista-interacional.....	32
1.7 Uma última palavra: a organização do conhecimento na memória.....	35

## **CAPÍTULO II**

<b>Leitura, Processos inferenciais e Gêneros: uma relação necessária para a construção do sentido.....</b>	<b>39</b>
2. . Introdução.....	39
2.1 Planos de leitura e Processos inferenciais.....	39
2.1.1 Conceitos de inferência.....	41
2.1.2 Tipos de inferências.....	45
2.1.3 O papel do contexto na elaboração de inferências.....	47
2.1.4 Elaboração inferencial: algumas considerações.....	49
2.1.5 Como as inferências são feitas.....	50
2.1.6 O que é uma estratégia de Leitura?.....	54
2.2 Gêneros Textuais. ....	56
2.2.1 Considerações sobre os gêneros midiáticos impressos .....	59
2.2.2 Considerações sobre o texto verbal e o não verbal.....	60
2.2.3 As histórias em quadrinhos (HQs) .....	61
2.2.4 As <i>tiras jornalísticas</i> .....	63

## **CAPÍTULO III**

### **No mundo das *tiras*: procedimentos metodológicos, análise e proposta pedagógica.....75**

#### 3.1.Procedimentos metodológicos.....75

##### 3.1.1 Critério de escolha do gênero.....76

##### 3.1.2 Justificativas para a escolha das tiras jornalísticas.....77

#### 3.2 Análise do corpus da pesquisa.....78

##### 3.2.1 Alguns pontos de análise.....81

##### 3.2.2 Possibilidade de leitura das *tiras*.....84

##### 3.2.3 Sugestões de estratégias de leitura para esse gênero textual.....91

## **CAPÍTULO IV**

#### 4.1 Considerações finais.....97

#### 4.2 Últimas palavras..... 98

#### Referências bibliográficas.....101

## INTRODUÇÃO

Esta pesquisa inscreve-se na área da **Lingüística Aplicada**, pois trata de questões lingüísticas (leitura, gêneros textuais e processos inferenciais) vinculadas a questões de ordem pedagógica (ensino-aprendizagem), tomando uma abordagem sociocognitiva como subsídio à análise dos dados.

A motivação para um estudo sobre a leitura e, mais especificamente, sobre estratégias de leitura dos gêneros midiáticos, a partir de uma investigação dos processos inferenciais que ocorrem para a compreensão desse gênero, é decorrente de minha atuação no magistério, ao longo de uma década, trabalhando como professor de Língua Portuguesa e Redação em turmas do Ensino Médio. Essa atuação possibilitou-me, por meio de longas observações, perceber as dificuldades de compreensão dos alunos diante dos diversos gêneros midiáticos, como *Charges*, *Cartoons*, história em quadrinhos e, em particular, as *tiras jornalísticas*. A título de ilustração dessa afirmação, cito uma situação, no ano de 2006, em que apresentei dois textos para análise em uma questão analítico-discursiva dirigida aos alunos do terceiro ano do Ensino Médio. O primeiro texto apresentava uma charge com a caricatura do Presidente George W. Bush sentado em um banquinho, com um violão ao colo, cantarolando: *...O Rita levou meu sorriso...*; em seguida, apresentei um outro texto. Tratava-se da canção: **A Rita** de Chico Buarque. Solicitei que os alunos relacionassem os dois textos e os interpretassem.

As propostas de interpretação apresentadas pelos alunos foram tão variadas, quanto variados são os conceitos de leitura. Decorreu dessa experiência minha inquietação acerca das inúmeras possibilidades de compreensão de um texto, já que são variadas as perspectivas de análise (um aluno afirmou, na sua resposta, que Rita era uma terrorista árabe, provavelmente, por uma associação de idéias que ligam o presidente americano à guerra no Oriente Médio).

Quais seriam essas variáveis? Qual seria o ponto de vista tomado como mais aceito? Figurativamente, sob determinado ponto de vista, o texto é um alvo, o leitor é o atirador e as teorias lingüísticas são os cartuchos dispostos em um tambor de uma arma (vista como sinônimo de texto). O leitor faz a leitura do texto, considerando a sua formação discursiva, seus conhecimentos prévios, os conhecimentos partilhados com o autor, as intenções do texto, o contexto sócio-histórico, o suporte, o lugar social de enunciação, enfim, diversas condições importantes mobilizadas para a compreensão.

O leitor não proficiente se vê diante de uma grande roleta russa, já que, por falta de um objetivo de leitura, qualquer posição do cartucho no tambor será considerada válida para que o *atirador-leitor* deflagre o tiro. Pretendo com essa metáfora explicitar minha angústia diante dessa ação tão complexa que é o processo de compreensão de texto. O objetivo central desta pesquisa é apresentar uma proposta pedagógica voltada para a elaboração de estratégias de leitura do gênero discursivo *tiras jornalísticas*.

Segundo Koch (2006a), o texto é o lugar de interação de sujeitos sociais, os quais, dialogicamente, nele se constituem e são por ele constituídos; além disso, por meio de ações lingüísticas e sociocognitivas, constroem objetos-de-discurso e propostas de sentido, ao operarem escolhas significativas entre múltiplas formas de organização textual e as diversas possibilidades de seleção lexical que a língua lhes põe à disposição. Na base dessa concepção, pode-se afirmar que qualquer texto traz idéias implícitas variadas, perceptíveis pela mobilização do contexto sociocognitivo no interior do qual se movem os atores sociais. Para a autora, a leitura de um texto exige muito mais que o conhecimento lingüístico compartilhado pelos interlocutores. O leitor precisa mobilizar inúmeras estratégias tanto de ordem lingüística quanto de ordem cognitivo-discursiva, a fim de levantar hipóteses, preencher lacunas<sup>1</sup> apresentadas pelo texto; portanto, o leitor nesse processo é ativo e, segundo Koch (2006a), autor e leitor devem ser vistos como “estrategistas” na interação pela linguagem.

É no terreno desse não-dito, mas comunicado pelo texto, que esta pesquisa está situada, uma vez que buscamos investigar as estratégias de leitura para compreensão das *tiras jornalísticas* por meio da ótica dos processos inferenciais. Discutiremos as estratégias mobilizadas no momento da leitura dos gêneros midiáticos, tomando como ponto de partida as marcas lingüísticas oferecidas pelo texto icônico-verbal, para, a partir daí, propor possibilidades de compreensão do texto.

Ao estudar o texto, Koch (2005c, p.19) compara-o com “o jogo da linguagem”, no qual os “estrategistas” utilizam processos de ordem sociocognitiva, interacional e textual para produzir sentido. Nesse processo, interage o *escritor ou planejador*, o qual planeja e organiza o texto, disponibilizando para o leitor as informações para ele pertinentes para a produção do sentido, o texto, o qual contém as informações explícitas e implícitas organizadas pelo planejador, e o *leitor*, que, a partir do texto, faz as representações necessárias a fim de construir um sentido para esse texto.

---

<sup>1</sup> É consenso, em estudos sobre a compreensão de leitura, que um texto, por um princípio de economia, não carrega toda informação que se quer comunicar por meio dele, pois grande parte dos sentidos do texto repousa no conhecimento partilhado pelos interlocutores.

Para desenvolver esta pesquisa, fez-se necessário, inicialmente, determinar o que entendemos por leitura e essa definição é construída no primeiro capítulo, a partir do confronto entre teorias fundamentais da área. Para isso, apresentamos um percurso histórico, ancorado, principalmente, na Lingüística Textual e na Pragmática. Partimos das teorias de Goodman (1967 e 1985), Smith (1989), Van Dijk e Kintsch, (1983), e Rumelhart (1980), que defendem que a compreensão da leitura depende de processos de “adivinhação” ou de previsão e que o conhecimento o qual temos do mundo não é armazenado de maneira caótica, mas organizado em esquemas mentais que são (re)formulados, constantemente, a partir de nossa experiência; esse caminho leva ao ponto de chegada, as concepções de leitura em Koch (1993, 1996, 2004, 2005, 2006c, 2007), que adota o modelo sócio-cognitivista, desenvolvendo a concepção de língua a qual foi tomada ao longo deste trabalho.

O estudo dos processos inferenciais, bem como considerações referentes aos gêneros discursivos constituem a base do segundo capítulo. Nele visamos a uma fundamentação dos gêneros midiáticos impressos e dos tipos de inferências necessárias para a construção de sentido na leitura das *tiras jornalísticas*.

O **terceiro** capítulo descreve a metodologia da pesquisa, ressaltando sua natureza, bem como o detalhamento corpus da investigação. No mesmo capítulo é apresentada a análise do corpus da pesquisa. É interessante ressaltar que o *corpus* foi definido por intermédio de observações dos alunos diante de determinadas *tiras jornalísticas* utilizadas em processos avaliativos – avaliações bimestrais, referentes ao ano letivo de 2006, aplicadas aos alunos de duas turmas do terceiro ano do ensino médio no Colégio Moderno, localizado no centro da cidade de Belém do Pará, região norte. A análise e a discussão dos dados, à luz das teorias anteriormente discutidas, são apresentadas neste capítulo. As análises dos processos inferenciais foram feitas a partir de *tiras jornalísticas*, razão pela qual foi apresentada uma caracterização geral desse gênero.

Nossa hipótese de trabalho é a de que o processo inferencial está relacionado tanto aos esquemas mentais dos sujeitos quanto ao seu contexto sociocognitivo interacional, de modo que, utilizando-se destas duas fontes de informação extratextual, os sujeitos buscam estabelecer o sentido do texto por meio da realização de inferências lógicas, informativas e elaborativas. E, no caso das *tiras*, as inferências deverão girar em torno dos elementos constitutivos do gênero, tanto dos elementos verbais quanto dos elementos icônicos. Para comprovar a hipótese de trabalho, constituímos um *corpus* de cinco *tiras*.

Em seguida, apresenta-se a conclusão, em que são respondidas as questões levantadas, tendo em vista os objetivos propostos.

Este trabalho pretende ser significativo quanto à obtenção de respostas às questões que o justificaram, no sentido de propor indicativos que orientem um redimensionamento relativo à prática pedagógica da leitura, sem que, contudo, deva ser tomado como definitivo. Questionamentos permanecem e inúmeros são os entraves que dificultam a concretização do que concluímos como pertinente à aprendizagem escolar no que tange, principalmente, à leitura.

Os PCNs da Língua Portuguesa apresentam como finalidade do ensino a expansão das possibilidades do uso da linguagem, essas capacidades estão relacionadas às quatro habilidades lingüísticas: falar, escutar, ler e escrever. Estas duas últimas entendidas como práticas complementares. Segundo os PCNs, o trabalho com leitura tem como finalidade a formação de leitores competentes e, conseqüentemente, a formação de escritores (BRASIL, 1997, p.53). O leitor competente é aquele que, por iniciativa, seleciona, dentre a diversidade de textos, aqueles que atendam a sua necessidade; utiliza estratégias de leitura adequadas para abordar os textos de forma a atender a essa necessidade; estabelece relações entre os textos lidos; compreende o que lê e sabe que um texto pode ter vários sentidos e elementos implícitos; possui a habilidade para “ler autonomamente” (BRASIL, 1998, p.70).

A leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir dos seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a língua. É uma atividade que implica estratégias, tais como nos propõem os PCNs (BRASIL, 1997), de seleção, antecipação, inferência e verificação; práticas que precisam ser desenvolvidas nos alunos como um meio de melhorar ou transformar a atividade de leitura. Além das estratégias propostas pelos PCNs, outros autores também apresentam estratégias de leitura como uma necessidade à compreensão dos diversos gêneros discursivos. As teorias apresentadas pelos diversos autores abordados ao longo desta pesquisa servirão de base para a construção de uma proposta de estratégias de leitura do gênero textual *tiras jornalísticas*.

# CAPÍTULO I

## **Lingüística Textual, texto e leitura: perspectivas teóricas.**

Neste capítulo, apresentaremos o objeto e a abrangência da Lingüística Textual, as diferentes concepções de texto e de leitura, com vistas a fundamentar as discussões mais a diante acerca de estratégias de leitura dos gêneros midiáticos.

### **1.1 Lingüística Textual: objeto e abrangência**

Segundo Koch (2006c), a Lingüística Textual, na fase inicial dos estudos sobre o texto (aproximadamente da segunda metade da década de 60 até meados da década de 70), teve por preocupação primeva o estudo dos mecanismos interfrásticos que são parte do sistema gramatical da língua, cujo uso garantiria a duas ou mais seqüências o estatuto de texto. No estudo das relações entre enunciados, dava-se primazia às relações referenciais, em particular, a correferência, considerada um dos princípios da coesão textual. O texto seria resultado de um '*múltiplo referenciamento*', decorre daí a definição de texto como uma sucessão de unidades lingüísticas constituída mediante uma concatenação pronominal ininterrupta. Nesse momento, por conseguinte, o estudo das relações referenciais limitava-se, em geral, aos processos correferenciais, operantes entre dois ou mais elementos textuais. Os fenômenos remissivos não correferenciais, as anáforas associativas e indiretas, a dêixis textual e outros, que hoje constituem alguns dos principais objetos de estudo da Lingüística Textual, eram pouco mencionados.

Ainda nessa primeira fase da Lingüística Textual, a partir da idéia de que o texto seria simplesmente a unidade lingüística mais elevada, superior à sentença, surgiu, entre os lingüistas de formação gerativista, a preocupação de construir gramáticas textuais, em analogia às gramáticas da frase. Aquelas gramáticas teriam o objetivo de apresentar os princípios de constituição do texto em dada língua



(KOCH, 2002a, p.7). Tratava-se de descrever categorias e regras de combinação da entidade T (texto) em L (determinada língua). Passou-se a postular a existência de uma competência textual semelhantemente à competência lingüística chomskyana, considerando que todo falante de uma língua tem a capacidade de distinguir um texto coerente de um aglomerado incoerente de enunciados. É consenso que o modelo da Lingüística Textual, calcado no modelo gerativista não obteve sucesso.

## 1.2. A virada pragmática

Algum tempo depois, os lingüistas de texto sentiram a necessidade de ir além da abordagem sintático-semântica, visto ser o texto a unidade básica de comunicação/interação humana. A adoção da perspectiva pragmática foi-se impondo e conquistando proeminência nas pesquisas sobre o texto. Surgiram as teorias de base comunicativa, nas quais ora apenas se procurava integrar, de modo sistemático, fatores contextuais na descrição de textos, ora a pragmática era tomada como ponto de partida e de chegada para tal descrição.

Heinemann & Viehwegwer (1991, *apud* Koch, 2006c, p.31), ao fazerem uma retrospectiva da Lingüística Textual, distinguem modelos contextuais e modelos comunicativos. Desse modo, a pesquisa em Lingüística Textual ganha uma nova dimensão, já que não se trata mais de pesquisar a língua como sistema autônomo, mas sim o seu funcionamento nos processos comunicativos de uma sociedade concreta. Os textos passam a ser considerados elementos constitutivos de uma atividade social complexa, como instrumentos de realização de intenções comunicativas e sociais do falante. Para os autores, os pressupostos gerais que regem a perspectiva pragmática podem ser resumidos dessa forma: a) Usar uma língua significa realizar ações; b) A ação verbal é sempre orientada para os parceiros da comunicação; c) A ação verbal realiza-se na forma de produção e recepção de textos; d) A ação verbal consciente e finalisticamente orientada origina-se de um plano/estratégia de ação; e) Os textos deixam de ser examinados como estruturas acabadas (produtos), e passam a ser considerados no **processo** de sua constituição, verbalização e tratamento pelos parceiros de comunicação.

## 1.3 A virada cognitivista

Na década de 80, delineia-se uma nova perspectiva nos estudos do texto,

a partir da tomada de consciência de que todo fazer (ação) é necessariamente acompanhado de processos de ordem cognitiva, de que quem age precisa dispor de modelos mentais de operações e tipos de operações. Com a tônica nas operações de ordem cognitiva, o texto passa a ser considerado resultado de processos mentais: é a abordagem procedural, segundo a qual os parceiros da comunidade possuem saberes acumulados quanto aos diversos tipos de atividades da vida social, têm conhecimentos representados na memória que necessitam ser ativados para que sua atividade seja coroada de sucesso (KOCH, 2006c, p.37).

A Lingüística Textual se institui como um corpo teórico interdisciplinar e vem reformulando seu objeto de modo a considerar, cada vez mais contundentemente, o aspecto sociointeracional, a historicidade constitutiva das textualizações (KOCH, 2004; KOCH & CUNHA-LIMA, 2005).

#### **1.4 A perspectiva sociocognitivo-interacionista**

Essa visão teórica será tratada com maior aprofundamento, uma vez que ela constitui o espaço teórico em que se inscreve a presente pesquisa.

A concepção de mente desvinculada do corpo como adotada pelas ciências cognitivas clássicas, segundo as quais há separação entre fenômenos mentais e sociais começa a cair quando várias áreas das ciências, como a neurobiologia, a antropologia e a própria lingüística dedicam-se a investigar vigorosamente esta relação e comprovam que muitos dos nossos processos cognitivos têm por base mesma a percepção e capacidade de atuação física no mundo. Uma visão que incorpore aspectos sociais, culturais e interacionais à compreensão do processamento cognitivo baseia-se no fato de que grande parte dos processos cognitivos acontece na sociedade e não unicamente nos indivíduos.

Ao admitir-se que corpo e mente não são entidades estanques, passa-se a defender a posição de que a mente é um fenômeno essencialmente corporificado (*'embodied'*), que os aspectos motores e perceptuais e as formas de raciocínio abstrato são todos de natureza semelhante e profundamente inter-relacionados. Desse modo, tais operações não se dão apenas na mente dos indivíduos, mas são o resultado da interação de várias ações conjuntas por eles praticadas. As rotinas computacionais as quais acontecem socialmente são muito comuns e envolvem inúmeras tarefas diárias. Trata-se de rotinas desenvolvidas

culturalmente, as quais organizam as atividades mentais internas dos falantes, os quais adotam estratégias para dar conta das tarefas de acordo com as demandas socialmente impostas (KOCH & LIMA, 2005).

Na base da atividade lingüística está a interação e o compartilhamento de conhecimentos e de atenção: os eventos lingüísticos não são a reunião de vários atos individuais e independentes, mas, ao contrário, uma atividade que se faz **com** os outros, conjuntamente. Para Clark (1992, *apud* Koch, 2006c, p.42), a língua é um tipo de ação conjunta, já que usar a linguagem é sempre se engajar em alguma ação em que ela é o próprio lugar onde a ação acontece, necessariamente em coordenação com outros. Essas ações não são simples realizações autônomas de sujeitos livres e iguais, são ações que se desdobram em contextos sociais, com finalidades sociais e com papéis distribuídos socialmente. Os rituais, os gêneros e as formas verbais disponíveis não são neutros quanto a este contexto social e histórico (KOCH & LIMA, op. cit.).

Na concepção interacional (dialógica) da língua, na qual os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais, o texto passa a ser visto como o próprio lugar da interação e os interlocutores, como sujeitos ativos que — dialogicamente — nele se constroem e por ele são construídos (KOCH, 2006c, p.43).

A produção de linguagem constitui *atividade interativa* altamente complexa de produção de sentidos, a qual se realiza com base nos elementos lingüísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, no entanto ela requer, além da mobilização de um vasto conjunto de saberes, a sua reconstrução no momento da interação verbal. O Sociocognitivismo defende uma análise de discurso voltada para a heurística da compreensão, ou seja, quer entender como se constrói a significação e não estudar um único sentido. Ao buscar o entendimento dos processos cognitivos que atuam na construção do sentido, os sociocognitivistas pretendem oferecer uma teoria que pretende lançar luz sobre a Semântica, que, segundo eles, só pode ser estudada com a legitimação do sujeito cognitivo imerso no contexto interacional.

Como postulam as teorias sociointeracionistas, o falante atua *com* e *sobre* a linguagem, para construir os significados sociais em uma inter-relação com os outros sujeitos e sob a influência de uma complexa rede de fatores,

entre os quais a especificidade da situação, o jogo de imagens recíprocas, as crenças, convicções, atitudes dos interactantes, os conhecimentos (supostamente) partilhados, as expectativas mútuas, as normas e convenções socioculturais (KOCH, 2005a, p.7).

Conforme Clark (1996, p.48), os eventos lingüísticos são ações conjuntas por serem essencialmente sociais; por meio delas, os indivíduos interagem a fim de realizar ações. Isso equivale dizer que os indivíduos agem uns com os outros por intermédio da língua, e não somente uns sobre os outros. Tomar essas idéias como pressuposto básico permite encaminhar uma reflexão sociocognitiva da linguagem. Em razão de o sentido ser uma construção que se dá numa troca constante entre sujeito, mundo e seus objetos de interação, sejam esses objetos um outro sujeito ou o mundo em que está inserido, são as práticas discursivas por meio da linguagem que geram as nomeações, as criações e as recriações lingüísticas utilizadas pelos sujeitos, objetivando a expressão e o entendimento por seus interagentes.

### **1.5 Concepções de texto**

Para a compreensão da análise sobre os processos inferenciais do gênero *tira jornalística*, é necessário considerarmos as concepções acerca do que é texto.

De acordo com Koch (2004, p.12), dentre as várias concepções de texto, atendo-se ao fato de que elas não estão dispostas em ordem cronológica, poderíamos destacar as seguintes:

- 1.texto como frase complexa ou signo lingüístico mais alto na hierarquia do sistema lingüístico (concepção de base gramatical);
- 2.texto como signo complexo (concepção de base semiótica);
- 3.texto como expansão tematicamente centrada de macroestruturas (concepção de base semântica);
- 4.texto como ato de fala complexo (concepção de base pragmática);
- 5.texto como discurso “congelado”, como produto acabado de uma ação discursiva (concepção de base discursiva);
- 6.texto como meio específico de realização da comunicação verbal (concepção de base comunicativa)
- 7.texto como processo que mobiliza operações e processos cognitivos (concepção de base cognitivista) ;

8.texto como lugar de interação entre atores sociais e de construção interacional de sentidos (concepção de base sociocognitiva – interacional).

Nesta pesquisa, adotamos a concepção de base sociocognitiva – interacional por considerarmos-a mais produtiva à proposta de análise das *tiras* jornalísticas e à elaboração de estratégias de leitura para este gênero discursivo.

Texto é um evento dialógico, situado e intencional, manifestado lingüística e/ou iconicamente. Para Koch (2005c, p.17), Texto é um evento dialógico (interacional), lugar de interação entre sujeitos sociais – contemporâneos ou não, co-presentes ou não, do mesmo grupo social ou não, mas em diálogo constante.

Para um texto funcionar como texto, a sua produção não deve conter apenas elementos escritos ou falados (texto oral). Há uma série de outros elementos que o envolvem para que se alcance a total compreensão do que seja um texto. Estes elementos se entrelaçam no texto, visto que são importantes para que o texto não seja um mero acúmulo de frases, mas que estas estejam ligadas a um contexto.

Decorre desse fato o interesse em pesquisar a estrutura do gênero *tira* jornalística, uma vez que nele encontramos tanto elementos verbais quanto não-verbais, condição que torna o processo de inferenciação uma ação delicada e, ao mesmo tempo, instigante, no que tange à riqueza de possibilidades de análise dos processos de compreensão desse gênero textual.

### **1.5.1.Texto e textualidade**

A leitura de texto – manifestado apenas lingüisticamente – envolve os sete fatores responsáveis pela textualidade: coesão, coerência, informatividade, situacionalidade, intertextualidade, intencionalidade e aceitabilidade. Do mesmo modo, a leitura das *tiras* jornalísticas envolve os mesmos fatores, os quais serão ativados, conforme o objetivo da leitura.

Segundo Koch (2002b, p.22), a atividade de interpretação fundamenta-se, exatamente, na convicção de que quem produz um texto (falando ou escrevendo) tem determinadas intenções, consistindo a inteligência na captação dessas intenções, o que leva a prever, por conseguinte, uma pluralidade de interpretações.

Os fatores ligados ao conteúdo são bastante evidentes e se ligam a questões de conhecimento de mundo. O entendimento de um texto, nessa perspectiva, depende do conhecimento de outros e, portanto, também de sua

coerência. Um exemplo seria o de *tiras* jornalísticas que são veiculadas em dada seqüência durante um determinado período. Cada *tira* publicada pressupõe que os leitores conheçam as publicações anteriores, sobre o mesmo assunto publicado anteriormente, estabelecendo com eles a intertextualidade.

Porém, de acordo com Koch (2004, p.35), em uma perspectiva pragmático-cognitiva, não cabe divisão entre fatores centrados no texto e fatores centrados no usuário (visão defendida por alguns teóricos), já que ambos centram-se concomitantemente no usuário e no texto. A partir de uma nova concepção de texto e de um campo de estudo da Lingüística Textual, para além do código estático e meramente informativo, a língua passa a ser concebida como prática sócio-histórica, modo de ação sobre o outro, forma de vida social, interação. O objeto da Lingüística não pode ser mais o enunciado propriamente dito, mas seu processo de construção, também. Importa saber o que se disse, mas também o modo como se disse o que foi dito. Se não for dessa forma, que explicação há para os subentendidos, as ironias e sua carga semântica? A esse respeito, Vogt (1980) afirmou que existe, na linguagem, muito mais que a inocência da informação. Nesse sentido, não há discursos neutros, ao contrário, toda fala é dotada de intenções, representadas nas marcas do texto. Do mesmo modo, não há vozes únicas, fontes puras do dizer, mas vozes que se cruzam e constroem dinamicamente os discursos e seus sentidos. Bakhtin (1986) lança a noção de polifonia, modo com que se referia a esse permanente intertexto que é a produção discursiva.

## **1.6. Concepções de Leitura**

### **1.6.1. A concepção estruturalista da leitura.**

Concepções primevas acerca do processo de leitura restringiam-se às habilidades de decodificação do texto escrito, idéia reforçada pelas concepções estruturalistas em vigor na primeira metade do século XX.

Segundo Mascia (2005),

no modelo estruturalista, o texto é entendido como um objeto com existência própria, independente do sujeito e da enunciação, não passando de mero pretexto para se ensinar o conteúdo gramatical. O sentido é concebido como que arraigado às palavras e às frases, ficando na dependência direta da forma, contido, em última instância, no próprio texto. A leitura é concebida como decodificação

da mensagem que se dá em nível formal, a partir do reconhecimento dos itens lingüísticos, já conhecidos e se processa em dois níveis dicotômicos, visando distinguir o literal do metafórico, o denotativo do conotativo, o objetivo do subjetivo.

Ao trabalhar com as premissas básicas do pensamento teleológico, o modelo estruturalista exclui o sujeito leitor do processo, relegando-lhe o papel passivo de receptor.

Essa concepção de leitura mostrou-se insuficiente para explicar inúmeros fenômenos envolvidos no processo de compreensão de textos, tais como a interpretação de recursos de estilo como as metáforas, a conexão entre idéias no texto mesmo na ausência de elos coesivos, a opção por uma dentre várias outras interpretações possíveis para o mesmo texto (ou segmento deste).

### **1.6.2.A concepção psicolingüística da leitura.**

Destacamos autores como Goodman (1990), Meurer (1988), Kato (1985), Kleiman (1993), que concebem o ato de ler sob seu aspecto cognitivo, em que se colocam em prática, conjuntos de habilidades e/ou estratégias de leitura que buscam o significado do texto.

Goodman (1990) considera que há dois componentes essenciais da proficiência em leitura: a) **efetividade**, que consiste na busca de um significado que deve ser compreendido; b) **eficiência**, que consiste na utilização da menor quantidade de informação, energia e esforço, sendo efetivo. A partir daí, a proficiência em leitura não segue um padrão preciso e tampouco se encaixa somente em valores, como “*bom*” ou “*mau*”. O leitor proficiente seleciona o que lê, com base em seus objetivos, buscando o significado, ou seja, a “*efetividade*”. O autor diz que a leitura é um “*jogo de adivinhações*”, as quais são testadas a partir do trabalho pelo conhecimento lingüístico, conceitual e da experiência do leitor.

Dentro da mesma linha teórica, Smith (1989) entende a leitura como uma interação entre o leitor, portador de informação não-visual (conhecimento prévio), e o texto (informação visual). Para ele, uma situação de leitura fluente exigiria certos comportamentos do leitor.

Os leitores experientes (quando estão lendo fluentemente) (...) utilizam a informação não-visual, a fim de compreenderem, (...) assumem controle do texto através das 4 características da leitura significativa - sua leitura é objetiva, seletiva, antecipatória e baseada na compreensão. Os leitores inexperientes, (...) dependem mais das palavras reais no texto quando lêem, porque estão exercendo menor controle sobre sua leitura, são

mais dominados pelo texto, falta-lhes o objetivo, seletividade, antecipação apropriada e compreensão (SMITH, 1989, p.210).

Foucambert (1997, p.78-79), sintetizando os postulados de Goodman e Smith, afirma que

a leitura não é em princípio uma atividade de transcodificação de um sistema para outro para ter acesso à significação, mas um trabalho direto sobre o código escrito, uma abordagem da informação visual para interpretá-la, dar-lhe um sentido, um valor. Ler não é traduzir, mas sim compreender. Aprender a ler é, portanto, desenvolver os recursos para essa relação direta da escrita com o significado. Ter controle sobre a leitura é assegurar-se de que o texto seja percebido em suas intenções e em suas possibilidades e em relação com outros numa rede, é assegurar-se de que ele seja interpretado e não simplesmente pronunciado.

Kenneth S. Goodman foi uns dos primeiros teóricos a se opor às teorias ascendentes da leitura. Ele contribuiu de forma ímpar para os estudos sobre leitura, quando afirmou que a "adivinhação" faz parte do processo compreensão de textos. De acordo com Goodman (1967), a leitura e a compreensão de segmentos maiores que a palavra envolvem sempre um processamento com base em procedimentos de análise e síntese acrescidas de um componente de adivinhação. Goodman (1967, p.108) propõe objetar a idéia de ser a leitura um processo preciso, o qual envolva percepção e identificação exata de grafemas, palavras, padrões de escrita e unidades lingüísticas maiores. Para ele, a leitura é um *processo seletivo*, ou seja, é um processo que envolve o uso parcial de pistas lingüísticas selecionadas, a partir das expectativas do leitor. Para Goodman, a leitura é vista como um jogo psicolingüístico de adivinhação, por meio do qual são mobilizadas estratégias cíclicas de (i) *colheita de amostras*, que ocorrem a partir da informação visual recolhida do texto escrito e da seleção de pistas contextuais sobre o significado; (ii) *predições sobre o significado*, que o leitor retém na memória de curto prazo (MCP) e (iii) *testagem por comparação*, na qual o leitor compara aquilo que lê com o repertório de linguagem guardado na memória de longo prazo (MLP). Se as expectativas ativadas, nesse processo, não são confirmadas, o ciclo reinicia-se com novas previsões. O reconhecimento das palavras é, assim, efetuado por meio de uma estratégia ideográfica, como o reconhecimento de um objeto qualquer. Além da informação impressa, os conhecimentos sintáticos e semânticos desempenham um papel fundamental no modelo, já que é a partir da conjunção destes três elementos que se realiza o processo de adivinhação, conforme propõe Goodman.



Goodman (1967) propõe, em lugar da idéia de que a leitura é decodificação (idéia esta equivocada, segundo ele), a seguinte concepção de leitura:

a leitura é um processo seletivo. Ela envolve o uso parcial de pistas lingüísticas mínimas selecionadas a partir da coleta de amostras com base nas expectativas do leitor. Assim enquanto esta informação parcial é processada, decisões provisórias são tomadas, sendo confirmadas, rejeitadas ou refinadas no decorrer da leitura. (Goodman, 1967, p.08).

Para o autor, o caráter da leitura é ativo e não mecânico.

A leitura é um jogo de adivinhação psicolingüística. Ela envolve uma interação entre pensamento e linguagem. A leitura proficiente não resulta de percepção e identificação precisa de todos os elementos, mas da habilidade de selecionar as mínimas e produtivas pistas necessárias para produzir adivinhações que estejam certas na primeira tentativa. Naturalmente, a habilidade de antecipar aquilo que não foi visto é vital para a leitura, assim como a habilidade de antecipar o que ainda não foi ouvido é vital na audição (Goodman, 1967, p.108).

Goodman (1985, p.833) estabelece o conceito de inferência e de adivinhação e afirma que a inferência é uma estratégia geral de adivinhação, com base no que é conhecido, informação que é necessária, porém não conhecida. Observe-se que a inferência não é tomada como uma informação opcional. Embora ela não esteja explícita no texto, ela é uma informação necessária à compreensão. O autor ressalta ainda que o fato de chamar inferência de adivinhação não a torna aleatória, já que nossos esquemas e estruturas de conhecimento tornam possível tomar decisões confiáveis com base em informações parciais, inferindo a informação que falta, pois seríamos incapazes de tomar decisões se tivéssemos que ter certeza de todas as informações de que necessitamos. Goodman representa, em sua teoria, a passagem de uma concepção estruturalista para uma visão psicolingüística da leitura. A relevância da pesquisa de Goodman foi ter chamado a atenção dos pesquisadores para o componente adivinhatório (e inferencial) presente na leitura, sem o qual dificilmente poderíamos compreender os textos que lemos.

Outro defensor de uma teoria descendente (*top down*) do processamento da leitura é Frank Smith (1989), que, como Goodman, adota o ponto de vista de que a leitura não é mera decodificação das letras em sons. Para Smith, a leitura e o aprendizado da leitura são atividades essencialmente significativas, não são

atividades passivas ou mecânicas, porém racionais e dirigidas a um objetivo as quais dependem do conhecimento anterior e expectativas do leitor. A leitura é uma questão de atribuir significado a partir da linguagem escrita, em vez de se decodificar a palavra impressa em sons. Smith também enumera quatro características do processo de leitura, como vimos acima, que são bastante relevantes para o nosso estudo, já que elas permitem estabelecer uma relação entre a compreensão de leitura e o processo inferencial. As idéias defendidas por Smith (1989) podem ser caracterizadas, em linhas gerais, como uma “teoria da previsibilidade”, cujo objetivo mais abrangente seria reduzir o grau de incerteza diante do mundo. Este autor chama a atenção para o fato de que, na leitura, ocorre a aplicação de uma “teoria de mundo” aos textos e à realidade em geral, para que possamos chegar a determinados sentidos, ao utilizar todo o conhecimento que temos armazenado e organizado em nossas mentes, evitando outros, durante a leitura. Segundo o autor, a teoria do mundo recebe várias denominações como: *esquemas, cenários, modelos mentais, categorias* etc. Para Smith, “*o que possuímos em nossas cabeças é uma teoria sobre como é o mundo, uma teoria que é a base de todas as nossas percepções e compreensão do mundo, a raiz de todo o aprendizado, (...) raciocínio e criatividade. Se podemos extrair sentido do mundo, isto ocorre devido à interpretação de nossas interações com o mundo, à luz de nossa teoria. A teoria é nosso escudo contra a perplexidade*” (SMITH 1989, p.22-23). Então, pode-se entender “teoria do mundo” como o conjunto de categorias, esquemas, *frames*, que cada indivíduo conseguiu acumular como conhecimento organizado, a partir do qual compreende as impressões que lhe chegam externamente e as incorpora.

Para Smith, com base na “teoria de mundo”, estruturada a partir das inter-relações categoriais, podemos não só interagir com o mundo, como também extrair sentido dele. Para isso o indivíduo, a partir de sua teoria de mundo, cria e testa (inconscientemente) soluções provisórias para os vários problemas que se apresentam no dia-a-dia. Ainda, segundo Smith,

Podemos utilizar a teoria do mundo em nossas cabeças para prever o futuro. Esta capacidade para prever ou prever é tanto abrangente quanto profunda, uma vez que é a base de nossa compreensão do mundo, incluindo nosso entendimento da linguagem escrita e falada (SMITH, 1989, p.32).

Segundo Smith (1989, p.33-34), respeitante à leitura, há ainda três motivos que tornam as previsões necessárias: primeiramente é que nossa posição no mundo no qual vivemos muda constantemente, e estamos geralmente bem mais

preocupados com o que provavelmente acontecerá no futuro próximo e distante do que com o que provavelmente está acontecendo neste momento; em segundo lugar, razão para a previsão é que existe ambigüidade, em demasia, no mundo. Há muitos modos de interpretação sobre praticamente qualquer coisa com que nos confrontamos. A menos que excluamos, *a priori*, algumas variáveis, tendemos a ficar perplexos com as possibilidades. O terceiro motivo para a previsão é que, de outro modo, existiriam demasiadas alternativas a partir das quais escolher. O cérebro precisa de tempo para tomar decisões acerca do que os olhos estão olhando e o tempo necessário depende do número de alternativas apresentadas.

A partir de sua “teoria da previsibilidade” da cognição humana, o autor sustenta sua concepção de leitura e assevera que a previsão é o núcleo da leitura e que todos os esquemas, *scripts* e cenários que temos em nossas cabeças (nosso conhecimento prévio de lugares, situações, de discurso escrito, gêneros e histórias) possibilitam-nos prever quando lemos, e, assim, compreender, experimentar e desfrutar do que lemos. A previsão traz um significado potencial para os textos, reduz a ambigüidade e elimina, de antemão, alternativas irrelevantes.

Ainda, segundo Smith, há uma conexão direta entre compreensão e previsão, pois a capacidade de prever significa ser capaz de fazer perguntas, ao passo que compreender significa ser capaz de responder a algumas questões formuladas. Para Smith (1989, p.35) a pessoa que não compreende um livro ou artigo de jornal é aquela que não consegue encontrar questões e respostas relevantes respeitantes à próxima parte do texto. Existe, quanto à compreensão, um fluxo, com novas questões constantemente sendo geradas a partir das respostas que procuramos.

A principal tese de Smith em relação à leitura é que a compreensão, definida por ele como identificação ou apreensão do significado, não requer a identificação prévia das palavras, ou seja, “a identificação imediata do sentido é tão independente da identificação imediata de palavras individuais quanto à identificação imediata de palavras é independente da identificação de letras individuais” (SMITH, 1989, p.180-181).

Assim, baseando-se em Goodman (1967), Smith defende a idéia de que a prioridade na leitura é a construção do sentido, já que é a partir do sentido que as possibilidades para a realização da palavra escrita são testadas. Afirma que a leitura em qualquer língua é feita diretamente pelo significado, como o chinês, sem que haja a necessidade de os leitores identificarem todas as letras das palavras para conseguirem ler de modo proficiente. E isso ocorre, já que grande parte da informação que utilizamos na leitura é informação não-visual se identifica com o sentido.

Cabe aqui estabelecer a diferença entre informação visual e não-visual.

Segundo Smith (1989, p.22), informação visual é alguma informação impressa, colhida por intermédio dos olhos que atinja o cérebro, elemento que, para o autor, não será suficiente para a leitura; por outro lado, há outros tipos de informação que também são necessários, incluindo uma compreensão da linguagem relevante, conhecimento do assunto e uma certa habilidade geral em relação à leitura. Todos esses outros tipos de informação podem ser agrupados e chamados de informação não-visual.

Além disso, para Smith, a leitura não é uma atividade abstrata, sem finalidade. Quem lê, segundo ele, lê algo, com uma finalidade, a partir de sua *experiência* anterior. A linguagem escrita faz sentido quando os leitores podem relacioná-la ao que já sabem. A leitura é interessante e relevante quando pode ser relacionada ao que o leitor pretende saber.

Nesse sentido, enquanto lêem, os leitores trazem não só expectativas sobre o texto, mas constroem o próprio sentido dele, por meio de previsões, que podem ser globais ou focais. As primeiras são mais gerais e se referem às expectativas do sentido macro do texto, enquanto as últimas dizem respeito a previsões localizadas que vão desde o capítulo (de livros) até as palavras. As previsões globais são as que direcionam a leitura e as previsões focais, cabendo a estas confirmar, negar ou especificar as previsões globais, a partir do material impresso.

Para Smith, a leitura é um processo sociocognitivo desencadeado pela relação entre o leitor e o texto, em um dado contexto. É fundamental observar que o autor postula na base de suas idéias uma profunda relação entre significado, compreensão e aprendizagem da leitura. Uma idéia que o autor defende e que interessa diretamente ao problema de que vamos tratar nesta dissertação é que os leitores devem atribuir significado ao texto verbal ou icônico e não, apenas, receber o significado dele. Isso salienta o aspecto ativo da leitura e chama a atenção para o fato de que ler é ir além da informação manifestada na materialidade do texto.

Para Mascia (2005), há alguns problemas advindos dessa concepção. O primeiro refere-se à visão de leitura enquanto processo monitorado ou auto-monitorado; o segundo consiste nas duas hierarquizações postuladas ao acionamento do texto, e portanto exteriores a ele (respectivamente, os esquemas *top down* e *bottom up*) e, por último, a autora aponta como problema a concepção de leitura como algo exterior ao sujeito, ou seja, bom leitor é aquele que, diante do texto, será capaz de acionar esquemas ou pacotes de conhecimento estruturados.

### **1.6.3.A concepção interacionista**

Segundo teóricos do interacionismo como Cavalcanti (1989), Kleiman (1995) e Kato (1985), na visão interacionista, o processo interativo ocorre entre leitor-texto-autor. A leitura opera-se por meio do acionamento, por parte do leitor, de marcas formais deixadas no texto (como elementos coesivos), que possibilitam acessar a opinião do autor, ou seja, das razões que levaram o autor a dizer o que disse e da maneira que disse. Embora o aspecto social passe a ser cogitado, já que o leitor aciona o texto por meio de conhecimentos prévios, socialmente adquiridos, o texto continua sendo autoridade, portador das inferências autorizadas, impedindo, por sua vez, outras possíveis.

Para Mascia (2005), essa visão consiste, considerando-se a existência de pequenas variações, em um prolongamento da visão tradicional ascendente (*Bottom up*) que enfatiza o texto.

Pode-se afirmar que os estudos cognitivos alteraram o papel do leitor o qual, na abordagem tradicional, era passivo, um simples “*receptáculo de informações*”. Considerando que, em primeira instância, a leitura é uma atividade individual, visual e não-visual diante do texto, a passividade não existe, pois o sentido e a compreensão estão vinculados aos conhecimentos prévios do leitor, aos seus conhecimentos lingüísticos e textuais. Dessa maneira, o leitor busca o significado pela interação com o texto (informação visual) e com o contexto (informação não-visual). As pesquisas realizadas sob essa perspectiva teórica podem ser, genericamente, classificadas como pragmáticas, por enfatizar a relevância do aspecto interativo no processo da leitura. Este aspecto contribui para a formação de uma abordagem sociocultural do ensino da leitura, já que prioriza a experiência do leitor, o seu conhecimento de mundo, frente ao processamento de informações.

### **1.6.4.A concepção discursivista**

Os conceitos até aqui discutidos não contemplam a leitura sob a perspectiva histórica. Essa abordagem procede de outra linha teórica, que concebe a leitura sob uma ótica discursiva. Tal concepção tem suas origens na Análise do Discurso da linha Francesa, que, no Brasil, tem em Orlandi uma de suas principais representantes. Essa autora elege o ato de ler como uma questão, ao mesmo tempo, lingüística, pedagógica e social.

Para Orlandi (1996c, p.09), a leitura é uma questão de natureza, de condições, de modo de relação, de trabalho, de produção de sentidos, em uma

palavra: de historicidade, ou seja, é produzida historicamente. Não existe interação do leitor com o texto, mas sim, com outro sujeito. No momento da escrita já se instaura no texto um leitor virtual, a quem o autor se dirige. Quando o leitor real apropria-se do texto, encontra um outro leitor aí constituído, com o qual tem de se relacionar. A significação de um texto depende do momento em que foi produzido, do local em que foi divulgado, da ideologia em que se enquadra, do locutor e de seus alocutários virtuais.

Como afirma Geraldi (1996), a leitura será sempre uma co-produção, um espaço de constituição tanto para o sujeito-leitor, como para o sujeito-autor. A historicidade do discurso, consoante essa linha teórica, está intimamente vinculada às suas condições de produção. As condições de produção da leitura se constituem pela junção do simbólico (lingüístico) com o imaginário (ideológico), que se estabelece na relação de seus componentes histórica e socialmente determinados. Os “atores” do discurso, para Pêcheux (1997), não estão representados fisicamente, mas sim, socialmente, pois configuram os seus lugares determinados pela estrutura social geral. No discurso, as relações entre esses lugares se acham representadas pelas “formações imaginárias”.

(...) o que funciona nos processos discursivos é uma série de formações imaginárias que designam o lugar que A e B se atribuem cada um a si e ao outro, a imagem que eles fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro. Se assim ocorre, existem nos mecanismos de qualquer formação social regras de projeção, que estabelecem as relações entre as situações (objetivamente definíveis) e as posições (representações dessas situações) Pêcheux (1997, p. 82).

Orlandi (1996c) diz que a dinâmica do processo de leitura decorre de outros aspectos como o “*implícito*” e a “*intertextualidade*”. O primeiro postula que, ao se ler, considera-se não só o que está dito, mas também o que não está; o segundo postula que o(s) sentido(s) de um texto passa(m) pela relação dele com outros textos. Por isso, a autora argumenta que *saber ler é saber o que o texto diz e o que ele não diz, mas o constitui significativamente* (ORLANDI, 1996c, p.11), posição que vai contra a visão imediatista da ação de ler, que, para ela, envolve somente o desenvolvimento de habilidades e estratégias de leitura. Dessa forma, o leitor atribui sentido(s) ao texto que é (são) determinado(s) pela posição sócio-histórica de seus sujeitos (autor-leitor).

Respeitante à significação, Orlandi (1996b) assevera que a língua não é só um instrumento de comunicação ideologicamente neutro nem apenas um sistema abstrato. Ao se produzir leitura, não se revelam “*conteúdos ideológicos*”, mas sim,

funcionamento e modo de produção de sentidos ideologicamente determinados. Funcionamento discursivo é entendido como atividade estruturante de um discurso determinado, por um falante determinado, para um interlocutor determinado, com finalidades específicas. Então, em um discurso representam-se não só os interlocutores, mas também a relação que eles mantêm com a formação ideológica, a qual está marcada *no* e *pelo* funcionamento discursivo.

Coracini (1995) também adota a linha teórica discursiva, priorizando o estudo das condições de produção (atravessadas pelo momento histórico-social e, portanto, ideológico), que constituem e determinam os processos de significação. Segundo a autora, o ato de ler é, igualmente, um processo discursivo “no qual se inserem os sujeitos produtores de sentido - o autor e o leitor -, ambos sócio-historicamente determinados e ideologicamente constituídos”(p.15). Esses sujeitos, submersos num dado contexto sócio-histórico (ideológico), controlam os vários sentidos de um texto. O contexto ideológico é, então, o responsável pelas condições de produção, que se constituem do imaginário discursivo do sujeito, determinando o seu dizer.

#### **1.6.5.A concepção discursivo-desconstrutivista**

Uma outra visão de leitura, segundo Mascia (2005), é denominada de discursivo-desconstrutivista, a qual se baseia na Análise do Discurso de linha francesa (ancorados em Pêcheux e Foucault) e na Desconstrução (Derrida) e se dá na convergência do lingüístico com o social. Nessa concepção de leitura como processo discursivo-desconstrutivista, o texto é considerado um conjunto amorfo de sinais gráficos, incapazes de conter sentido fora do jogo discursivo, tampouco um receptáculo de sentidos. Para Foucault (1969, apud CORACINI, 2002b, p.17), textos não passam de grafismos empilhados sob a poeira das bibliotecas, dormindo um sono profundo em direção ao qual não pararam de deslizar desde que foram pronunciados, desde que foram esquecidos e que seu efeito visível se perdeu no tempo. Nesse sentido, o texto é entendido como efeito de sentido e construído no processo de interlocução.

De acordo com Mascia (2005), apenas uma nova situação de enunciação (leitura) será capaz de conferir sentido a esses sinais gráficos, transformando-os em sinais lingüístico-textuais, dessa forma, não é o texto que determina a leitura, mas o sujeito, enquanto participante de uma determinada formação discursiva, sujeito clivado, heterogêneo, perpassado pelo inconsciente. A leitura, ou a atribuição de sentido só pode ser determinada pelos sujeitos submersos

num determinado contexto sócio-histórico (ideológico) em determinadas condições de produção que, por sua vez, se constituem de imagens discursivas que habitam os sujeitos. *Sendo assim, não é o texto que determina a leitura, mas o sujeito, como participante de uma determinada formação (sujeito inserido em um determinado contexto ideológico)*. Porém, para esta pesquisa, a abordagem discursivo-desconstrutivista não será enfocada uma vez que as bases teóricas da pesquisa estão ancoradas na Lingüística textual.

### **1.6.6. Por uma concepção sociocognitivista-interacional**

A concepção de texto que sustenta este trabalho o toma como um “evento comunicativo no qual convergem ações lingüísticas, cognitivas e sociais” (BEAUGRANDE, 1997, p.10, apud KOCH, 2005c, p.20). Entende-se que o texto se constrói durante a leitura, ele não está construído, *a priori*, nem tampouco é resultante de uma operação unilateral. A textualidade deixa de ser vista como propriedade concatenada por elementos da superfície textual para ser entendida como o engajamento de forças comunicativas sociointeracionais, imbricadas de conhecimentos lingüísticos e cognitivos. A língua é, aqui, entendida como atividade de inter-ação, na qual sujeitos sociais constroem-se e são construídos em meio ao processo de produção de sentidos.

Entender o texto como evento interativo<sup>2</sup> significa dizer que todo tipo de conhecimento prévio do leitor a ser acessado na atividade de produção da leitura deve estar cravado pela *responsabilidade mútua* que o leitor estabelece não apenas com o autor, mas comprometidamente no texto. Nesse sentido, a atividade de leitura pode ser entendida, como definiu Kleiman (1995, p.10), como um “ato social”. Contudo, neste trabalho, não se toma o texto, de acordo com o que deseja a autora, como sendo *via da interlocução à distância entre leitor e autor*. Assim como a língua é um exercício de interação, entende-se que o texto também é uma atividade interativa, ou

---

<sup>2</sup> Entender o texto como um evento implica considerá-lo inacabado, isto é, uma proposta de pistas para operações languageiras, cognitivas, sócio-interacionais, que se reitera no evento de produção de sentidos. Por conta das tentativas de pressuposições e hipóteses, e dada a explicitude falsária da linguagem, a construção de sentido não se faz sobre bases totalmente explícitas mas, sim, essencialmente marcadas por implicitude e lacunas. Cada situação de produção da leitura orienta-se, então, pelas lacunas que o texto, outrora inacabado, propunha. No entanto, não se pode atribuir um único significado ao texto: deve-se reconhecer sua multiplicidade significativa a cada situação de produção da leitura, em que ainda pese a responsabilidade sobre o próprio texto (SOARES, 2005).



seja, um evento comunicativo-interacional entre leitor/texto/autor, o que é diferente da *interlocução leitor/autor via texto*. Em outras palavras, a idéia de *texto* como *via de acesso* não cabe a este trabalho, como será melhor esclarecido. É exatamente, nessa relação leitor/texto/autor, que se estabelece a coerência, também entendida sobre bases processuais de produção de sentido.

Kleiman (1995) concebe a coerência em termos da compreensão de textos, ou seja, o esforço de compreensão do texto seria confluyente ao esforço em se recriar a coerência textual. Do ponto de vista sócio-interativo, Koch (2005c) postula que a coerência se constrói, em dada situação de interação entre o texto e seus usuários, em função da atuação de uma complexa rede de fatores, de ordem lingüística, sociocognitiva e interacional. Em ambas afirmações, constata-se a presença marcante do leitor e do texto na construção interativa da leitura. Essa tendência seguramente está atrelada ao distanciamento da concepção de coerência que a toma como critério de textualidade, fincado sobre elementos superficiais, unilateralmente arranjados pelo autor.

O acabamento do texto não subjaz à interpretação: a tessitura textual é reconstituída a cada produção da leitura. Assim, um texto está comprometido com o curso inesgotável de suas leituras possíveis e ainda permanece inacabado. Nesse sentido, em vez de afirmar que a leitura seria uma *interlocução leitor/autor via texto* (KLEIMAN, 1995), é possível afirmar que ler seria a interação autor/texto via leitor – o leitor seria, então, a via de acesso ao texto. Esse deslocamento proposto estaria de acordo com a afirmação de Beaugrande (1997, apud KOCH, 2005c) de que um texto só existe como texto a partir do momento em que alguém o processa como tal, isto é, um texto se recria e é recriado por meio de um leitor.

Para Bakhtin (2006,[1992]), o leitor não apenas constrói os sentidos da leitura, mas é construído por esses sentidos. A polifonia, inerente a todo texto, é uma das responsáveis pela construção dos sentidos. O leitor, ao percorrer um texto, aciona inúmeros outros textos que compõem o seu acervo e promove uma inter-relação entre eles, construindo sentidos. Esses sentidos podem variar de leitor para leitor, porque os acervos constituintes dessa polifonia discursiva são diferentes. Essa relação *texto-leitura-leitor-texto* vai, de certa forma, aumentar o acervo polifônico do leitor e prepará-lo para interagir com outros textos, num processo espiral de construção de sentidos. Ler, portanto, é acionar dispositivos de leitura para construir sentidos e se construir enquanto leitor-texto. A amplitude do ato de ler vai depender da proficiência do leitor. Quanto maior for o seu acervo, suas inferências e visão de mundo, maior será sua compreensão do texto e sua interação com ele.

Na concepção bakhtiniana, o texto é uma potencialidade significativa que se atualiza no ato da leitura. É o movimento da leitura, o trabalho de elaboração de sentido que dá concretude ao texto. O texto, então, “*não diz tudo objetivamente – é sempre lacunar*”, apresenta vazios que devem ser preenchidos pelo leitor. O leitor, à medida que lê, preenche as lacunas, põe em funcionamento o texto, numa atividade cooperativa de recriação do que é omitido, de desvendamento do que se oculta nos espaços do tecido textual.

Para esta pesquisa, concebemos a perspectiva sociointeracionista como mais produtora, por considerarmos que, em certa medida, as visões teóricas anteriormente apresentadas convergem para uma perspectiva que concebe a interação entre autor-texto-leitor, inseridos em um contexto sócio-histórico. Decorre daí o interesse em fundamentar com base em teóricos como KOCH, DELL’ISOLA e ELIAS o alicerce para compreender os processos inferenciais na leitura de *tiras jornalísticas* e elaborar estratégias de leitura que possibilitem, a partir do conhecimento dessas teorias apresentadas, a formação de um leitor proficiente.

Esta pesquisa toma por base o pressuposto de que a comunicação humana, seja ela oral ou escrita, é necessariamente *inferencial*, pois, por uma questão de economia, os textos nunca explicitam totalmente seu significado, de modo que grande parte do conteúdo de um texto deve ser inferida por meio de operações sócio-cognitivas, com base tanto no conhecimento de mundo que o leitor/ouvinte detém em sua memória, como no conhecimento que tem da língua. Nessa perspectiva, a *compreensão* de um texto não pode ser considerada unicamente um *produto*, ela deve ser vista principalmente como um processo construtivo no qual os leitores (re) constroem sentido(s) para o texto, processo este que não se limita ao ato de leitura em si, mas que continua mesmo depois que esta foi concluída.

O processo de compreensão pode se dar também em momentos posteriores à leitura propriamente dita, quando, por exemplo, o leitor/ouvinte lembra-se do que foi lido/compreendido ou mesmo quanto reflete sobre um assunto tratado em determinado texto que leu ou ouviu. É notório que a compreensão de um texto pode ser modificada no curso de sua verificação. Ademais, uma nova leitura de um texto modificará a compreensão que o leitor/ouvinte tem dele, pois, a cada novo contato que o leitor tem com o texto, novos elementos podem ser acrescentados à compreensão inicial.

É como imaginarmos um enquadramento de determinados atores em uma cena, que, a depender do propósito do diretor, um ou outro ator será posto em foco enquanto que os demais aparecerão fora de foco, como um procedimento para direcionar a leitura do espectador ante a encenação. Portanto, compreender a leitura

como um processo construtivo de sentido significa admitir que existem variados processos sociocognitivos relacionados a ela, que precisam ser investigados pelos pesquisadores que lidam com o assunto.

Um aspecto de particular interesse neste trabalho é o modo como o leitor trabalha o processo inferencial na integração do texto verbal e do não-verbal presentes nas *tiras jornalísticas*, ou seja, o modo como o leitor depreende a informação lingüística “explícita” com a informação inferida.

O indivíduo, para ler, precisa desenvolver habilidades de decodificação, bem como levar para o texto seus objetivos, idéias e experiências. Além disso, para ler, o leitor se envolve num processo contínuo de inferenciação, que se apóia na informação proporcionada pelo texto e em sua bagagem cultural, cognitiva, emocional, com o objetivo de encontrar pistas para confirmar ou refutar as previsões e inferências construídas ao longo do processo de leitura. Para compreendermos o processo inferencial nas *tiras jornalísticas*, que é o nosso objetivo nesta pesquisa, é necessário fazer uma revisão das principais teorias que tratam da leitura em geral, pois consideramos que a inferenciação é um dos processos envolvidos tanto na leitura proficiente como na leitura não proficiente.

### **1.7 Uma última palavra: a organização do conhecimento na memória**

Apresentamos processos gerais envolvidos na leitura, a partir de teorias que buscam explicar o modo de compreensão do texto. Porém, é necessário enfocar um fator de muita importância na compreensão da leitura, diretamente relacionado ao processo de inferenciação, que é *o modo como o conhecimento é armazenado na memória*. Para pesquisadores como Anderson, Reynolds, Scharllert, & Goertz, 1977; Scharllert, 1976; Spiro, 1977 *apud* Pitts e Thompson (1984), o modo como as estruturas cognitivas, os “*esquemas*”, os modelos mentais estão armazenados pode influenciar não só os processos inferenciais, como também os processos de compreensão. Van Dijk (1981, p.11), ao estabelecer a relação entre os modos como as informações estão armazenadas e o processo inferencial, afirma que deveríamos enfatizar que conjuntos cognitivos, como a memória de longo termo em geral, são efetivamente organizados. Para o autor, seria impossível procurar a informação adequada ou fazer inferenciações necessárias durante a compreensão do discurso, se a informação necessária para esses processos cognitivos estivesse armazenada em ordem randômica (aleatória) ou simplesmente pela ordem do *input*.

Em linhas gerais, pode-se afirmar, muito aproximadamente, que a informação conceitual é armazenada em feixes semânticos. Esses feixes

freqüentemente terão uma natureza hierárquica: conceitos de um nível mais alto dominam conceitos mais específicos. Dessa forma, uma teoria explicativa da compreensão da leitura deve explicitar como as informações estão armazenadas e organizadas na memória. Dentre as teorias que buscam esta explicação, a *teoria dos esquemas*, oriunda de pesquisas na área das Ciências Cognitivas, tem-se revelado a mais adequada, devido a sua flexibilidade e seu poder explanatório, e, por isso, tem sido assumida por vários pesquisadores da leitura.

Conforme estudos feitos por Meurer (1988), a teoria dos esquemas é uma teoria do conhecimento e seu objetivo é explicar como se estrutura o conhecimento armazenado em nossas mentes. Acredita-se, segundo essa concepção, que o acionamento de esquemas seja conseqüência de um trabalho prévio à leitura, tarefa que, dentro de uma sala de aula, deve ser orientada, principalmente, pelo professor.

Rumelhart (1980, p.34) define *esquema* como uma estrutura de dados para a representação de conceitos genéricos arquivada na memória. Os esquemas representam nosso conhecimento sobre conceitos, eventos, seqüências de eventos, ações e seqüências de ações. Segundo o autor, há uma relação prototípica entre os esquemas e aquilo que eles representam, ou seja, um esquema subjacente a um conceito arquivado na memória aponta para um *significado*, que, por sua vez, é concebido em termos de situações e eventos *típicos* ou *normais* que instanciam um determinado conceito.

Para Rumelhart (1980, p.37), a teoria dos esquemas é basicamente uma teoria sobre conhecimento, pois ela busca explicar como o conhecimento é representado e sobre como esta representação facilita o uso do conhecimento. Um esquema é, então, uma estrutura de dados para a representação de conceitos genéricos, arquivada na memória. O autor compara os esquemas à noção de *teoria*. Um esquema seria uma espécie de teoria informal e particular sobre a natureza dos objetos, dos eventos ou situações com que nos deparamos. O conjunto global de esquemas que temos disponíveis para a interpretação de nosso mundo em um sentido constitui nossa teoria particular da natureza da realidade. O conjunto total de esquemas ancorado, em um dado momento no tempo, configura nosso modelo interno da situação com que nos deparamos naquele momento, ou respeitante à leitura de um texto, o modelo de situação descrita pelo texto. Dessa forma, a teoria dos esquemas de Rumelhart remete ao que Smith (1989) chama de Teoria de Mundo, assim como Goodman (1967), Rumelhart entende que os processos basilares de compreensão podem ser considerados análogos à verificação de hipóteses. Dessa forma, supostamente o leitor está em constante avaliação de hipóteses sobre a interpretação

mais verossímil do texto. Nessa visão, a compreensão do texto se dá quando o leitor é capaz de encontrar uma configuração de hipóteses (esquemas) que ofereça uma representação coerente para os vários aspectos do texto. Caso o leitor não consiga encontrar essa configuração, o texto parecerá desconexo e incompreensível.

Segundo Rumelhart (1980, p.38) os esquemas assemelham-se às *teorias* em outro aspecto importante. No momento em que uma teoria confirme uma previsão acerca de um evento, ela pode tornar-se fonte de previsões sobre eventos não observados. Neste caso, as teorias são usadas para fazermos inferências com alguma segurança acerca daqueles eventos não observados. Da mesma forma ocorre com os esquemas. Não é necessário observar todas as variáveis de uma situação antes de elaborarmos uma configuração particular do esquema o qual por si só amplia possibilidades de observações do objeto lido. Rumelhart reconhece, porém, inadequações no estabelecimento da comparação dos esquemas com as peças teatrais e as *teorias*, já que estas últimas são *passivas* enquanto aqueles são *processos ativos*. E, contrariamente às teorias, os esquemas apresentam uma estrutura constituinte bem definida. Rumelhart (1980) acrescenta que os esquemas podem ser comparados a procedimentos e elenca algumas de suas características. Para o autor, os esquemas: a) têm variáveis; b) podem ser encaixados em outro; c) representam o conhecimento em todos os níveis de abstração; d) são mais abrangentes que definições; e) são processos ativos; f) constituem padrões de reconhecimento cujo processamento é auxiliado pela avaliação acerca de sua adequação aos dados que estão sendo processados.

Portanto, é possível perceber que os esquemas são concebidos como estruturas flexíveis e dinâmicas, em constante reestruturação, de acordo com as informações que vão sendo processadas no decorrer das várias atividades cognitivas que as pessoas realizam. Desta forma, os esquemas são unidades chave do processo de compreensão, que permitem ao leitor fazer previsões ou inferências sobre partes do texto que não são explicitamente apresentadas. Pode-se perceber, então, que os esquemas desempenham um papel relevante tanto no processo de inferência, quanto no processo de compreensão da leitura. Isso se deve ao fato de que explicam satisfatoriamente não somente como acessamos várias informações durante a leitura, mas, principalmente, como tais informações são armazenadas e organizadas na memória. A forma como o conhecimento de mundo está armazenado na mente recebe, além do nome de *esquemas*, outras denominações diferentes por parte dos pesquisadores que tomam a cognição humana como objeto de estudo: *frames, scripts, cenários, modelos mentais, modelos episódicos ou de situação* etc., denominações oriundas ora do domínio da Inteligência Artificial ora da Psicologia da

Cognição. Estes modelos são caracterizados como “estruturas complexas de conhecimentos, que representam as experiências que vivenciamos em sociedade e servem de base aos processos conceituais” (KOCH, 2004, p.23).

Em síntese, ler pressupõe interação, desde sua forma mais simples de leitura até a mais elaborada e complexa. Por ser uma atividade interativa, a leitura não é um ato mecânico, como também não é um ato solitário. Soares (1998) afirma que leitura é interação verbal entre indivíduos socialmente determinados: o leitor, seu universo, seu lugar na estrutura social, suas relações com o mundo e com os outros; o autor, seu universo, seu lugar na estrutura social, suas relações com o mundo e com os outros.

As questões inferenciais pretendem aprofundar os sentidos do texto, procurando estabelecer relações entre o que é verbalmente dito e o que está implícito, visando explicitar possíveis construções sentidos não expressos na superfície textual. Esta importante questão na construção do sentido será tratada no capítulo seguinte.

## CAPÍTULO II

# LEITURA, PROCESSOS INFERENCIAIS E GÊNEROS DISCURSIVOS: UMA RELAÇÃO NECESSÁRIA PARA A CONSTRUÇÃO DO SENTIDO.

## 2. INTRODUÇÃO

Neste capítulo, apresentaremos, de forma detalhada, os planos de leitura, o conceito e a classificação dos processos inferenciais e a importância destes para a leitura de diferentes gêneros textuais, em particular, dos gêneros midiáticos, mais especificamente da *tira jornalística*, a qual será abordada a partir de semelhanças e diferenças com outros gêneros discursivos como: histórias em quadrinhos, *cartoons*, e *charges*.

### 2.1. Planos de leitura e Processos Inferenciais.

Vários pesquisadores da área de leitura reconhecem que a habilidade de produzir inferências está intimamente ligada ao processamento da leitura (KLEIMAN,1989,1993,1995; RUMELHART,1980; VAN DIJK e KINTSCH, 1983; SMITH,1999). Eles afirmam que a primeira etapa do processo de leitura é a *formulação de hipóteses*, durante a qual a maior parte do significado que o leitor constrói tem de ser inferida, ou seja, é necessário lançar hipóteses também sobre a informação não-explícita. O processo inferencial, durante a leitura, pode tanto preencher vazios de informação como conectar informações mais explícitas linguisticamente. Assim, partindo do pressuposto de que o processo inferencial é essencial à leitura fluente, constituindo-se, inclusive, como uma característica desta, vamos buscar, a partir das pesquisas que têm sido desenvolvidas sobre o assunto, estabelecer um conceito de inferência e sua classificação.

Um fator que influencia tanto a geração de inferências quanto o processo da leitura é o *objetivo* da leitura. As inferências geradas são fortemente

influenciadas pelo objetivo que temos ao ler. Os objetivos de leitura tendem a desencadear diferenças na quantidade e nos tipos de inferências geradas.

De acordo com Kato (1985), se o aluno lê o texto sem objetivo pré-determinado, dificilmente poderá monitorar sua compreensão. Uma das contribuições da autora à elucidação da questão é discutir a importância das estratégias cognitivas e metacognitivas para o ensino da leitura, posicionando-se a favor de um modelo interativo do ato de ler. Para ela, a leitura se processa na interação leitor-texto ou leitor-autor. Cabe ao leitor proficiente, então, utilizar-se metacognitivamente dessas estratégias para poder monitorar a sua compreensão textual.

Segundo Kleiman (1995, p.30), a capacidade de processamento é afetada diretamente pelo *objetivo* estabelecido para a leitura, de tal modo que objetivos diferentes para um mesmo texto resultam também em diferentes níveis de memorização. Kleiman (1993), entende a leitura como a interação entre autor-texto-leitor. A autora também defende, para o ensino da leitura, *o modelamento de estratégias metacognitivas*, priorizando a especificação do objetivo prévio à leitura e a elaboração de hipóteses sobre o texto.

De acordo com Coscarelli (2003, p.24), os objetivos do leitor também auxiliam na aplicação dos conhecimentos esquemáticos, uma vez que contribuem para a resolução do problema da escolha dos conceitos e esquemas adequados a uma determinada atividade de leitura, dessa forma, os objetivos do leitor são importantes na seleção dos elementos componentes dos esquemas mentais, e se refletem nas inferências as quais serão produzidas no processo de compreensão do texto.

Embora a noção de inferência seja de extrema importância para os estudos relacionados com a compreensão de textos (MARCUSCHI, s/d; KLEIMAN,1995), este conceito geralmente não é bem definido, uma vez que cada pesquisador o define de maneira distinta, a partir do tipo de pesquisa e de dados que estão sendo analisados. Dessa forma, o termo *inferência* tem sido usado para descrever as mais variadas operações cognitivas, que vão desde a identificação do referente de elementos anafóricos até a construção de esquemas ou modelos mentais dos textos.



## Os três planos de leitura

Consoante Henriques (2001), são três os planos de leitura: o seqüencial, o interrelativo e o interpretativo. O primeiro se faz sobre a superfície do texto; o que está mais visível e imediato nos textos. A leitura resultante desse plano apóia-se sobre blocos de informações as quais correspondem às idéias principais dos textos. O segundo plano está bem próximo à superfície do texto, porém não corresponde à organização linear do texto, ou seja, ele exige do leitor a conexão de partes do texto as quais podem estar distantes umas das outras se considerarmos o *continuum* verbal. Esse tipo de leitura nem sempre se dá de maneira imediata, pois se constrói com interligações de vocábulos ou idéias, a partir de escolhas sobre as partes do texto. Esse plano de leitura vem à tona a partir de associações, conexões possíveis apenas por um esforço de olhar retrospectivo e prospectivo, correspondentes a saltos sobre elementos pinçados e interconectados no texto. O terceiro plano não se mostra pela superfície visível textual; portanto o plano interpretativo é fundamentalmente inferencial, uma vez que se ocupa do não-dito pelo texto, pelo que é pressuposto como partilhado, pelas lacunas textuais, pelo texto ausente. Nesse sentido, a responsabilidade recai sobre o leitor. Ele deverá depreender, daquilo que ficou verbalizado, o significado do que ficou não-verbalizado.

### 2.1.1. Conceitos de inferência

Embora os pesquisadores das áreas de psicolingüística, psicologia cognitiva e lingüística concordem que uma característica do processo inferencial refira-se à *adição de informações ao texto, feita pelo leitor ou ouvinte*, há ainda uma heterogeneidade de definições de inferência, conforme se pode perceber nas inúmeras citações apresentadas a seguir.

1. Para McLead (1977, *apud* Coscarelli, 2003, p.31),

inferências são informações cognitivamente geradas com base em informações explícitas, lingüísticas ou não lingüísticas, desde que em um contexto de discurso escrito contínuo e que não tenham sido previamente estabelecidas.

2. Já para Frederiksen (1977, *apud* Coscarelli, 2003, p.31),

inferências ocorrem sempre que uma pessoa opera uma informação semântica, isto é, conceitos, estruturas proposicionais ou componentes de proposições, para gerar uma nova informação semântica, isto é, novos conceitos de estruturas proposicionais.

3. Beaugrande & Dressler (1981, *apud* Koch & Travaglia, 2005b, p.70) vêem as inferências como operações que consistem em suprir conceitos e relações razoáveis para preencher lacunas e discontinuidades em um universo textual. Para esses autores, o processo inferencial busca sempre resolver um problema de continuidade de sentido.

4. Já Brown & Yule (1983, p.256) tratam a noção de inferência como *aquele processo no qual o leitor (ouvinte) deve ir do sentido literal do que está escrito (ou dito) ao que o escritor (falante) pretendeu transmitir*. As inferências seriam, assim, conexões que as pessoas fazem quando tentam interpretar a intenção do autor do texto que ouvem ou lêem.

5. Para Goodman (1985, p.833),

inferência é uma estratégia geral de adivinhação, com base no que é conhecido, informação que é necessária, mas não conhecida.

6. Outros pesquisadores que tratam do problema da inferência são Rickheit, Schnotz e Strohner (1985). Segundo estes autores, uma inferência é a geração de informação semântica nova a partir de informação semântica dada em um determinado contexto.

7. Morrow (1990, p.123, *apud* Coscarelli 2003, p.33), afirma que

estamos interessados em como os leitores vão além da informação explicitamente mencionada para compreender narrativas. Para isso, os leitores têm de fazer inferências, isto é, eles ativam e usam informações implícitas, mas que não foram mencionadas para compreender a narrativa.

8. Yekovich et al. (1990, *apud* Coscarelli 2003, p.33), assevera:

inferências são informações não explícitas no input. Geralmente acredita-se que as inferências sejam o resultado de processos cognitivos que tomam um conjunto de informações, integram os elementos dele e produzem uma ou mais informações novas não dadas explicitamente no input.

9. Para Dell'Isola (1988, p.46),

inferência é um processo cognitivo que gera uma informação semântica nova, a partir de uma informação semântica anterior em um determinado contexto. Inferência é, pois, uma operação cognitiva em que o leitor constrói novas proposições a partir de outras já dadas. Porém, não ocorre apenas quando o leitor estabelece elos lexicais, organiza redes conceituais no interior do texto. Ocorre também quando o leitor busca extra-texto informações e conhecimentos adquiridos pela experiência de vida, com os quais preenche os 'vazios' textuais. O leitor traz para o texto um universo individual que interfere na sua leitura, uma vez que extrai inferências determinadas por seu "eu" psicológico e social.

Embora haja uma variedade de definições, é importante observar que todas elas se referem a duas características básicas das inferências que são: (i) o acréscimo de informação ao texto e/ou (ii) inferência considerada como a conexão de partes do texto, com o objetivo de preencher lacunas de coerência. Cabe, porém, salientar que, neste trabalho, as referências à inferência como operação cognitiva estão sendo denominadas de inferenciação; por outro lado, as referências ao produto dessa inferenciação é que estamos denominando de inferência. Outro aspecto que queremos salientar é que, embora estejamos investigando o processo inferencial realizado a partir de um texto icônico-verbal, partimos do pressuposto de que o processo inferencial se dá tanto na compreensão do texto escrito quanto do texto oral.

A definição de inferência proposta por Rickheit, Schnotz e Strohner (1985, *apud* Koch, 1993) tem a vantagem de salientar um aspecto importante do processo inferencial, que é a relação interativa que se estabelece entre texto e contexto, o que permite distinguir as *inferências psicolingüísticas*, que são altamente dependentes do contexto, das *inferências lógicas*, que são as mesmas em qualquer contexto.

Rickheit, Schnotz e Strohner (1985) entendem que as inferências não se identificam com as informações textuais e não estão presentes na materialidade do texto, embora o texto só possa tomar forma na mente do leitor pela relação das inferências com as informações textuais. Decorre daí a conclusão de que o processo inferencial faz parte do processo de compreensão da leitura. Para os autores, o texto é apenas um *input* para o leitor produzir inferências e é esse *input* que deve ser investigado pelo analista. Embora o *input* textual possa ser considerado importante na geração de inferências, não é ele que as determina.

Em razão das dificuldades levantadas para se definir um conceito de inferência adequado para as pesquisas sobre o assunto, Rickheit, Schnotz e Strohner

(1985, *apud* Machado, 2005) propõem que o processo de compreensão do discurso deve ser dividido nos seguintes sub-processos de geração de informação: a). Decodificação: *é a geração de informação semântica<sup>3</sup> a partir de informação não-semântica*; b) Codificação: *é a geração de informação não-semântica a partir de informação semântica*; c) Inferência: *é a geração de informação semântica a partir de informação semântica*.

Para Machado (2005), a razão da distinção entre processos semânticos e não-semânticos é que eles desempenham papéis diferentes na comunicação em termos de aquisição, atenção e memória. Veja, por exemplo, a discussão acima sobre o conceito de esquemas e modelos mentais. É a partir dessas idéias que se chega à definição genérica de inferência que mencionamos acima e que retomaremos a seguir:

Uma inferência é a geração de informação semântica nova a partir de informação semântica dada em um determinado contexto. (RICKHEIT, Schnotz e Strohner, 1985, p.8).

Esta definição tem a vantagem de fundamentar-se na distinção entre decodificação, codificação e inferência, mencionada acima, além de incluir o contexto no processo inferencial. Por isso, assumimos esta definição em nosso trabalho para investigarmos o processo de geração de informação semântica nova (não presente no texto-fonte) a partir da informação semântica dada (presente no mesmo texto). Primeiramente, devemos definir qual informação semântica foi apresentada no texto e qual informação foi a ele acrescentada. Tomaremos como presente no texto a informação que pode ser obtida a partir das proposições presentes no *texto-fonte*.

Rickheit, Schnotz e Strohner (1985, p.9, *apud* Machado, 2005) consideram que o processo de produção de inferências pode ser analisado sob diferentes pontos de vista. O primeiro é representacional, o qual busca investigar os tipos de relações existentes entre a formação de inferências e a representação mental construída pelo ouvinte ou leitor durante a compreensão de um texto. O segundo é o procedural, o qual busca saber que tipos de processos ocorrem e quando esses processos ocorrem na geração de inferências. Já o terceiro, o ponto de vista contextual, investiga como os aspectos inferenciais da compreensão do discurso se relacionam a condições contextuais. Desses três pontos de vista, os que mais nos

---

<sup>3</sup> Segundo estes autores, a *informação semântica* pode ser constituída por palavras-conceito ou unidades semânticas maiores como proposições, modelos mentais, categorias da superestrutura. Já a *informação não-semântica* é a informação fonética ou gráfica.

interessam são o primeiro e o terceiro, pois buscamos analisar, a partir da observação dos recortes produzidos sobre o *corpus (tiras jornalísticas)*, (i) como as inferências por elas produzidas encontram-se relacionadas com a representação mental construída durante o processo de compreensão do texto, e (ii) como as inferências por elas produzidas estão relacionadas com as condições contextuais (extralingüísticas, históricas, sociais e outros), para, em seguida, propormos estratégias de leitura para compreensão do gênero *tira jornalística*.

Rickheit, Schnotz e Strohner (1985) também reconhecem que há uma relação entre representação mental e inferência. Segundo esses autores, na elaboração de representações mentais não importa se a informação processada é dada explicitamente ou se é inferida, pois de qualquer modo ela passará a fazer parte da representação mental do texto, mesmo que seja só inferida. E afirmam que as inferências são, assim, uma parte importante do que é levado pelo texto (op. cit. p.13). Desse modo, algumas inferências fazem parte do sentido do texto.

### **2.1.2 Tipos de inferências**

Relativamente à tipologia das inferências, acontece o mesmo que com sua definição: há classificações tão variadas quanto às pesquisas realizadas sobre assunto. Dessa forma, é problemático tentar propor uma classificação que dê conta de todos os tipos de inferências, pois tal tentativa deveria abarcar uma série muito grande de critérios. Como nosso objetivo nesta dissertação não é propor uma classificação, mas apenas investigar alguns tipos de inferências que ocorrem em um contexto muito específico de leitura e compreensão, serão apresentadas algumas classificações divulgadas em pesquisas sobre o tema e tentaremos, a partir delas, focalizar alguns tipos de inferências que interessam às nossas análises.

A distinção entre as duas principais classificações acerca da inferência não é baseada no tipo de informação inferida, mas no que motiva a inferência. Essas duas grandes categorias de inferências serão explicadas e exemplificadas a seguir.

Singer e Ferreira (1983) buscaram identificar as inferências a partir do ponto de vista da direção para a qual apontam em relação ao texto. Com isso, as inferências podem ser classificadas em dois tipos gerais: *Backward inferences* (inferências conectivas): são aquelas que especificam uma conexão entre a sentença corrente e uma parte anterior do texto. As inferências conectivas são necessárias para a coerência da mensagem, devendo, então, ser feitas durante a leitura porque, sem elas, a mensagem seria desconexa. E *Forward inferences* (inferências preditivas): que,

ao contrário das inferências conectivas, podem ter um alto grau de probabilidade, mas não são essenciais para a coerência.

Para Coscarelli (2003), inferências conectivas, também chamadas de necessárias, *backwards* ou *bridging*, são aquelas feitas pelo leitor para ligar informações de diferentes partes de um texto com a finalidade de manter ou construir a coerência do texto. Caso elas não sejam feitas, haverá problema na compreensão do texto. Essas inferências dependem do conhecimento de mundo do leitor. São elas que estabelecem relações temporais, espaciais, lógicas, causais e intencionais entre diferentes partes dos textos.

Coscarelli (2003) assevera que outras inferências, além das necessárias para a compreensão, são feitas na leitura de um texto. Essas são comumente chamadas de elaborativas ou *forward*. Uma inferência é elaborativa se não desempenha nenhum papel no estabelecimento da coerência local do texto. Inferências elaborativas também podem gerar expectativas do que vai acontecer no texto. Elas não são necessárias à compreensão, mas podem facilitar o processamento de partes posteriores do texto, pois ativam no leitor informações que podem ser úteis à compreensão do texto. As inferências elaborativas podem ou não ser feitas. É provável que algumas sejam feitas, e outras não. Isso significa que inferências 'não-necessárias' podem ser feitas no decorrer da leitura.

Van Dijk e Kintsch (1983, p.51), a partir de uma classificação geral acerca dos vários tipos de dados inferenciais, definem como inferências elaborativas as que ocorrem quando o leitor usa seu conhecimento sobre o tópico em discussão para preencher detalhes adicionais não mencionados no texto, ou para estabelecer conexões entre o que está sendo lido e itens relacionados ao seu conhecimento da língua ou do mundo. Os autores observaram que as inferências elaborativas podem ser feitas durante a reprodução de um texto e sua fonte é algum esquema conhecido usado para a interpretação. Neste caso, se há um desajuste entre o esquema e o texto, é provável que o texto seja ajustado para adequar-se melhor ao esquema usado. As inferências elaborativas, normalmente, têm como função superar a incapacidade de lembrar detalhes do texto original, motivo pelo qual as elaborações também podem distorcer o texto.

Marcuschi (1999, p.121) assevera que a inferência é um processo dependente do texto, do contexto de enunciação implícito, do contexto reconstruído local e temporalmente e dos conhecimentos prévios do leitor. Quanto mais conhecimentos partilharem o autor e o leitor, tanto maior chance de uma compreensão das intenções do autor, bem como do aproveitamento das informações textuais.

Ainda com relação à classificação das inferências, Marcuschi (1989, *apud* FERREIRA & DIAS, 2004) propõe uma classificação das inferências que reúne os critérios acima mencionados e coloca como critério geral à origem das inferências:

- 1-Inferências de base textual: lógicas (dedutivas, indutivas, condicionais), sintáticas e semânticas (associativas, generalizadoras, co-referenciais);
- 2-Inferências de base contextual: pragmáticas (intencionais, conversacionais, avaliativas), práticas (experienciais) e cognitivas (esquemáticas, analógicas e composicionais);
- 3-Inferências sem base textual: falseamentos e extrapolações infundadas.

Para Marcuschi, muito do que entendemos ou pensamos estar sendo referido por meio da leitura é obtido por uma atividade sobre o texto e não nos chega de forma direta e objetiva. Como se pôde perceber, a questão da classificação das inferências, embora tenha sido discutida por vários pesquisadores, permanece controversa, pois vários critérios têm sido usados, o que resulta em classificações muito diferentes umas das outras.

### **2.1.3 O papel do contexto na elaboração de inferências**

Para Machado (2005), o contexto é outro elemento importante que está diretamente relacionado com a elaboração de inferências. No entanto, a apropriação deste termo por parte de uma teoria sobre leitura demanda alguns cuidados na delimitação de sua abrangência, pois não é consensual entre os pesquisadores a distinção entre a informação explícita no texto e a informação proveniente do contexto.

Alguns pesquisadores distinguem cinco tipos de contexto: a) Cultural; b) Situacional; c) Instrumental; d) Verbal; e) Pessoal.

Para RICKHEIT et alii, (1985, *apud* DELL'ISOLA, 1988, p.84), o *contexto cultural* é formado por convenções culturais e de comunicação, que influenciam o conhecimento dentro dos limites das unidades representacionais particulares e das inferências extraídas, com o auxílio dessas unidades e de acordo com essas convenções.

O *contexto situacional* é a circunstância de ação, por que as intenções e perspectivas do leitor ou ouvinte são afetadas e que contribui para o processamento do texto (RICKHEIT, SCHNOTZ e STROHNER, 1985, p.28).

O *contexto instrumental* diz respeito às formas (oral ou escrita) pelas quais o texto pode ser recebido por um indivíduo. Leitura e audição são as duas possibilidades de se tomar contato com um texto. São processos diferentes e, por

isso, apresentam efeitos distintos no processamento da linguagem. Segundo Koch (1993, p.402), ler e ouvir operam com estratégias de processamento diferentes: o ouvinte não pode controlar a seqüência temporal do texto, não fica visual e motoramente inativo durante o processamento, não tem sua atenção inteiramente focalizada no texto. Além disso, há as restrições de memória, já que, pelo fato de o *ouvinte* ter de adaptar o processamento cognitivo à velocidade da leitura, a informação acústica só fica disponível na memória por um lapso de tempo, o que obriga o ouvinte a processar rapidamente a informação ouvida para dar lugar à informação nova que vai chegando continuamente.

O *contexto verbal* refere-se à informação lingüística presente no texto e que serve de detonador do complexo processo mental de compreensão textual. As várias partes de um texto têm relações definidas com o restante do texto, de modo que frases antecedentes tornam-se, durante a leitura, o contexto das frases seguintes. Elementos importantes no contexto verbal são, além do próprio léxico, a ordem das sentenças, a conexão entre elas, e o título.

O *contexto pessoal*, de acordo com Rickheit, Schnotz e Strohner (1985, p.31, *apud* Machado, 2005) inclui o conhecimento, as atitudes, e fatores emocionais do receptor. Os ouvintes e os leitores captam o significado de um texto, analisando palavras, sentenças e parágrafos, confrontando-os ao seu conhecimento pessoal. Isso inclui o conhecimento de mundo, de regras lingüísticas e de convenções em geral. Este conhecimento, segundo enfatizam os autores, é condicionado por vários elementos: sexo, idade, educação, ocupação, etc. Dessa maneira, as inferências que são obtidas durante a compreensão do texto não são apenas informações dirigidas pelos dados (*bottom-up*), mas também inferências dirigidas pelo conhecimento oriundo das experiências pessoais (*top-down*). Para os autores, além dos fatores cognitivos, também os fatores emocionais têm influência sobre o entendimento do texto, pois os textos não consistem apenas em informações, mas também em opiniões, atitudes e sentimentos, os quais também são trazidos e conectados aos textos pelos leitores e ouvintes (RICKHEIT, SCHNOTZ e STROHNER, 1985, p.32).

O *contexto instrumental* demanda o uso de estratégias de processamento diferentes, de acordo com o modo como o texto é recebido, pois, no caso do texto oral, por exemplo, ao contrário do que ocorre na leitura, o ouvinte não pode controlar a seqüência temporal do texto, não fica visual e motoramente inativo durante o processamento, não tem sua atenção inteiramente focalizada no texto. O sentido geral do texto fica armazenado em forma de esquemas que vão sendo enriquecidos e/ou adaptados, dependendo do conhecimento prévio do leitor/ouvinte.



#### 2.1.4 Elaboração inferencial: algumas considerações

Segundo Coscarelli (2003), alguns autores defendem que as inferências têm de ser feitas no decorrer da leitura do texto, uma vez que, na compreensão, as pessoas devem ser capazes de relacionar as sentenças do texto com o título, ou com alguma outra informação dele e devem fazer isso durante a leitura. Essas idéias derivam de alguns experimentos realizados na década de 70, que estabeleceram que, se não fosse possível construir sentido para um texto quando ele ainda estivesse na frente do leitor, depois disso é muito improvável que se pudesse fazê-lo. É difícil saber exatamente quando as inferências são feitas, já que o tempo gasto para o processamento das sentenças pode não refletir diretamente a produção de inferências. Experimentos são feitos medindo-se o tempo de leitura de sentenças ou partes de sentenças, pois se acredita que o aumento sistemático no tempo de leitura de alguma parte do texto é indício de que aquela parte exige mais processamento.

Esse é o caso das inferências. Muitos autores, como os pesquisadores que usam métodos de leitura *online* ou que medem o tempo de resposta, acreditam que a produção de inferências exige mais tempo para a leitura. Algumas inferências não exigem necessariamente mais tempo de processamento. O leitor varia sua velocidade de leitura de acordo com os objetivos desta. Pode-se citar, como exemplo, uma situação em que o leitor precisa ler para, depois, descrever as personagens exatamente como apresentadas no texto e outra situação em que o leitor precisa comparar o comportamento de duas personagens da história. Nessas duas situações, o objetivo da leitura vai influenciar o tipo de operação cognitiva que o leitor tem de fazer. No primeiro caso, ele tem de guardar literalmente as informações da superfície do texto, ao passo que, no segundo, ele precisa comparar as informações que foi capaz de construir a respeito de cada personagem. Na verdade é difícil identificar o efeito da produção de inferências ou do objetivo no tempo de leitura. No caso citado, comparar o comportamento de personagens exige operações inferenciais, ao passo que guardar literalmente informações não o exige.

É possível que inferências muito prováveis sejam feitas antes mesmo de serem requeridas. É essa capacidade de inferir informações muito prováveis que parece justificar a dificuldade que normalmente as pessoas têm de distinguir entre as informações que estavam explícitas no texto e as informações por elas inferidas. Kintsch (1974) mostrou que, depois de 15 a 20 minutos da leitura de um texto, tempo suficiente para que a forma de superfície do texto se torne mais acessível, não havia diferença nos tempos gastos pelos informantes para verificação de informações explícitas e implícitas no texto. Provavelmente, os leitores só fazem inferências

quando são forçados a fazê-las. Os estudos realizados por Mckoon e Ratcliff (1992) mostram que tipos diferentes de inferências são feitos em momentos diferentes da leitura. As inferências feitas automaticamente durante o processamento seriam aquelas importantes para a construção da coerência local, baseadas em informação facilmente disponível. As demais, como as elaborativas, tenderiam a ser menos automáticas durante a leitura, pois, não sendo obrigatórias, possivelmente, não seriam necessárias à compreensão. As inferências feitas nos primeiros segundos na leitura devem ser automáticas. São inferências que envolvem operações realizadas em partes que podem ser consideradas mais modulares do processamento do texto. Essas inferências podem ser detectadas com tarefas *on line* como medidas de tempo de leitura, como no reconhecimento lexical, pois são realizadas muito rapidamente.

Em suma, pode-se dizer que parte do processo através do qual elementos formais do texto são utilizados para fazer as ligações necessárias à construção do significado é inferencial de natureza inconsciente. Esses processos, a que Kleiman (1995) chama de estratégia cognitiva de leitura,

regem os comportamentos automáticos, inconscientes do leitor, e o seu conjunto serve essencialmente para construir a coerência local do texto, isto é, aquelas relações coesivas que se estabelecem entre elementos sucessivos, seqüenciais no texto (KLEIMAN, 1995, p. 50).

Tudo o que se sabe hoje sobre a produção de inferências são dados obtidos por medidas indiretas daquilo que pode estar acontecendo durante a leitura. Sendo assim, todas as tarefas, todos os experimentos e, conseqüentemente, todos os resultados podem ser questionados. Além disso, métodos de pesquisa distintos podem gerar resultados divergentes. O que se tem feito, então, é buscar uma teoria sobre o processamento que consiga, da melhor maneira possível, encontrar explicações para os resultados dos experimentos feitos à forma como as inferências são feitas.

### **2.1.5 Como as inferências são feitas**

As discussões relacionadas ao modo como as inferências são feitas assemelham-se às discussões em relação aos modelos de compreensão da linguagem, conforme Garnham (1989, p.166, *apud* Coscarelli, 2003),

Parte da resposta para a pergunta 'como fazemos inferências' é que as fazemos usando nosso conhecimento sobre o mundo, conhecimento esse que varia de pessoa para pessoa, dependendo do grupo ou grupos sociais aos quais elas pertencem. No entanto, essa resposta levanta

outras perguntas: como esse conhecimento torna-se disponível na compreensão de texto? Embora as pessoas tenham uma quantidade enorme de conhecimento de mundo, apenas uma pequena parte dele pode ficar disponível de cada vez. A pergunta sobre como o conhecimento fica disponível pode ser dividida em duas partes. A primeira é a respeito de como a informação é organizada na memória de longo prazo de forma que fatias dela possam ser recuperadas como um pedaço. A segunda é: como as dicas de um texto acessam informação da memória de longo prazo?

Segundo Garnham (1989, *apud* Coscarelli, 2003), nenhuma das perguntas foi respondida satisfatoriamente. Para Coscarelli (2003), a compreensão de um texto escrito é o resultado da combinação de, pelo menos, duas fontes de informação: o texto e o conhecimento do leitor – tanto o conhecimento lingüístico quanto o conhecimento de mundo. Na construção do significado, o leitor deve lançar mão dos seus esquemas e preenchê-los conforme indicado pelo texto. Esses esquemas construídos pelo leitor não conterão apenas proposições derivadas do texto, mas cada proposição trará consigo outras proposições relacionadas a ela. O uso dessas informações dos esquemas para adicionar à representação do texto informações que não estavam explícitas nele são as inferências. Como se pode notar, voltou-se à teoria dos esquemas, já apresentada. A noção de esquema está sempre por trás das explicações sobre a estrutura do conhecimento. A questão da seleção das informações que vão ou não ser adicionadas ao texto levanta também a discussão sobre o papel do contexto na produção de inferências.

Quanto à questão relacionada às operações mentais envolvidas na produção de inferências, deve-se lembrar que diferentes tipos de inferências envolvem diferentes operações mentais. Inferências sobre o significado de um item lexical desconhecido do leitor, por exemplo, envolvem uma operação cognitiva diferente da exigida para a recuperação de um elemento elíptico. Isso se justifica pelas diferenças próprias da natureza desses processamentos. O mesmo acontece com as anáforas e com a depreensão de um significado global para o texto. O processamento de uma anáfora é feito por meio do reconhecimento da relação entre o elemento anafórico e seu antecedente. Essa é uma operação diferente da depreensão de uma macroestrutura textual. Já no caso da depreensão da macroestrutura de um texto, o leitor precisa construir uma hierarquia proposicional do texto, isto é, precisa organizar as proposições que ele construiu para partes menores do texto, de modo a perceber a idéia central do texto, aquela a qual permeia todas as proposições depreendidas dele ou a maioria delas. Embora a produção de inferências seja sempre a adição de informações ao texto, esse processo envolve diferentes tipos de operações mentais.

Pode-se dizer que inferências são informações incorporadas à representação mental do texto, geradas a partir de informações ativadas durante a leitura. A ativação de informações deve-se ao fato de o conhecimento estar organizado em esquemas, que são estruturas hierárquicas flexíveis constantemente re-arranjadas de acordo com a situação em que são usadas. Vários fatores influenciam a produção de inferências, entre eles os objetivos do leitor e o contexto traçado pelo texto, que vão possibilitar a seleção das inferências a serem feitas, de critério para limitá-las ou restringi-las. O tipo de inferência também vai influenciar o processo de produção, porque tipos diferentes de inferências geralmente têm diferentes graus de automatismo e envolvem diferentes tipos de operações cognitivas.

Coscarelli (2003) assevera que, relativamente à geração de inferências, os pesquisadores concordam com o fato de que elas são feitas para preencher as lacunas do texto porque é impossível que ele explicitamente todas as informações de que o leitor necessitaria. Muitos problemas de leitura podem advir dessa incompletude característica de qualquer texto. Nos casos em que o texto exige do leitor um conhecimento que ele não tem, a compreensão pode não se efetivar. Além disso, embora o leitor procure sempre selecionar elementos para fazer uma leitura plausível, baseando-se, para isso, nas palavras do texto e no contexto, ele, às vezes, comete erros. Muitas vezes, o leitor ativa determinadas informações que podem levá-lo a uma compreensão indevida do texto. O leitor normalmente se dirige a um texto com algum objetivo e com alguma expectativa do que poderá encontrar ali. Faz previsões do que julga mais provável de encontrar. Um texto feito de modo a não contar com as inferências do leitor seria, no mínimo, muito prolixo e correria o risco de perder características importantes de um texto: ser informativo e apresentar uma progressão de idéias. Tipos diferentes de inferências são feitos com fins diferentes. Parece que, durante a leitura, o leitor aciona informações relacionadas ao assunto que está sendo tratado e faz previsões sobre o que espera encontrar no texto. Para isso, representações com informações que podem ser relevantes para a leitura são constantemente ativadas e desativadas de acordo com as exigências do texto e as necessidades do leitor. Muitas dessas informações previamente ativadas serão usadas para fazer inferências necessárias à compreensão do texto, outras se tornam inferências elaborativas. Há, ainda, aquelas previsões que, por não serem compatíveis com o que foi encontrado no texto, são descartadas. Há consenso em relação ao fato de que conhecimentos relacionados ao texto, de um modo ou de outro, são ativados e são usados pelos leitores na produção de inferências que visam à compreensão do texto.

Os objetivos de leitura e as expectativas perante um texto acionam, no leitor, muitas informações, ativando nele determinadas partes de sua representação do conhecimento que deveriam auxiliá-lo na leitura. Quando essas expectativas se frustram, o leitor tem de desativar alguns conhecimentos e ativar outros de acordo com o que o texto exigir. Esse trabalho nem sempre é fácil e pode, até mesmo, levar a equívocos de leitura nos casos em que o leitor ignorar elementos do texto em prol da sua expectativa, isto é, haverá casos em que o leitor vai ler o que quer entender, e não o que está realmente no texto.

Em suma, inferências são feitas, porque nenhum texto consegue ser completo a ponto de o leitor não prescindir de completá-lo com informações do seu conhecimento prévio. O leitor precisa adicionar ao texto as informações que estão faltando para estabelecer a coerência tanto local como global, compreender as ironias, o humor, as metáforas, ler nas entrelinhas etc.

Relativamente à classificação das inferências, os critérios adotados na análise das *tiras* jornalísticas, nesta pesquisa, fundamentaram-se em Machado (2005, p.62-64), que as considera:

a) **Quanto ao conteúdo semântico:**

1. **inferências lógicas:** que respondem notadamente à pergunta “*por quê?*”, buscando explicitar as causas e as conseqüências dos fatos e eventos no texto, os quais possibilitam uma conexão além da especificação dos objetos e predicados envolvidos, e que conectam eventos de uma narrativa.

2. **inferências informativas:** determinam pessoas, coisas, lugares, tempo e o contexto geral de um evento específico. Respondem a questões: *quem? O quê? Onde? Quando?* Possibilitam ao leitor compreender, por intermédio das proposições de um texto, quem está fazendo o quê, para quem e com quais instrumentos, sob que circunstâncias, em que tempo ou lugar. Buscam estabelecer as referências do texto (dêiticas, analógicas, metafóricas, metonímicas, etc.).

3. **inferências avaliativas:** são aquelas que, baseadas nas crenças e valores dos sujeitos, respondem às questões acerca das ações, estados emocionais e comportamentos dos *personagens*.

**b) Quanto à origem das inferências:**

1. **inferências de base textual:** são aquelas inferências feitas a partir da relação de duas ou mais proposições (macro ou microposições) presentes no texto-fonte;

2. **inferências de base contextual:** são aquelas inferências que são realizadas ao se estabelecerem relações entre proposições presentes no texto-fonte e o contexto;

3. **inferências sem base textual:** são inferências realizadas sem fundamentos textuais, constituindo-se em extrapolações ao conteúdo do texto.

**c) Quanto à necessidade das inferências:**

1. **inferências conectivas:** são aquelas necessárias à compreensão uma vez que ligam partes do texto, e sem as quais o texto tornasse ininteligível ou sem sentido;

2. **inferências elaborativas:** são as inferências que, embora possam ser feitas, não são necessárias. Ocorrem quando o leitor usa seu conhecimento sobre o tópico em discussão para preencher detalhes adicionais não mencionados no texto, ou para estabelecer conexões entre o que está sendo lido e itens relacionados ao seu conhecimento pessoal.

**2.1.6 O que é uma estratégia de leitura?**

Como o objetivo primeiro desta pesquisa é propor estratégias de leitura para a compreensão das *tiras jornalísticas*, faz-se necessário fundamentar nosso ponto de partida acerca da definição de *estratégia de leitura*, ou seja, qual é o sentido atribuído à expressão, e, para isso, trazemos para o campo de análise as concepções de Solé (1998), para, em seguida, direcionar esse conceito para o objetivo desta pesquisa.

Para Solé (1998, p.69-70), estratégias de compreensão leitora são procedimentos de caráter elevado, as quais envolvem a presença de objetivos a serem realizados e o planejamento das ações que são desencadeadas para atingi-los, assim como sua avaliação e possível mudança. Segundo a autora, essa afirmação apresenta várias implicações, dentre as quais, salienta duas.

Se as estratégias de leitura são procedimentos e os procedimentos são conteúdos de ensino, então é preciso ensinar estratégias para a compreensão dos textos. Estas não amadurecem, nem se desenvolvem, nem emergem, nem aparecem. Ensinam-se - ou não se ensinam - e se aprendem – ou não se aprendem. Se considerarmos que as estratégias de leitura são procedimentos de ordem elevada, que envolvem o cognitivo e o metacognitivo, no ensino elas não podem ser tratadas como técnicas precisas, receitas infalíveis ou habilidades específicas.

A capacidade de representar e analisar os problemas e a flexibilidade para encontrar soluções é o que caracteriza a mentalidade estratégica, por isso, ao ensinar estratégias de compreensão leitora, deve predominar, entre os alunos, a construção e o uso de procedimentos de tipo geral, que possam ser transferidos sem maiores dificuldades para situações de leituras múltiplas e variadas.

É fato que as estratégias de leitura precisam ser ensinadas aos alunos, uma vez que, conforme Solé (Op.cit.), trata-se de procedimentos de ensino, por outro lado, como envolvem o cognitivo e o metacognitivo, não podem ser vistos como fórmulas “mágicas” que solucionarão todos os problemas relativos à leitura e à compreensão. É com base nessas duas considerações que concebemos a proposta desta pesquisa, pois acreditamos que há, de fato, necessidade de levarmos ao conhecimento do aluno as ferramentas necessárias para que ele se torne um leitor mais proficiente, porém precisamos ter muita clareza, ao trabalharmos com essas ferramentas para que não criemos, no aluno, a ilusão de que determinado procedimento de leitura pode ser aplicado a qualquer contexto, ou seja, uma mesma estratégia de leitura pode ter distintas aplicações, independentemente do gênero textual, do suporte de leitura, do contexto sócio-histórico, enfim dos inúmeros fatores que podem interferir no processo de leitura e de compreensão de texto.

Quando nos propomos a discutir estratégias de leitura de um gênero textual específico - *a tira jornalística* -, temos por objetivo suscitar questões específicas desse gênero discursivo, por entendermos que as tiras apresentam especificidades que precisam ser observadas para que o leitor seja capaz de fazer uma leitura mais proficiente; portanto, não temos, nesta pesquisa, o intuito de apresentar uma lista fechada de procedimentos de leitura, tampouco observar a questão da leitura e dos processos inferências sob a ótica prescritiva, mecanicista de ensino. Buscamos, sim, fazer uso de estratégias leitoras diretamente relacionadas aos objetivos de leitura propostos para essa atividade, bem como analisar as possibilidades de leitura que um texto possa apresentar.

## 2.2.GÊNEROS TEXTUAIS

Objetiva-se, neste item, discutir o problema da classificação e da representação do gênero discursivo *tira jornalística* sem ter, contudo, a pretensão de esgotá-lo. Pressupomos que o gênero discursivo, como texto empiricamente realizável, faz parte do processo sócio-histórico de interação humana. Também, e ao mesmo tempo, está inserido no processo discursivo ininterrupto de classificação, referência e significação do mundo, por isso mesmo, está inscrito na sociedade de forma a constituir-se como *instrumento* de comunicação e interação com os valores social e historicamente constituídos.

Segundo Bakhtin (2006, p.279 [1992]), os gêneros discursivos são “tipos *relativamente estáveis* de enunciados”. Gênero discursivo pode ser entendido como um construto empírico da interação social em práticas sócio-historicamente marcadas, de tal sorte que ele está sujeito a modificações em sua superfície e em seu uso, visto que é submetido a pressões sociais, ideológicas e lingüísticas (BAKHTIN, 1986; MARCUSCHI, 2000).

Bakhtin (2006, [1992]) concebe a língua como um produto sócio-histórico, como forma de interação social realizada por meio de enunciações. O conceito da língua como interação social desempenhou um papel importante nos estudos que, hoje, se desenvolvem sobre a interação verbal, como a Pragmática, a Teoria da Enunciação e a Análise do Discurso que têm como princípio a linguagem ser ação e não um mero instrumento de comunicação. O autor chama a atenção para o fato de que a verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas lingüísticas, nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada por meio da enunciação ou das enunciações: “a interação verbal constitui, assim, a realidade fundamental da língua” (BAKHTIN, 1986, p.123). Como lembra o autor, a enunciação é de natureza social. Ele assevera que toda palavra comporta duas faces, sendo determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Nesse sentido, constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte, isto é, toda palavra serve de expressão de um em relação ao outro.

Bakhtin (1986) instaura o *dialogismo* como princípio constitutivo da linguagem e condição de sentido do discurso. A língua constitui um processo de evolução ininterrupto, a qual se realiza por intermédio da interação verbal dos locutores, *o outro* está sempre presente nas formulações do autor e tem tanto a função



de quem recebe como também de quem permite ao locutor perceber o seu próprio enunciado. Dessa forma, o interlocutor é constitutivo do próprio ato de produção da linguagem, de certa maneira, ele é *co-enunciador* do texto e não um mero decodificador de mensagens. Ele desempenha um papel fundamental na constituição do significado e na produção. Logo, um enunciado deve ser analisado levando-se em conta sua orientação para *o outro*.

Segundo Koch (2007), o estudo dos gêneros constitui hoje uma das preocupações centrais da Lingüística Textual, particularmente no que diz respeito à sua localização no continuum fala/escrita, às opções estilísticas que lhes são próprias e à sua construção composicional, em termos macro e microestruturais. Os PCNs endossam essa tendência, ao afirmarem que

todo texto se organiza dentro de um determinado **gênero** (...). Os vários gêneros existentes, por sua vez, constituem formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura, que são caracterizados por três elementos: conteúdo temático, estilo e construção composicional. Podemos ainda afirmar que a noção de gêneros refere-se a “famílias” de textos que compartilham algumas características comuns, embora heterogêneas, como: visão geral da ação à qual o texto se articula, tipo de suporte comunicativo, extensão, grau de literariedade, por exemplo, existindo em número quase ilimitado. Os gêneros são determinados historicamente. As intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, geram usos sociais que determinam os gêneros, os quais dão forma aos textos (BRASIL, 1998).

Para Bakhtin (2006, p.179 [1992]), todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão relacionadas com a utilização da língua. Não é de surpreender que o caráter e os modos dessa utilização sejam tão variados como as próprias esferas da atividade humana. O enunciado reflete as finalidades e condições específicas de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo temático e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua - recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais - mas também, e sobretudo, por sua construção composicional. Dessa forma, todos os enunciados baseiam-se em formas-padrão e relativamente estáveis de estruturação de um todo. Essas formas constituem os gêneros, tipos relativamente estáveis de enunciados, como já apontamos, marcados sócio-historicamente, pois estão diretamente relacionados às diferentes situações sociais. Um gênero é determinado por cada uma dessas situações, com características temáticas, composicionais e estilísticas próprias. Como as esferas de utilização da língua são bastante heterogêneas, também os gêneros apresentam

grande heterogeneidade, incluindo desde o diálogo cotidiano à tese científica. Por esta razão, BAKHTIN distingue os gêneros primários dos secundários. Enquanto os primeiros (diálogo, carta, situações de interação face-a-face) são constituídos em situações de comunicação ligadas a esferas sociais cotidianas de relação humana, os segundos são relacionados a outras esferas, públicas e mais complexas de interação social, muitas vezes mediadas pela escrita e apresentando uma forma composicional monologizada, absorvendo, pois, e transmutando os gêneros primários.

O sentido de um texto e a rede conceitual que a ele subjazem aparecem em diversas atividades nas quais os indivíduos se engajam. Essas atividades são sempre situadas e as operações de construção do sentido resultam de várias ações praticadas pelos falantes e não ocorrem apenas na cabeça deles. Essas ações sempre envolvem mais de um indivíduo, já que são ações conjuntas e coordenadas: o escritor / falante tem consciência de que se dirige a alguém, num contexto determinado, assim como o ouvinte/leitor só pode compreender o texto, se o inserir num dado contexto. A produção e a recepção de textos são, portanto, atividades situadas, e o sentido emerge do próprio contexto. Essa nova perspectiva deriva do caráter dialógico da linguagem: o ser humano só se constrói como ator e agente e só define sua identidade em face do outro. O ser humano só o é em face do outro e só define como tal numa relação dinâmica com a alteridade (BAKHTIN, 2006 [1992]). Desse modo, a compreensão da mensagem é uma atividade interativa e contextualizada, pois requer a mobilização de um largo conjunto de saberes e habilidades e a inserção desses saberes e habilidades no interior de um evento comunicativo.

Para Bazerman (2005, p.38), a maioria dos gêneros tem características de fácil reconhecimento que sinalizam a espécie de textos que são. Para o autor os gêneros podem ser escritos e/ou orais, ressalta que a recepção a qual o leitor faz poderá ser mais complexa e ponderada nos enunciados escritos em relação aos textos orais. Então, a noção de gênero se aplica a todos os conjuntos de produção verbais, sendo estas orais ou escritas. Assim

podem existir diferenças de padrões naquilo que se chama de “o mesmo gênero” em diferentes áreas ou campos. Se começarmos a olhar artigos de pesquisas experimentais em Biologia e Psicologia, podemos, então, considerá-los naquilo em que são o mesmo gênero, e até onde se pode considerá-los diferentes. Assim, podemos refletir como as diferenças nas formas estão relacionadas na organização social e na organização da atividade de cada campo (BAZERMAN, 2005, p.41).

De acordo com o autor, o gênero textual está ligado à cultura e à maneira como a sociedade está organizada, cuja compreensão muda conforme as mudanças no contexto sociocultural de um povo. Este apresenta uma noção mais profunda de gênero e o compreende como “fenômeno de reconhecimento psicossocial”, em que os processos da atividade social estão organizados. Então,

gêneros são tão-somente os tipos que as pessoas reconhecem como sendo usados por elas próprias e pelos outros. Gêneros são os que nós acreditamos que eles sejam. Isto é, são fatos sociais sobre os tipos de atos de fala que as pessoas podem realizar e sobre os modos como elas os realizam. Gêneros emergem nos processos sociais em que pessoas tentam compreender umas às outras suficientemente bem para coordenar atividades e compartilhar significados com vistas a seus propósitos práticos (BAZERMAN, 2005, p.31).

Percebe-se, então, que os gêneros textuais funcionam como produtos de atividade de linguagem cujo funcionamento é percebido nas formações sociais, os quais atuam em função dos seus objetivos, interesses e questões específicas, em que, nessas formações, surgem diferentes tipos de textos, os chamados gêneros textuais.

As escolas por meio dos programas escolares têm progredido em trabalhar com gêneros textuais como: as *tiras jornalísticas*, histórias em quadrinhos, entrevistas, *cartoons*, bulas de remédios, textos jornalísticos e outros que estão emergindo como: chats, e-mails, etc, os quais estimulam a aprendizagem.

### **2.2.1 Considerações sobre os gêneros midiáticos impressos**

Busca-se, neste trabalho, o estudo dos gêneros midiáticos, em particular das *tiras jornalísticas*, também nomeadas de *tiras humorísticas*. Para Melo (2003), no âmbito dos gêneros midiáticos, está o gênero retórico-opinativo, o qual apresenta a seguinte classificação: *editorial, comentário, artigo, resenha ou crítica, coluna, crônica, carta e caricatura* (neste último inserem-se a charge, o *cartoon* e a *tira*). Nessa linha, analisamos a *tira jornalística* (narrativa composta por imagens que se sucedem, sendo completada por textos em forma de balões). Nessa primeira conceituação, as *tiras jornalísticas* são definidas como textos “icônico-verbais”, os quais aparecem na perspectiva da fala e da escrita dentro de um *continuum* tipológico das práticas sociais de produção textual, que encontramos em nossa vida diária e que apresentam *características sócio-comunicativas* definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica (MARCUSCHI, 2002, p.22-3).

Restringindo o estudo dos gêneros textuais para o campo jornalístico, apontamos Freitas (2002), segundo o qual, a tipologia textual, nessa área de estudo, tem a seguinte classificação: retórico-opinativa, retórico-informativa e retórico-interpretativa. A *primeira* permite explicitamente que o leitor interprete e forme juízos de valor ou, ainda, pontos de vista sobre um determinado assunto ou fato; a *segunda* tem por meta ampliar o público ou o auditório receptivo, centrando-se, por isso, no receptor ou referente. A *última* tem por finalidade informar aos leitores, constituindo-se numa atitude de ofício do agente da informação da atualidade.

O estudo em foco centra-se no gênero retórico-opinativo. Consoante Pieroni (1998), o universo opinativo do jornal e da revista não se limita ao texto, mas incorpora igualmente a imagem. O uso da imagem como instrumento de opinião atende, muitas vezes, ao imperativo de influenciar um público maior que aquele dedicado à leitura atenta dos gêneros opinativos convencionais: editorial, artigo, crônica etc.

### **2.2.2 Considerações sobre o texto verbal e o não verbal.**

Para a abordagem das estratégias no processamento de inferências na leitura de tiras jornalísticas, objetivo desta pesquisa, deve-se proceder à análise desse tipo de gênero, buscando-se caracterizá-lo.

Ao se falar em texto, geralmente se pensa em texto **verbal**; no entanto, há diferentes atividades (música, dança, mímica, e outras) que se expressam, ou melhor, representam o mundo por meio de texto **não-verbal**. Logo, tanto a linguagem verbal quanto a não-verbal expressam sentidos, possibilitam a compreensão e estão presentes nas *tiras* jornalísticas.

Na linguagem do gênero discursivo *tira*, manifestada através das linguagens **verbal** e **não-verbal**, podemos compreender a busca de feixes de traços que conjugados vão fazer sentido e produzir uma significação comunicativa. Operando com esses dois sistemas de códigos (verbais e não-verbais), faremos um breve estudo dos elementos que constituem as *tiras* jornalísticas. Nas *tiras*, esses códigos se combinam e se complementam quase em igualdade de condições, em que o sentido se faz resultante do trabalho visual e dos diálogos presentes nelas. Os dois códigos serão considerados tendo sempre em mente a complementaridade que os une.

Santaella (2001, p.20) afirma que

os três tipos de linguagem – verbal, visual e sonora – constituem-se nas grandes matrizes lógicas da linguagem e pensamento. Postula, portanto, que há apenas três matrizes de linguagem e pensamento a partir das quais se originam todos os tipos de linguagens e processos sógnicos que os seres humanos, ao longo de toda sua história, foram capazes de produzir. A grande variedade e a multiplicidade crescente de todas as formas de linguagem (literatura, música, teatro, desenho, pintura, gravura, escultura, arquitetura etc.) estão alicerçadas em não mais que três matrizes.

A linguagem em quadrinhos utiliza-se de duas dessas matrizes - visual e verbal - de que a autora fala. Convém, então, saber como se faz a utilização das linguagens **verbal e não-verbal** nos textos em questão.

### **2.2.3 As histórias em quadrinhos (HQs).**

De acordo com a distinção bakhtiniana dos gêneros primários e secundários, as histórias em quadrinhos (HQs) são um gênero discursivo de caráter secundário, já que são produzidas na junção do gênero oral espontâneo com a escrita, elas possuem uma modalidade própria de linguagem, combinando dois tipos de códigos gráficos: o visual e o lingüístico. Há uma gama de informações icônicas das HQs usadas para representar o texto verbal, a exemplo disso, temos os recursos paralingüísticos como: as expressões faciais, gestos e postura; e os pictogramas, cujas representações gráficas podem representar sentimentos ou ações.

Mendonça (2005, p.199-200) define os quadrinhos “como um gênero icônico-verbal narrativo cuja progressão temporal se organiza quadro a quadro”. E acrescenta: “Como elementos típicos, a HQ apresenta os desenhos, os quadros e os balões e/ou legendas, onde é inserido o texto verbal”.

As HQs são definidas por Santos (2002, p.20) como uma forma de comunicação visual impressa que se soma a elementos verbais para compor uma narrativa. Pode ser publicada de diversas maneiras, entre elas em formato de *tiras*, geralmente encontradas em um suporte específico: o jornal impresso, ou em coletâneas de *tiras* reunidas em uma só obra. Em referência às tiras, Santos entende que elas podem ser apresentadas de duas formas: na forma de HQs e na forma de

*tiras* jornalísticas. A primeira forma de apresentação é no formato HQ, como trecho de uma narrativa maior, em que apenas uma parte da história é apresentada ao leitor. O funcionamento seria parecido com o de uma novela de televisão, em que o telespectador vivencia em doses diárias uma história mais longa. Nas *tiras*, a cada dia, o leitor lê um pedaço da aventura (servem de exemplo personagens como *Mandrake*, *Fantasma* e outros). Em geral, não têm cunho cômico. A segunda forma de apresentação é no formato de *tiras* que têm como característica básica o fato de ser uma piada curta de um, dois, três ou até quatro quadrinhos, geralmente envolvendo personagens fixos: um personagem principal em torno do qual gravitam outros.

Segundo Eco (1979, p.145), os elementos pertinentes à linguagem quadrinhográfica compõem-se numa trama de convenções mais ampla, que passa a constituir um verdadeiro repertório simbólico, facilmente percebido e decodificado pelo público, que foi se acostumando a esse “repertório” e às normas que regulam seu uso ao longo da evolução dos quadrinhos. Santos (2002, p.22) assevera que a sintaxe dos quadrinhos se apresenta em códigos facilmente reconhecíveis e necessários para a integração dos signos gráficos (a imagem e a linguagem escrita) característicos dos quadrinhos e para o desenvolvimento da narrativa. Para Cagnin (1975), há três funções narrativas nas histórias em quadrinhos de humor: *uma situação inicial; um elemento que muda o curso da narrativa; uma disjunção provocada pelo elemento anterior*. O resultado da mudança de curso na história surpreenderia a expectativa inicial do leitor, provocando em seu desfecho uma *função narrativa anormal*, fonte do riso.

Para Carvalho e Oliveira (2003), O gênero HQ apresenta aspectos relevantes a sua constituição, como:

- a) Função Comunicativa: Trazer ao leitor a fantasia e a ficção como forma de entretenimento e de informação;
- b) Conteúdo: Mensagem com forte carga interpretativa, conduzindo o leitor a uma reflexão de aspecto moral, social, histórico, ético, entre outros;
- c) Parceiro Legítimo: O autor/desenhista de uma história é conhecido de quem lê [...]
- d) Portadores: jornais (*tiras*), revistas e livros (edições de luxo);
- e) Organização textual: Apresenta a construção de uma narrativa ficcional com a apresentação dos personagens que compõem a história, o desenvolvimento com a criação do conflito/desequilíbrio e o desenlace ou conclusão com o retorno ao equilíbrio ou a uma situação melhor que a inicial[...];
- f) Formato: seqüência de mais de dois quadros chegando até quatro, que contam rapidamente a história ou episódio;
- g) Gramática e estilo: Títulos são formados por palavras que indicam uma idéia a ser desenvolvida. A seqüência de quadros, encadeados e organizados, forma uma narração

com idéia de movimento e temporalidade. A linguagem apresenta relação com a oralidade, porém restrita a certas convenções da norma culta. Os quadros têm uma estrutura de texto narrativo-dialogal, cujos enunciados são representados em balões[...]. Os quadrinhos sem fala também podem ser lidos a partir de seus elementos gráfico-visuais.

#### 2.2.4 As *tiras* jornalísticas

Mendonça (2005) assevera que devido ao caráter icônico-verbal, a área das HQs, compreende quatro sub-gêneros, que são as *tiras* em quadrinhos, as charges, as caricaturas e os *cartoons*. Para esta pesquisa, interessa-nos caracterizar as *tiras jornalísticas*, que, de acordo com Mendonça (2005), são um subtipo de HQs, por serem menos extensas e apresentarem episódios diários.

As *tiras* jornalísticas configuram-se como pequenas narrativas estruturadas por intermédio dos códigos verbais e icônicos, cujos elos são os balões. Elas propiciam análises em diferentes perspectivas, aproveitando a combinação entre falas, expressões e gestos das personagens, e privilegiando a situação contextual das *tiras* pelo seu aspecto interacional. São textos encontrados na vida diária que operam em determinados contextos.

O jornal impresso ou *on-line* é o suporte das *tiras*. As publicações das *tiras* são apresentadas de forma breve, podendo variar, via de regra, de dois a cinco quadrinhos. As temáticas são variadas, podendo estar relacionadas aos acontecimentos de destaque na imprensa ou não. As *tiras* subdividem em seqüenciais (capítulos com continuação na próxima edição) e fechadas (um acontecimento diário). As *tiras* fechadas classificam-se em: a) *tiras-piada* – a produção de humor a partir de estratégias discursivas e b) *tiras-episódio* – realce de algumas características dos personagens causa o humor. A interação dos personagens pode ainda denunciar ou fazer crítica a determinados comportamentos da sociedade.

É importante observar que há semelhanças entre dois gêneros textuais específicos: a piada e as *tiras*. Ambos configuram-se como uma narrativa curta, tendencialmente dialogal de desfecho inesperado. As diferenças se restringem em grande parte ao elemento icônico. Enquanto nas piadas o verbal é a essência do humor, nas *tiras* a palavra nem sempre é a responsável pela graça. Nas *tiras*, o elemento mediador ou disjuntor pode estar na imagem, e não obrigatoriamente nos aspectos lingüísticos. As *tiras* carregam humor voltado em grande parte para o jogo figurativo, como metáforas, ironias e metonímias.

Para Nepomuceno (2005), as *tiras* têm como regularidade o discurso humorístico, função social de provocar o riso, forma física retangular, composição estrutural ancorada em recursos não-verbais (a particularidade do gênero), temática sobre o homem em suas mais diversas esferas, há predomínio dos tipos narrativo e argumentativo, presença de um sujeito enunciador em que perpassam, dialogicamente, vozes individuais e coletivas, e têm como suporte o jornal. Haveria, ainda, uma tendência a consolidar um texto que busca quebrar a expectativa de seu leitor-modelo, provocando o humor. Embora contenha características das piadas, a autora privilegia as dessemelhanças entre os dois gêneros. As *tiras*, de acordo com a autora, têm no leitor-modelo um papel de destaque, posto que cabe a ele a reconstrução do sentido de humor pretendido, em particular pelas inferências.

Simões (2004) assevera que é por meio de símbolos pré-estabelecidos que se torna possível uma comunicação entre emissor e receptor, no caso das *tiras jornalísticas*, entre o autor das *tiras* e o leitor. Ambos devem ter um conhecimento partilhado acerca das imagens para que elas sejam compreendidas. O leitor faz uma interpretação das imagens a partir de seus conhecimentos prévios, os quais terão como base seu conhecimento cultural, social. Uma história que se desdobra numa série de eventos, cujo desenvolvimento é atingido por sucessivos saltos de um quadrinho a outro, sem solução de continuidade narrativa. A narração se baseia nas relações que existem de quadrinho a quadrinho, de história diária a história diária e até de página dominical a página dominical e também entre cada um desses elementos constituintes.

Segundo Simões (2004), são elementos da linguagem quadrinhográfica: enredo, personagens, tempo, espaço, narrador, vinheta, requadro, enquadramentos, ângulos de visão, texto, balões, letras, legendas, onomatopéias, título, metáforas visuais, figuras cinéticas, iluminação, cores, o hiato e a elipse.

### **Enredo**

Enredo é o conjunto dos fatos de uma história. Os fatos narrados têm que ter uma organização lógica. Cada fato detém uma motivação, uma causa, e sua ocorrência desencadeia novos fatos ou conseqüências. Toda a história tem começo, meio e fim, mas o principal é o seu elemento estruturador: o conflito, que é qualquer componente da história (personagem, acontecimentos, ambientes, idéias, emoções) que se opõe a outro, criando uma tensão que organiza os fatos da história e prende a atenção do leitor.



## Personagens

O personagem é um ser fictício que é responsável pelo desempenho do enredo, é quem faz a ação. O personagem não é necessariamente uma pessoa, já que em muitos quadrinhos existem vários seres não-humanos. Os personagens podem ser: protagonistas, antagonistas ou secundários. Protagonista é o personagem principal, pode ser herói ou anti-herói. No primeiro caso, o protagonista tem características superiores às de seu grupo; no segundo, possui características iguais ou inferiores às de seu grupo, mas que, por algum motivo, está na posição de herói, só que sem competência para tanto. Antagonista é o personagem que se opõe ao protagonista. Personagens secundários são aqueles menos importantes na história. Quanto à caracterização, os personagens podem ser: planos e redondos. Personagens planos são caracterizados com um número pequeno de atributos, pouco complexos. Existem dois tipos de personagens planos mais conhecidos: o tipo e o estereótipo. Tipo são personagens reconhecidos por características típicas invariáveis, de ordens moral, social ou econômica. Estereótipos são os personagens reconhecidos por características fixas ou ridículas. Personagens redondos são mais complexos, apresentam mais características, que podem ser classificadas como: físicas, psicológicas, sociais, ideológicas, morais, entre outras.

Uma grande parte das histórias em quadrinhos tem um protagonista fixo, o qual dá título à série; este quase sempre veste a mesma roupa, para ser facilmente reconhecido pelos leitores. Muitas características dos personagens em uma HQ são vistas em vez de serem descritas, por exemplo: se é bonito ou feio, onde mora, como se veste.

## Tempo

Segundo McCloud (2005, p.100), quando aprendemos a ler quadrinhos, aprendemos a perceber o tempo **espacialmente**, pois, nas histórias em quadrinhos, **tempo** e **espaço** são uma única coisa (*grifo do autor*). A quantidade, o tamanho e o formato dos quadros, em conjunto com os balões e as ações desenhadas, levam o leitor a perceber a passagem de tempo. Um quadro em formato retangular; um quadro maior do que os demais ou a repetição deles pode indicar uma ação demorada. O uso de frases e também uma determinada ação podem servir para a percepção do tempo.

**Espaço**

É o lugar onde se passa a ação em uma narrativa, e tem como função principal situar as ações dos personagens. Gancho (1999, p. 23) estabelece diferença entre espaço e ambiente. O ambiente é o espaço marcado por características socioeconômicas, morais, psicológicas, onde vivem os personagens. O ambiente situa os personagens no tempo, no espaço, no grupo social e fornece índices para o andamento do enredo.

**Narrador**

Ele é o elemento estruturador da narrativa e tem como função o foco narrativo. O narrador pode se identificar como o autor do texto, mas é um personagem de ficção. Existem dois tipos de narrador frente aos fatos narrados: a primeira pessoa e a terceira pessoa. Na narrativa em primeira pessoa, o narrador-personagem participa diretamente do enredo e, conseqüentemente, tem seu campo de visão limitado. Na narrativa em terceira pessoa, o narrador está fora dos fatos narrados.

**A vinheta**

A vinheta ou quadro é a unidade mínima de significação da HQ. É a representação, por meio da imagem, do espaço e do tempo da ação narrada; na vinheta acontece uma ação de duração variável. A seqüência nas HQs se dá quando duas ou mais vinhetas são utilizadas para narrar uma ação, esta é feita mostrando apenas alguns momentos. Para Eisner (2001a, p. 41), a vinheta serve como elemento de contenção do leitor, que tende a sempre ler o último quadrinho.

**O requadro**

Segundo Eisner (2001a, p.44), **requadro** é uma forma variada de moldura usada geralmente dentro dos quadrinhos ou ainda como forma dos próprios. Serve para aumentar o envolvimento do leitor com a narrativa. O formato do requadro varia conforme o objetivo do autor. Requadro com traçado dentado sugere um choque elétrico, o requadro em forma de coração seria uma metáfora visual e significa algo relacionado com amor, o contorno ondulado dá a impressão de que o local é abandonado e sombrio, requadro em forma de um corredor sugere uma ação em um local fechado e pequeno, causando uma sensação de claustrofobia. Para Acevedo (1990) o enquadramento, o ângulo de visão, os textos, as metáforas visuais e as figuras cinéticas são elementos os quais compõem e se integram às vinhetas.

## Os enquadramentos

Os planos e os formatos são os elementos que compõem o enquadramento nas HQ. O plano é espaço que é representando, o formato é o espaço que ocupa no papel. Os formatos das vinhetas podem ser: retangular (horizontal ou vertical), quadrado ou circular. Variam conforme o espaço e o tempo que o autor quer representar. Um quadro pequeno ou curto para demonstrar pouco tempo, um quadro grande ou longo para demonstrar muito tempo.

## Os ângulos de visão

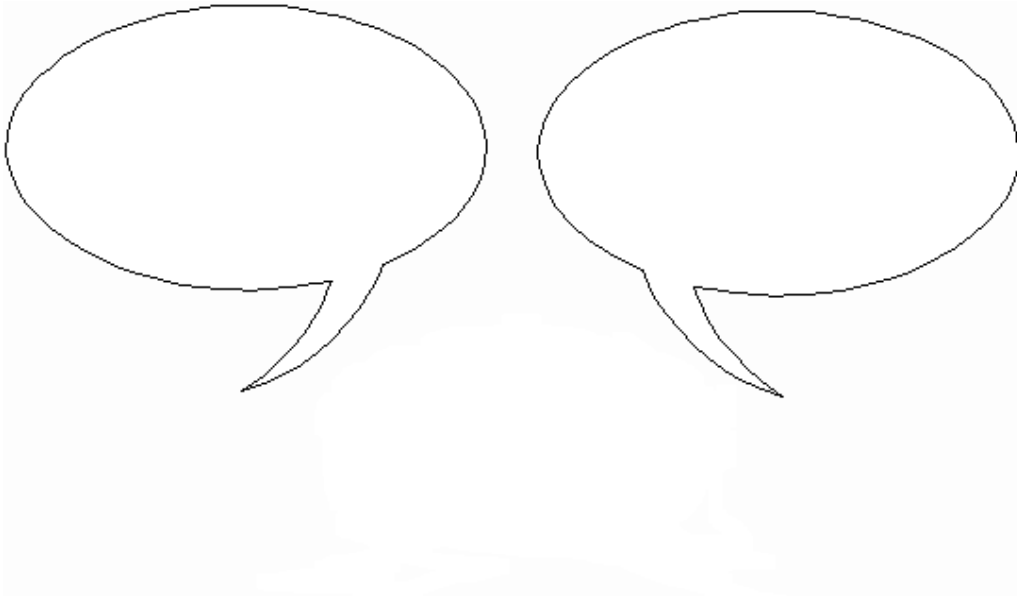
O ângulo de visão é o ponto do qual a ação é observada. Segundo Acevedo (1990, p. 94), o uso de ângulo de visão produz efeitos expressivos determinados, e sua compreensão depende do contexto em que está incluído. Faz-se necessário que a função de um ângulo de visão não seja encarada de modo isolado, mas como parte da estrutura em seu todo. Existem três tipos de ângulo de visão: normal, superior e inferior:- Ângulo de visão normal: a ação é observada como se ocorresse à altura dos olhos. - Ângulo de visão superior: a ação é enfocada de cima para baixo. - Ângulo de visão inferior: a ação é focalizada de baixo para cima.

## O texto

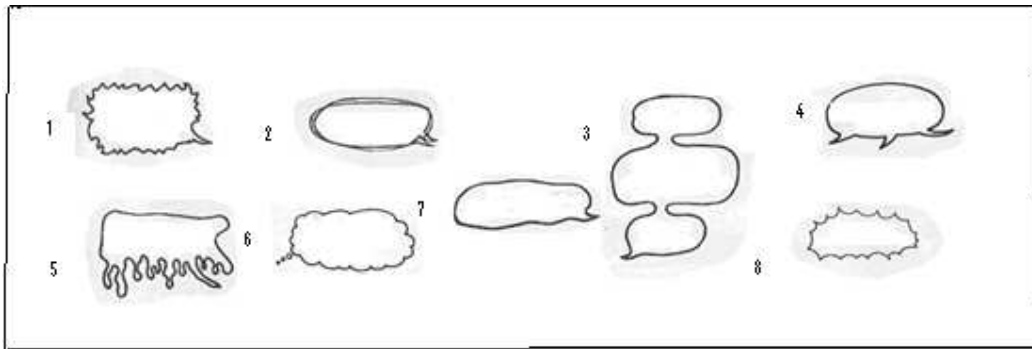
O texto serve para ajudar na narrativa das histórias. Nos quadrinhos existe uma interação da palavra com a imagem. A utilização do texto nas *tiras* pode variar conforme o autor. Os textos nas *tiras* jornalísticas visam comunicar os diálogos, os pensamentos dos personagens, os sons produzidos pelas ações dos personagens e do ambiente, bem como informações necessárias para facilitar o andamento da narrativa. O texto está presente no balão, nas legendas, nas onomatopéias, no título e no texto-figura.

## O balão: forma e significado

O balão consta de um *corpo* ou forma delimitada, em que estão contidos o texto do diálogo ou os pensamentos do personagem, além de um *rabicho* que indica o personagem que exprime esse conteúdo.



Os balões servem para apresentar os diálogos, os pensamentos e até os sonhos dos personagens, assim como para introduzir o discurso direto na seqüência narrativa. Segundo Acevedo (1990), o balão é composto de dois elementos: o continente e o conteúdo. O continente é formado pelo corpo e o rabicho (ou apêndice), o conteúdo é a linguagem escrita ou imagem. Diversos elementos incorporados ao balão afetam a mensagem transmitida: o modo de delineação, o tamanho do balão, as letras utilizadas, o formato, os rabichos utilizados. Já foram identificados em torno de 72 tipos, dos quais os mais conhecidos são:



(CAGNIN,1975, p.122)

1- Os sons e falas emitidos por aparelhos elétricos ou eletrônicos estão em *balões-de-linhas-quebradas* em forma de faísca elétrica.

2- O *balão-vibrado* procura reproduzir a vibração de voz tremida.

3- Há também os *balões-duplos* e os *intercalados*: os duplos são os que, pertencendo a um só personagem, são ligados por um “estreito” e informam que a fala foi dividida por um breve silêncio, em duas partes.

4- O *balão-uníssono* engloba a fala única de diversas personagens.

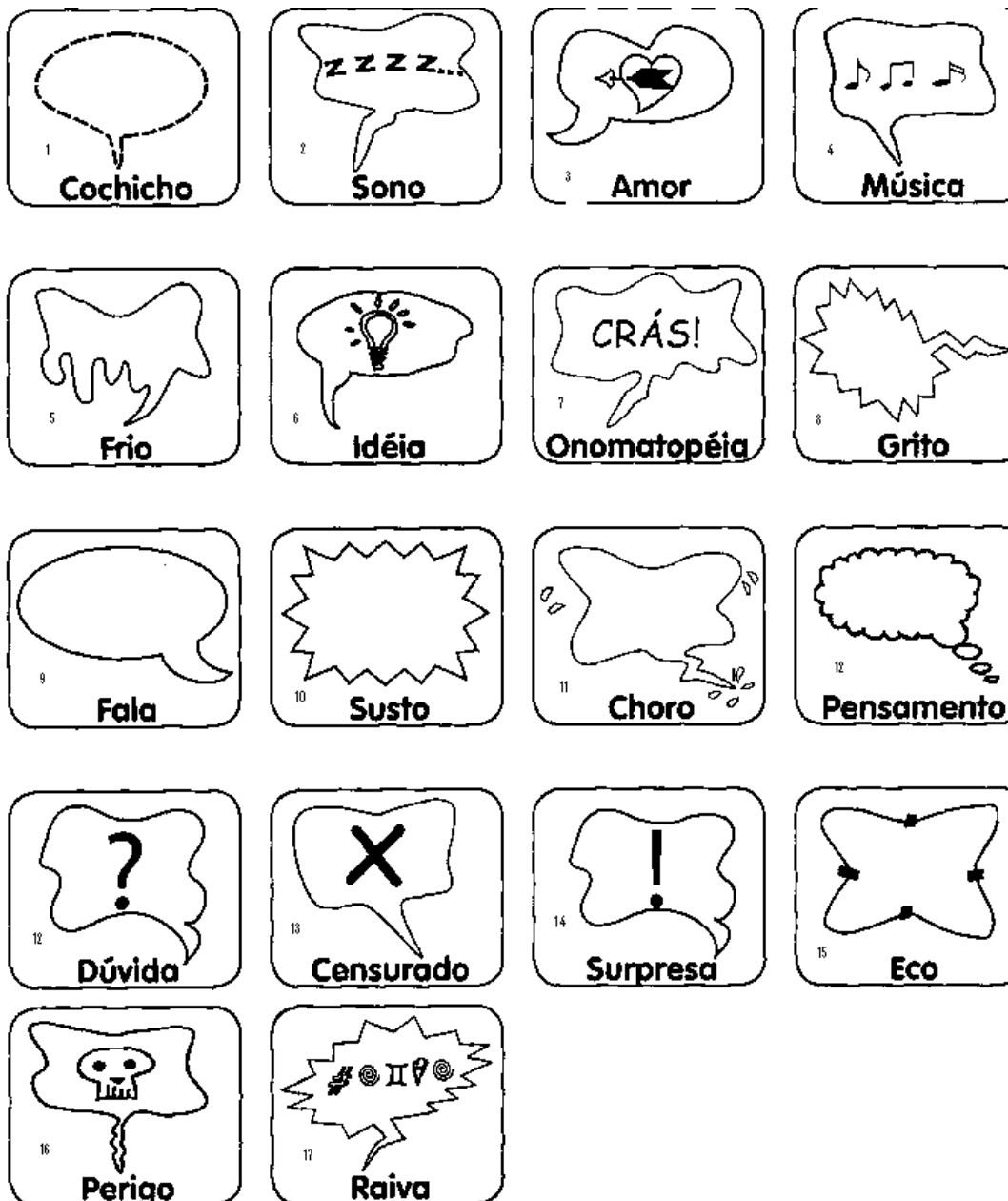
5- O *balão-glacial* mostra a frieza, o desprezo de uma personagem por outra.

6- No *balão-pensamento*, a linha de contorno é irregular, ondulada, quebrada ou de pequenos arcos ligados. O apêndice é formado por pequenas bolhas ou nuvenzinhas que saem do alto da cabeça do pensante.

7- O *balão-fala* indica o discurso direto dos personagens, tem um contorno contínuo, é o mais comum.

8- O *balão-berro* tem as extremidades dos arcos voltadas para fora, como uma explosão, significa volume alto.

Outros exemplos de balões das *tiras* em quadrinhos.



Merecem destaque ainda, dos exemplos acima, segundo Luyten (1985):

1- O *balão-cochicho*. Nele a linha de contorno é pontilhada. É usado quando a personagem diz ao seu interlocutor alguma coisa que não pode ser ouvida por um terceiro.

2- O *balão-sono*, o qual se apresenta em forma de nuvem, que nos remete à idéia de tranqüilidade e calma.

13- *balão-censurado*, cuja representação é a presença de desenhos como cobra, lagarto, caveira, osso, estrela e bomba. Este balão também, dependendo do autor, representar raiva como no exemplo 17.

Segundo Eisner (2001, p. 26), a disposição dos balões que cercam a fala contribui para a medição do tempo. Eles são disciplinares, na medida em que requerem a cooperação do leitor. Eles se dirigem à nossa compreensão subliminar da duração da fala.

### **As letras**

De acordo com as intenções, o letreiramento pode aparecer de várias formas e tamanhos. Associado aos balões, ele tem efeito sobre o som e o estilo de falar. O tamanho e o tipo de fonte utilizada podem expressar sentimentos como o medo ou mudanças de entonação de voz dos personagens; letras desenhadas com frases ilegíveis, indicando outra língua, que não pode ser entendida pelos personagens e, às vezes, pelo leitor; letras com caracteres que parecem estrangeiros, indicando outra língua, mas que pode ser entendida pelos personagens, como o título apresentado, supostamente escrito em árabe; letras com um ritmo visual, com algumas notas musicais, indicando que o texto é cantado. A pontuação é outra ferramenta semântica que pode exprimir surpresa ou indignação.

### **A legenda**

As legendas servem para dar uma explicação ou uma localização no tempo ou no espaço para um melhor andamento da narrativa. Assim como os balões, existem formas e tamanhos variados de legendas, conforme o texto.

### **As onomatopéias**

As onomatopéias são recursos verbais que enfatizam o visual, são representações gráficas de sons produzidos pela natureza e pelos atos físicos do ser humano. Localizam-se no lugar de onde sai o som. Variam conforme a língua que é criada. Importante salientar que mesmo palavras sem sentido adquirem significação semântica em contextos visuais.

### **O título**

Quase sempre o título da história vem na primeira página. Ela pode ser apenas o nome do personagem ou pode conter o nome do episódio. O título pode ser apresentado em duas formas: forma fixa: é apresentado sempre da mesma forma como uma marca registrada, forma variável: quando o título participa da história, tomando forma conforme a narrativa da história apresentada.

### **As metáforas visuais**

A metáfora aparece quando se faz uso de uma palavra em sentido diferente, seja por analogia ou semelhança. Para Acevedo (1990), nas histórias em quadrinhos, a metáfora visual é uma convenção gráfica que expressa o estado psíquico dos personagens mediante imagens de caráter metafórico. As histórias em quadrinhos criaram várias metáforas visuais a partir da linguagem oral. Como exemplos muito conhecidos temos a lâmpada elétrica a qual representa que a personagem teve uma idéia brilhante; a utilização de corações em volta de personagens que estão amando loucamente ou ainda metáforas visuais para os palavrões, que fazem relação com a metáfora visual “cobras e lagartos”, nessa metáfora faz-se uso de pequenos animais e desenhos de aspecto intrincado com espirais, asteriscos, entre outros.

### **As figuras cinéticas**

Acevedo (1990, p. 151) assevera que as figuras cinéticas são uma convenção gráfica que expressa a ilusão do movimento ou a trajetória dos objetos que se movem. São algo assim como pegadas do movimento, que se subdividem em dois tipos: as abstratas e as naturalistas. As abstratas indicam o espaço que o corpo em movimento percorreu, mostrado por linhas saindo de um corpo em movimento. As figuras cinéticas naturalistas decompõem o movimento, multiplicando partes do corpo ou o corpo inteiro para descrever algum momento significativo do percurso do corpo em movimento.

### **A iluminação**

A iluminação nas *tiras* serve para definir e modelar os contornos e planos dos objetos, para criar a impressão de profundidade espacial, para produzir uma atmosfera emocional e mesmo certos efeitos dramáticos. (LINDGREN, 1963 apud MARTIN, 1990, p. 57).

### **As cores**

A utilização da cor em qualquer arte tem implicações psicológicas e dramáticas, nas quais é possível expressar sensações e emoções, nas *tiras* jornalísticas são poucos os artistas que usam a cor como elemento para aumentar o realismo da imagem.



## O Hiato e a Elipse

A elipse consiste na omissão da ação entre um e outro quadrinho. Essa omissão de ação deve ser preenchida pelo leitor. Segundo Cagnin (1975, p. 163), o vazio pode subentender diversos momentos, ou ainda, o que é muito comum, ações diferentes. O espaço que existe entre uma e outra vinheta é chamado de **Hiato**, ou ainda entrequadros.

McCloud (2005) classifica os espaços entre os quadros de sarjeta, ela é responsável por grande parte da **magia** e **mistério** que existem na **essência dos quadrinhos** (*grifos do autor*). Nada é visto entre os dois quadros, mas a **experiência** indica que **deve** ter alguma coisa lá, os quadros das histórias **fragmentam o tempo** e o **espaço**, oferecendo um **ritmo recortado** de **momentos dissociados**. Mas a conclusão nos permite **conectar** esses momentos e **concluir mentalmente** uma **realidade contínua e unificada**. (*grifos do autor*).

A existência da Elipse e do Hiato nas *tiras* jornalísticas configura-se como um significativo entrave ao leitor não proficiente, uma vez que ele tem dificuldade de indução, ou seja, não é capaz de juntar dois desenhos e transformar em uma idéia. Eles não conseguem induzir o raciocínio.

Dantas (2007) acrescenta às características do gênero *tira* jornalísticas as noções de Enquadres e *footings*.

## Enquadres e *footings*

Para Dantas (2007), o que define a relevância de uma situação no encontro e orienta os participantes a respeito do que está acontecendo e quais os papéis sociais que devem adotar é o *enquadre* da situação. Enquadre é um conjunto de instruções que orientam os participantes de uma interação acerca do modo que as mensagens devem ser interpretadas dentro de um determinado contexto. Gumperz (1982) afirma que os participantes de uma determinada interação estão constantemente introduzindo ou sustentando mensagens que organizam esse encontro social. São essas mensagens que orientam a conduta dos participantes e atribuem significado à atividade em desenvolvimento. Goffman ([1981] 2002, apud Dantas, 2007) desenvolveu o conceito de *enquadre* derivado de Bateson ([1972]2002), mostrando como a cada momento construímos e reconstruímos os *enquadres* de uma interação. Para o autor, *Footing* é uma mudança no alinhamento que os participantes assumem para eles mesmos e para os outros presentes em uma situação comunicativa. Tal mudança pode ser sinalizada por *pistas* (Gumperz 1982) que podem

ser de natureza lingüística, paralingüística, compreendidos contextualmente e, por isso, inserem-se nas pistas de contextualização proposta por Gumperz (1982). São elas: pausas, tom e ritmo de fala, gestos e posturas corporais.

Em uma interação, cada interactante leva consigo seus conhecimentos, a partir do seu próprio contexto. À medida que mudam as interações, os contextos também são alterados, ampliados, exigindo dos interactantes uma nova adaptação. Desse modo, os vários momentos de interação na vida do indivíduo revelam mudanças de enquadres e de *footings*, relacionadas com a formação sociocultural e com a intenção do falante. A presença de *footings* e enquadres nas *tiras* são importantes relativamente ao humor produzido nas pequenas narrativas. Os papéis sociais, de certa forma quebrados por uma mudança repentina de comportamento, trazem estranhamento e graça para os seguidores das *tiras*, envolvendo-os em sentimentos contraditórios em relação às personagens.

A combinação entre os códigos verbal e não verbal aponta os quadrinhos, nosso objeto de pesquisa, como corpus relevante para análises lingüísticas, tendo como foco de estudo os processos inferenciais e as estratégias de leitura desse gênero. Para a explicação de fenômenos lingüísticos, tais códigos complementam-se mutuamente, suprimindo as lacunas existentes.

O quadro teórico que foi traçado neste capítulo, certamente, está longe de dar conta de tudo que tem sido proposto e discutido na pesquisa acerca dos processos inferenciais bem como a respeito dos gêneros discursivos, nem era esse o seu propósito. Para fins de orientação teórica da presente pesquisa, entretanto, acabamos de apresentar aqueles tópicos que dizem respeito de forma mais direta às opções aqui tomadas. Nem se pretende trabalhar com uma definição única de fenômenos tão complexos como os gêneros textuais e as inferências, sem a possibilidade de diálogo entre concepções de alguma forma relacionáveis.

## CAPÍTULO III

# NO MUNDO DAS *TIRAS*: PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS, ANÁLISE E PROPOSTA PEDAGÓGICA.

### 3.1.Procedimentos metodológicos

Trata-se de descrever as marcas características do gênero *tiras jornalísticas*, com vistas à elaboração de estratégias de leitura no tocante aos processos inferenciais. Para alcançar esse objetivo, adotou-se o método qualitativo, pois interessa a análise e descrição de um corpus que, independentemente de quantidade de dados, permitem depreender a especificidade de um gênero e propor práticas pedagógicas para alcançar uma leitura proficiente desse gênero discursivo.

A pesquisa qualitativa não se constitui em um conjunto de técnicas ou métodos fechados, mas é compreendida como uma abordagem flexível, sensível às diferenças contextuais. Esse tipo de pesquisa torna possível uma compreensão dos problemas que envolvem uma interpretação na qual, segundo Mason (1996), se produz explicações sociais que não são nem objetivas, nem neutras, nem totais. É, dessa forma, uma interpretação do mundo social elaborada a partir de diferentes aspectos que se imbricam de forma complexa; uma vez que os dados não estão prontos na realidade para que se possa apenas descrevê-los ou examiná-los. Isto porque os fenômenos sociais estudados são compreendidos como algo em constante modificação.

Fez-se a seleção de cinco *tiras jornalísticas*, as quais foram retiradas dos livros didáticos: **Projeto Araribá, Que Gramática Estudar na Escola?** e da página: <http://hq.cosmo.com.br/textos/quadrindex/qhagar.shtm>. Realizou-se investigação teórica referente ao tema proposto, por meio de pesquisa bibliográfica apoiada, principalmente, na lingüística textual e na pragmática.

### 3.1.1 Critério de escolha do gênero

A decisão de selecionar *tiras jornalísticas* como dados do *corpus*, neste trabalho, é analisar, bem como propor estratégias de leitura respeitantes aos processos inferenciais à leitura desse gênero textual. A escolha do gênero *tira jornalística* reside, primeiramente, no fato de que as *tiras* transitam com frequência entre os suportes de grande circulação como jornais e revistas, além do que é, talvez, um dos gêneros textuais com os quais os alunos do ensino médio mais têm contato em processos avaliativos e que, por essa razão, vêm a se tornar “pedra de tropeço” para os discentes, já que não há, a princípio, uma base, um objetivo, um lugar social, um contexto, um nível específico de análise do texto previamente definido para o leitor proceder à leitura e à interpretação desse gênero midiático. Por essa razão, a interpretação de *tiras jornalísticas* acaba por se tornar, na escola, um “campo de vale tudo”, em que o vencedor é aquele que adota o ponto de vista do professor elaborador da questão. Em segundo lugar, o gênero em questão apresenta-se, em geral, rico em elementos de linguagem não-verbal, que, se bem explorados, podem ajudar significativamente o leitor no processo de compreensão do texto. Basta lembrar que diferentes efeitos de sentido podem ser alcançados por meio do planejamento gráfico, que inclui: cores, tipo de letra, imagens, relação entre imagem e texto verbal (MORAES, 2002). Nesse contexto o aluno deve ser confrontado com gêneros que sejam (ou venham a ser) relevantes para a sua vida social. Ele precisa estar preparado para responder adequadamente aos propósitos desse gênero.

Serão analisadas as *tiras jornalísticas* com o objetivo de ativar a competência textual dos alunos para que eles possam ler com mais proficiência esse gênero discursivo por intermédio de estratégias as quais possam identificar recursos lingüísticos que levem à compreensão, bem como analisar as várias possibilidades de sentido que a linguagem do gênero *tiras jornalísticas* provoca. Devido às suas características textuais, as *tiras jornalísticas* são facilmente identificáveis. Contudo, considerando o seu funcionamento discursivo, esse gênero, a exemplo de outros, também apresenta certa complexidade. Desse modo, que características são constitutivas das *tiras jornalísticas*? Mendonça (2005) define as *tiras* como um gênero icônico-verbal narrativo cuja progressão temporal se organiza quadro a quadro e têm como elementos típicos os desenhos, os quadros e os balões e/ou legendas, onde é inserido o texto verbal. Pelo fato de articular recursos verbais e não-verbais esse gênero contribui para o processo de constituição de sentidos.

Tendo em vista os aspectos constitutivos do gênero, suas esferas de circulação e finalidades comunicativas, compreendemos que a sua inserção no espaço

escolar, como objeto de ensino e de aprendizagem, requer uma articulação coerente entre as práticas sociais de linguagem e as atividades de linguagem dos aprendizes. (DOLZ E SCHNEUWLY, 2004)

A seleção das *tiras* que constituem o *corpus* da análise foi feita com base nos seguintes critérios:

a) textos produzidos na forma de *tiras* jornalísticas produzidas em outras fontes e transportadas para o livro didático e *tiras* retiradas de sítios especializadas em histórias em quadrinhos e outros gêneros midiáticos;

b) textos que fazem uso de linguagem metaforizada os quais circulam nos meios eletrônicos.

### **3.1.2 Justificativas para a escolha das *tiras* jornalísticas.**

A escolha das *tiras* para coleta de dados desta pesquisa se deu de acordo com critérios que levam em conta a concepção de leitor-modelo, bem como o seu conhecimento prévio, a relação entre autor e leitor; os processos inferenciais e as estratégias de leitura.

A construção de uma abordagem analítica de *tiras jornalísticas*, os processos inferenciais envolvidos na construção de sentidos bem como na elaboração de estratégias de leitura desse gênero remetem à adoção de um leitor-modelo como eixo condutor que norteará este trabalho. O leitor modelo é o leitor idealizado pelo autor, no momento da composição textual. Quando o leitor trava contato com um texto, ele traz para o objeto de leitura as suas experiências pessoais, as ideologias cristalizadas no seu subconsciente e a sua leitura de mundo. Essas estruturas, em contato com as estratégias e intenções narrativas, conduzem o leitor à fruição. Do contrário, a leitura não encontra no leitor um colaborador. Para Eco (1994), o leitor-modelo constitui um conjunto de condições de êxito, textualmente estabelecidas, que devem ser satisfeitas para que um texto seja plenamente atualizado no seu conteúdo potencial.

Este procedimento metodológico é fundamental na aplicabilidade teórica. Busca-se a elaboração de um conjunto de estratégias de leitura que este leitor ideal tem que atualizar para preencher as “lacunas” textuais por meio das quais se produz a significação. Na leitura de *tiras*, o leitor tem que fazer escolhas constantemente, quer por meio de sugestões do autor, quer por pistas textuais. Desse modo, a leitura de uma *tira jornalística* não requer unicamente a cooperação de um leitor qualquer, ela prevê que o desenvolvimento de um leitor-modelo siga um conjunto de informações indicadas ou pressupostas pelo texto, por intermédio de

procedimentos inferenciais, nos quais entrem em cena toda a competência enciclopédica desse leitor ideal, que lhe dará condições de posicionar-se conforme desejado pelo texto.

### 3.2 Análise do corpus da pesquisa

Para aplicar as noções estudadas no gênero *tiras* jornalísticas, é importante conhecer um pouco das personagens que compõem as tiras a serem observadas, especialmente *Hagar*, o personagem principal. O *corpus* de cinco *tiras* foi retirado de fontes diversas.

*Hagar* é uma mistura inconcebível de um bárbaro com um homem doméstico e amoroso, é um *viking* que vive de saques e guerras. "Executivo dedicado ao ramo dos saques e pilhagens", segundo o próprio autor. Nas *tiras* humorísticas de Hagar, o horrível, a sempre presente esposa *Helga*, a despeito de sua inteligência, sensatez e força física, é submissa às funções domésticas e ao marido (embora por solicitude, nunca por obrigação). *Hagar* é um hábil guerreiro que só perde batalhas para sua esposa. É ela que o mantém na linha e o controla. *Hagar* sempre acaba fazendo tudo com a orientação dela. O humor da *tira* vem de sua convivência com a irmandade *viking* e com sua família. Embora respeitado profissionalmente (um dos maiores saqueadores e assassinos da Escandinávia) *Hagar* leva uma vida pessoal frustrada. Está sempre discutindo com a esposa *Helga*, que não está satisfeita com o padrão de vida que a família leva. O melhor amigo de *Hagar*, ao contrário do imaginário popular que toma os vikings como guerreiros musculosos, é um magrelo ou magricela covarde chamado Eddie Sortudo; Contracena ainda com sua família: a esposa *Helga*, o filho Hamlet, a filha Honi, a pata Kvack e seu cachorro Snert.

As histórias são uma crítica irônica do nosso mundo atual, tudo em uma atmosfera divertida e rica de personalidade. Cada figura tem força própria e torna-se importante. Sem dúvida alguma, *Hagar* é um pacifista na pele de um bárbaro. Sua satisfação está mais em ter uma garrafa de bebida do que em conquistar riquezas. Tudo o que ele traz é por imposição de *Helga*, pois para si bastaria que houvesse bebida alcoólica e comida em grande quantidade. Apesar de ser um guerreiro selvagem, enfrenta o mundo mais com resignação do que com fúria.

*Hagar* foi criado em 1971 e ainda nos anos 70 espalhou-se pelos jornais do mundo inteiro. Estabeleceu-se em mais de 1.600 jornais, sendo traduzido para 13 idiomas em 58 países.(NICOLAU, 2007).

### Hagar



**Criação:** No início dos anos 70, o cartunista *Dik Browne* reuniu a família e anunciou que estava indo para o porão de sua casa, de onde não sairia até criar um bom personagem para uma tira de quadrinhos. Em 5 de fevereiro de 1973, o viking *Hagar*, o Horrível, estreava nos jornais americanos. A idéia de *Hagar* surgiu das lendas nórdicas que o cartunista ouvia de sua tia sueca e, para criar o personagem e toda a família *viking*, *Browne* inspirou-se em si mesmo, na mulher, nos filhos, no médico, no advogado e por aí fora. O rosto e corpo de *Hagar* são inspirados no próprio *Dik Browne* e até mesmo o nome do simpático *viking* surgiu de um apelido do autor, dado por seu filho caçula. “Meus três filhos me acordavam e eu costumava fingir que estava furioso e saía correndo atrás deles. O mais novo sempre fugia aterrorizado, gritando: corram, corram, aí vem *Hagar*, o terrível”, contava o autor.

*Dik Browne* faleceu em 1989, mas a tira foi continuada por seu filho Chris, que conseguiu manter praticamente o mesmo estilo e, principalmente, o bom humor do pai. *Hagar*, atualmente, é publicado em cerca de dois mil jornais nos EUA e outras centenas fora daquele país. Há algumas coletâneas lançadas no Brasil pela LP&M Editora. Via Internet, é possível acompanhar as *tiras* no *site* da distribuidora *King Features* ([www.kingfeatures.com](http://www.kingfeatures.com)).

**Enredo:** Gordo, nariz-de-batata e barba extremamente vermelha, *Hagar* é, na definição de seu autor, um pai de família que tenta ganhar a vida e que, por acaso, é *viking*. “Ele é um executivo do ramo de saque e pilhagem”, troçava *Dik Browne*. As histórias de *Hagar* misturam o cotidiano dos lendários guerreiros nórdicos com o dia-a-dia de uma família classe média moderna. *Hagar* é amante da cerveja, pouco higiênico, adorador de guerras e praticamente invencível em um duelo (só perde para a mulher, *Helga*).

### Personagens principais

Além de *Hagar*, completam a *tira*:

**Helga** - Dona de casa e mãe dedicada, é uma *viking* de origem nobre - vem de Oslo, capital da Noruega - e foi inspirada na mulher de *Dik Browne*, Joan. Inteligente, sensível e sensata, às vezes sofre com o companheiro, mas sempre tem a palavra final.

**Hamlet e Hérnia** - Hamlet, o filho de Hagar, é sensível, estudioso e sonha em ser dentista. Resumindo: o pior pesadelo de um pai *viking*. Hérnia, sua namorada (por escolha dela mesmo) é o contrário do garoto: espevitada, turrona, violenta, o sonho de um pai *viking*...para um menino.

**Honi e Lute** - Honi é a filha mais velha de *Hagar*. Ela surgiu na tira já com 16 anos e lamentava o tempo todo não ter um marido “nesta idade avançada”. Independente demais para uma garota *viking*, Honi constantemente briga com o pai por não poder fazer “coisas de homem”. Dispensou vários pretendentes até que surgiu Lute, um menestrel errante e folgado, meio “bicho-grilo”, com quem Honi vive um daqueles noivados eternos.

**Eddie Sortudo** - Braço direito de *Hagar*, Eddie é o azarado da *tira*. Além de Ter um **QI** reduzido, é vítima constante de todo tipo possível - e impossível - de infortúnio. Eddie foi inspirado em um amigo nova-iorquino de *Dik Browne*.

**Snert** - Inspirado em um cão que Dik teve quando criança, Snert é o companheiro fiel de *Hagar* e, assim como o dono, é pouco inteligente e muito boêmio. Em inglês, seu latido faz parte do humor da tira, pois, em evidencia sua origem nórdica: em vez de woof (com som de “u”), ele late “voof”

**Kvack** - Mais uma vez o sotaque nórdico em evidencia – em vez de “quack”, “kvack”. Esta pata é a fiel companheira de *Helga*. É limpa, asseada e nobre e vive “delatando” *Hagar* para sua dona.

**Dr. Zook** - Baseado no médico da família Browne, Richard Zucker. É o curandeiro local e o personagem usado para toda a sátira à medicina.

**Koyer** - Baseado no advogado da família *Browne*, Theodore Coyer. É o causídico de *Hagar* e um especialista em ética *viking* e jurisprudência do saque e da pilhagem. Advogados com palavreado difícil sempre. Quando defendem bárbaros, então...

**Curiosidade: Feministas mudam o *viking*** - *Dik Browne* e os *vikings* não conheciam (ou ignoravam) os malefícios da bebida e os movimentos feministas.



No entanto, *Chris Browne*, o filho do cartunista que assumiu a tira em 89, conhecia ambos muito bem. Por isso, *Hagar* passou por uma suavização nas mãos do novo autor. Ele reduziu as aventuras etílicas de *Hagar* e trocou as mulheres que o *viking* sempre carregava nas costas após saques e invasões por pizzas gigantes ou um chefe francês, reduzindo o apetite sexual de *Hagar* - e suas prováveis traições à mulher - por simples apetite. Fonte: <http://hq.cosmo.com.br/textos/quadriindex/qhagar.shtm>.

### 3.2.1 Alguns pontos de análise

A análise do gênero *tira* jornalística incidiu sobre dois tópicos: *estratégias de leitura e composição das tiras* selecionadas.

Neste trabalho, as estratégias de leitura são entendidas a partir da proposta de Goodman (1987) e Solé (1998) a qual as divide em antes, durante e após a leitura. Os procedimentos didático-pedagógicos de leitura propostos para o gênero *tiras* enfatizam os dois primeiros momentos como mais relevantes para compreensão do texto.

Antes da leitura, ao leitor cabe: compreender os propósitos da leitura, ou seja, seu objetivo; ativar os conhecimentos prévios sobre o gênero em questão; estabelecer previsões sobre o texto; priorizar os itens que deverão ser lidos com mais atenção, dependendo do objetivo da leitura. Durante a leitura, o leitor passa a ter um papel *ativo*, fazendo predições, formulando perguntas e recapitulando informações. Depois da leitura, para se verificar o que se compreendeu sobre o texto é preciso que o aluno seja capaz de responder perguntas sobre o que foi lido. Para os autores, uma leitura fluente envolve as seguintes estratégias: estratégias de seleção (ler apenas os índices úteis); estratégias de antecipação (prever o que está por vir com base em informações ou inferências); estratégias de geração de inferências (compreender o que não está dito no texto de forma explícita); estratégias de verificação (verificar a eficácia das outras estratégias, confirmando ou não as suposições).

Para Silva (2004), o processo de leitura, baseado em estratégias sócio-interacionais, mostra que há uma relação direta entre o sujeito leitor e o texto, também existe relação entre a linguagem escrita e a interpretação, entre a memória, inferência e pensamento. A interpretação textual acontece quando o leitor consegue decodificar os sinais gráficos e usar o conhecimento armazenado na memória, sendo capaz, então, de interagir com o autor.

No jogo interativo do autor das *tiras* com o leitor, a surpresa não gera conflito: ela é apenas peça do jogo. É representada pela situação de “incoerência” que

causa o humor. Nos esquemas de conhecimento do leitor de *tiras*, o conflito é esperado. Isso acontece porque o leitor procura fazer inferências sobre o conflito criado para fazer a interpretação. Faz parte do enquadre da piada a leitura das “incoerências”. É o conflito gerado pela “incoerência” que auxilia o leitor na descoberta da crítica ou denúncia que o autor objetiva fazer. No caso das *tiras*, o leitor já espera a piada, por isso busca fazer as inferências para entender quais os dados textuais ou extratextuais construirão os sentidos pretendidos pelo autor. O autor fala ao seu leitor por meio de *tiras*, o leitor, que já espera dali algo humorístico, imediatamente vai à procura do que faz o engraçado na situação interacional colocada, inferindo o não-esperado, a partir de pistas que estão no código verbal e também no não-verbal. Construindo uma relação entre o esperado e o não-esperado em termos de modelo social no jogo interativo entre os personagens, o autor de *tiras* proporciona a quebra na expectativa, que gera a graça e leva à crítica.

A interpretação da *tira* jornalística é feita com base em hipóteses que o leitor cria sobre o que lê. Essas hipóteses resultam das relações que o leitor vai estabelecendo desde o início da leitura, continuamente entre os elementos icônicos e verbais da *tira* e de todos os dados as quais ele pode trazer para a leitura. Essa atividade está diretamente relacionada à predição, que consiste em antecipar o sentido do texto, eliminando previamente hipóteses improváveis. A interpretação ocorre quando há confluência entre o reconhecimento de elementos do código lingüístico e a projeção dos conhecimentos do leitor no texto.

O leitor proficiente sabe que há estratégias adequadas e inadequadas, dependendo dos objetivos de uma determinada leitura. Durante o processo de leitura, o leitor utiliza estratégias para confirmar ou rejeitar suas previsões e inferências. Fazer uso de inferências adequadas para o texto icônico verbal é significativo para que o leitor possa alcançar um nível mais proficiente de compreensão; por isso, mais adiante, apresentaremos atividades que, a partir da identificação do gênero e de suas peculiaridades, possam fazer uso de uma tipologia para as inferências. Nosso objetivo, neste momento é contribuir para uma leitura mais significativa das *tiras*.

#### **Quanto aos aspectos composicionais, levou-se em conta:**

- I- Os mecanismos textuais (organização composicional do gênero).
- II- Materialidade da linguagem (recursos gráficos do gênero).
- III- Análise das inferências.

Para isso, recorreremos às definições de Bakthin (2006[1992]), Mendonça (2005), Marcuschi (2000), e Melo (2003), para a abordagem da organização composicional do gênero; a Santos (2002), McCloud (2005), Simões (2004), Cagnin (1975), Carvalho e Oliveira (2003), e Mendonça (2005) para a abordagem dos recursos gráficos; a Kato (1985), Coscarelli (2003), Dell'Isola (1988), Singer e Ferreira (1983), Marcuschi (1989) e Henriques (2001) para fundamentar a análise das inferências; e finalmente, a Solé (1998), Marcuschi (1989) e Goodman (1990) para a proposta das estratégias de leitura, voltadas para a produção de inferências.

Com relação à estrutura composicional, em geral as *tiras* do nosso corpus são formadas por vinhetas, dispostas em seqüência, enfileiradas, e seguem a ordem de leitura da esquerda para a direita. O gênero icônico verbal é, por natureza, metafórico e apresenta algumas características que influenciam o modo como ele é apreendido no processo de leitura e que o torna apropriado a esta pesquisa.

As *tiras* são geralmente compostas pelo personagem principal, *Hagar*, juntamente com pessoas de seu convívio que podem ser a esposa, o amigo, os filhos ou o cachorro de estimação. Verificou-se que na maioria das *tiras* os aspectos não verbais representam os personagens, movimentos e plano de fundo. A construção das *tiras* apresenta uma estreita relação entre o verbal e o não-verbal. A inserção de vozes, ou a verbalização das personagens é apresentada nos balões, sendo raros os casos nos quais as falas não estejam presentes. Observamos que não há incidência de legendas e, portanto, não há narração em terceira pessoa como é comum em outras *tiras*. No plano de requadro, com letras minúsculas, está escrito o nome do personagem principal, *Hagar*, e ao lado o nome do autor dos quadrinhos: *Dik Browne*. Os quadrinhos são dispostos de forma seqüencial e reproduzem a conversação dos personagens interagindo face a face. As *tiras* classificam-se como ***tiras fechadas*** com narrativas curtas e podem variar entre ***tiras-piada*** e ***tiras-episódio***, já que traços das personagens são freqüentemente explorados. Os recursos lingüísticos utilizados são predominantemente da linguagem escrita recriada pelo autor e que se caracteriza por sentenças longas e formais com respeito às regras gramaticais. Há, esporadicamente, a presença de interjeições e onomatopéias. Os mecanismos de conexão são bastante utilizados nas *tiras* em virtude do emprego de falas longas, próprias da linguagem escrita. Os elementos da coesão nominal, presentes no *corpus* analisado são as anáforas pronominais que estão diretamente relacionadas aos personagens dos desenhos. A coesão verbal ou a representação das ações verbais nas *tiras* dá-se por meio de tempos verbais variados, sendo comum o presente simples e os modalizadores, mas também são possíveis os tempos no passado simples, passado perfeito, futuro e presente contínuo.

### 3.2.2 Possibilidade de leitura das *tiras*.

As *tiras* de *Hagar*, o horrível, têm como característica básica o fato de ser uma piada curta composta geralmente de um, dois ou três quadinhos (raramente oito quadinhos). Elas envolvem personagens fixos: um personagem principal: *Hagar*, em torno do qual gravitam outros. Mesmo que se trate de personagens de épocas remotas, de países diferentes, representam o que há de universal no comportamento humano. A estereotipia dos personagens facilita sua identificação por parte de leitores das mais diversas culturas. As discrepâncias vividas por um *viking* bárbaro que saqueia castelos, mas é dominado pela mulher, reflete uma condição da família moderna.

#### TIRA 01



Fonte: Que Gramática Estudar na Escola?, Ed. Contexto, 2003, p.149

Relativamente à *tira* 01, o pronome demonstrativo **aquilo** possibilita uma atuação de natureza ambígua, na medida em que se observa que o mesmo remete para inúmeros fatos que surgiram em relacionamentos anteriores em que houve discussões sobre temas que circundam o cotidiano e que envolvem pessoas (pai e filho, por exemplo). Nos quadinhos, a ambigüidade que se espera encontrar é aquela que funciona como recurso de construção de sentidos, isto é, a ambigüidade produzida intencionalmente com o objetivo de causar humor nos leitores.

Ao leitor é exigido o conhecimento prévio de que os protagonistas são casados, bárbaros caracterizados de forma caricata e que têm um filho chamado Hamlet, com comportamento bem distinto do apresentado pelos pais. O humor é gerado com base nos diálogos.

Cada texto exige um leitor modelo (ECO, 1994) e, portanto, um tipo de leitura. Para cada tipo de texto, um tipo de leitura. Partindo desse pressuposto, poderíamos aplicar a teoria da livre interpretação de Iser (1996). Em uma ótica social,

observam-se os modelos e comportamento da sociedade contemporânea, no que tange as relações entre pais e filhos diante de assuntos ditos polêmicos como a questão da sexualidade. Pode-se depreender acerca da influência da mídia nos padrões de comportamento dos jovens, bem como a ação do homem de delegar a responsabilidade de cuidar dos filhos à mãe, vista sob o ponto de vista machista.

Ao se relacionar os três planos de leitura de Henriques (2001) com as classificações de inferência no capítulo II, o leitor deve ser levado a fazer uma interpretação no plano interpretativo para a *tira* 01, já que esse plano é puramente inferencial, ele não se mostra pela superfície visível do texto. O leitor deve se ocupar do não dito pelo texto, sua responsabilidade é depreender, a partir dos elementos verbais, os sentidos daquilo que não ficou verbalizado.

Quanto ao conteúdo semântico, as pistas favorecem a geração de inferências tanto lógicas, em que se busca explicitar as causas e conseqüências dos fatos na *tira*; quanto informativas, as quais possibilitam ao leitor compreender, por intermédio das proposições da *tira*, as ações, as circunstâncias, o tempo e o lugar dos eventos, buscando estabelecer as referências do texto.

Quanto à origem, o leitor deverá fazer uso de inferências de base contextual, em que o leitor deverá estabelecer relações entre as proposições presentes no texto fonte e o contexto; já em relação à necessidade das inferências, a *tira* favorece a geração de inferências tanto conectivas, já que são necessárias à compreensão, por ligarem parte do texto; quanto elaborativas, a partir do momento em que o leitor estabelece conexões entre o que está sendo lido com itens relacionados ao seu conhecimento pessoal.

## TIRA 02



Fonte: Que Gramática Estudar na Escola? Ed. Contexto, 2003, p.137.

Trata-se de uma narrativa curta, com diálogos somados a elementos visuais. O conhecimento prévio do leitor acerca do fato de que os personagens são *Hagar* e *Eddie*, e que este tem um QI reduzido “economiza” uma etapa no processo inferencial, dessa forma, a surpresa do inesperado é mais direta. Neste exemplo, a graça surge pelo duplo sentido da palavra “chave”, depreendido contextualmente. A história conduz para o sentido de que a personagem de *Dik Browne* deveria ter entendido a fala de *Hagar* em sentido conotativo. A surpresa está na outra leitura, autorizada pelo último quadrinho (“você engoliu a chave para a felicidade?”). Aceita-se a interpretação de *Eddie*, já que a ancoragem desse gênero é justamente a comicidade apoiada na quebra da expectativa do **continuum** narrativo. A explicação se ancora em elementos lingüísticos, colocando o visual, nesse exemplo, num segundo plano.

Observa-se que o texto tornou-se ambíguo porque o interlocutor entendeu o que foi dito sobre o assunto de uma maneira totalmente inusitada, visto que a percepção da mensagem produzida pelo enunciador não levou em conta que este utilizava uma metáfora para que seus pensamentos pudessem ser compreendidos melhor. O discurso do locutor foi “distorcido” pelo interlocutor, o qual compreendeu a fala ao “pé da letra”, tendo, por essa razão, uma atitude de espanto.

Ao se relacionar os três planos de leitura de Henriques (2001) com as classificações de inferência no capítulo II, o leitor deve ser levado a fazer também uma interpretação no plano interpretativo para a *tira* 02, uma vez que os sentidos não se mostram pela superfície visível do texto. O leitor deverá se ocupar do não dito pelo texto, por aquilo que é pressuposto como partilhado, pelas lacunas textuais, pelo texto ausente. A função do leitor é buscar uma leitura polissêmica para atingir os sentidos esperados pelo autor. Nesse caso, uma leitura parafrástica comprometeria a compreensão da *tira*.

Quanto ao conteúdo semântico, considerando-se a natureza do gênero, as pistas favorecem a geração de inferências lógicas, que respondem à pergunta “por quê”? E possibilitam uma conexão além da especificação dos objetos e predicados envolvidos e que conectam os eventos na *tira*; bem como favorecem a geração de inferências informativas, em que o leitor busca estabelecer as referências metafóricas, analógicas e dêiticas do texto.

Quanto à origem, caberá ao leitor fazer uso de inferências de base contextual, uma vez que decorre do estabelecimento das relações entre proposições presentes na *tira* e no contexto a geração dos sentidos e a compreensão do não-dito; já em relação à necessidade das inferências, o leitor deverá fazer uso de inferências

tanto conectivas, necessárias à compreensão, já que ligam partes do texto e sem as quais o texto tornar-se-ia sem sentido; quanto elaborativas, pois o leitor deverá fazer uso de seu conhecimento sobre o tema em questão para preencher detalhes adicionais não mencionados na *tira*.

### TIRA 03



Fonte: Projeto Araribá, Moderna, 2003, p.207

A *tira* acima é uma narrativa curta, desenvolvida em dois quadros. Ao leitor é exigido o conhecimento prévio de que o humor é gerado com o auxílio dos diálogos, mais especificamente pela inferência sugerida no último quadrinho. O desfecho inesperado, via de regra, é o que provoca o efeito de humor. No caso da *tira* 03, a fonte de comicidade reside predominantemente nos elementos verbais. Deve-se atentar para as *flechas* que estão sendo atiradas nos personagens e para o local em que os mesmos estão localizados, uma *trincheira* (que deve ser inferida), assim, é relevante recorrer à mensagem icônica e lingüística do texto para entender o humor do mesmo. Para um melhor entendimento do humor do gênero em questão é preciso também recorrer ao nosso conhecimento de mundo e ao contexto sócio-cultural em que os personagens estão inseridos. O leitor precisa acionar seus esquemas mentais acerca do referente *guerra medieval*, buscando referências a elementos, ações e sentimentos que circundam a ação apresentada; entender por que é *Eddie Sortudo* e não *Hagar* que questiona, ao final da narrativa; conhecer as características do gênero textual em análise, para entender que o negrito e o tamanho das letras, na *tira*, representa um efeito de “voz de comando” de quem ocupa um lugar social distinto dos demais personagens, bem como situar os conceitos sócio-históricos dos vocábulos “certo” e “errado”, para que se possa buscar uma leitura proficiente.

Ao se relacionar os três planos de leitura de Henriques (2001) com as classificações de inferência no capítulo II, o leitor deve ser levado a fazer uma interpretação, para a *tira* 03, em dois planos; tanto no plano interpretativo quanto no plano interrelacional, já que neste plano ao leitor é exigida a conexão de partes do texto as quais podem estar distantes umas das outras; se considerarmos o *continuum* verbal, os sentidos estão bem próximos à superfície do texto, mas não corresponde à sua organização linear; relativamente àquele plano, caberá ao leitor preencher as lacunas deixadas pelo autor, nesse caso a compreensão recai mais sobre o não dito. Trata-se de uma perspectiva fundamentalmente inferencial.

Quanto ao conteúdo semântico, o leitor deverá fazer inferências lógicas, informativas e avaliativas. Se tomarmos a fundamentação dos três processos inferenciais de modo seqüencial, caberá ao leitor primeiramente buscar a explicitação das causas e conseqüências dos eventos na *tira*; em segundo lugar, ele deverá buscar, por meio das proposições do texto, quem está fazendo o quê, para quem e com quais instrumentos, sob que circunstâncias, em que tempo ou lugar, para finalmente, baseado nas crenças e valores dos sujeitos, responder às questões acerca das ações, estados emocionais e comportamentos dos personagens.

Quanto à origem, a leitura do gênero favorece o uso de inferências de base contextual, já que na *tira* 03 o leitor deverá estabelecer relações entre proposições presentes no texto-fonte e o contexto; já em relação à necessidade, o leitor deverá fazer uso de inferências tanto conectivas, já que são necessárias à compreensão por ligarem partes do texto e sem as quais o mesmo tornasse ininteligível; quanto elaborativas, já que o leitor deverá fazer uso de seu conhecimento sobre o tema para preencher as lacunas deixadas pelo autor ou para estabelecer conexões entre o que está sendo lido e itens relacionados ao seu conhecimento pessoal.

#### TIRA 04



Fonte: <http://hq.cosmo.com.br/textos/quadrindex/qhagar.shtm>



A frase no primeiro quadrinho ("Dizem que dormir e acordar cedo faz bem à saúde") dá condições para que o leitor depreenda a informação em sentido literal, fato que leva à leitura de que o personagem, *Hagar*, está aconselhando o leitor. A fonte da comicidade, no entanto, está na combinação da leitura visual com os elementos verbais, bem como na inferência que ela permite: A imagem de pessoas conversando, cantando, bebendo e se divertindo traz uma quebra de expectativa, já que, na verdade, a fala inicial no primeiro quadrinho é apenas justificativa para o argumento observado no quadrinho seguinte. A posição de *Hagar* no centro do último quadro reforça tal interpretação, igualmente inesperada. Há casos em que os elementos visual e verbal trabalham de forma mais harmoniosa, sendo ambos igualmente relevantes.

Ao se relacionar os três planos de leitura de Henriques (2001) com as classificações de inferência no capítulo II, o leitor deve ser levado a fazer uma interpretação, para a *tira* 04, no plano seqüencial, pois a leitura desse plano apóia-se sobre blocos de informações as quais correspondem às idéias principais do texto. O leitor é levado pelo autor a fazer uma leitura sobre a superfície do texto, daquilo que é mais visível e imediato na *tira*, porém, como a quebra da expectativa é elemento comum a esse gênero textual, o leitor é levado a fazer uso também do plano interrelativo, no momento em que precisa construir interligações entre os vocábulos e as idéias para, por fim, utilizar-se do plano interpretativo, quando precisa inferir que o autor busca, pela quebra de expectativa, gerar o humor da *tira*.

Quanto ao conteúdo semântico, as pistas favorecem a geração de inferências lógicas, já que o leitor deverá responder a pergunta "por quê?", buscando explicitar as causas e as conseqüências dos fatos e eventos no texto, assim como ele deverá fazer uso de inferências informativas para compreender, por meio das proposições do texto, quem está fazendo o que, sob que circunstâncias, buscando estabelecer as referências do texto.

Quanto à origem, cabe ao leitor fazer uso de inferências de base textual e contextual, já que o leitor deverá fazer uso de macro e microproposições presentes no texto-fonte, bem como relacionar essas proposições ao contexto. Já em relação à necessidade das inferências, o leitor deverá utilizar-se de inferências tanto conectivas, já que elas são necessárias à compreensão, porque ligam partes do texto, tornando-o inteligível, quanto elaborativas, já que o leitor fará uso do conhecimento pessoal para preencher as lacunas deixadas pelo autor ao longo do texto, esse tipo de inferência. A pesar de não ser necessária para leitura global da *tira*, a inferência elaborativa é importante para a compreensão do não dito pelo autor do texto.

## TIRA 05



Fonte: <http://hq.cosmo.com.br/textos/quadrindex/qhagar.shtm>

Trata-se de uma narrativa curta, desenvolvida em três quadros. Ao leitor é exigido o conhecimento prévio de que os protagonistas são *Hagar* e *Helga* e de que aquele personagem representa um nórdico reconhecido como um viking bárbaro pelos seus colegas, que vive invadindo a Europa e saqueando castelos, e quando volta das jornadas, *Hagar* torna-se um marido dominado pela mulher, *Helga*. Em torno dessa temática da família gira o humor da *tira*, apresentando uma sátira à vida moderna em que o pai sai para trabalhar o dia inteiro e a esposa fica em casa cuidando dos afazeres domésticos com disciplina e autoridade até sobre o marido.

Há uma certa correlação entre o tamanho dos chifres no capacete viking e o seu poder. Nas *tiras* de Dik Browne, freqüentemente, os chifres do capacete de *Helga* são maiores do que os de *Hagar*. Essa informação é relevante, mas não imprescindível à compreensão da *tira* em análise, uma vez que essa informação é explicitada no texto por um dos personagens. A comicidade apóia-se no diálogo, mas também no elemento visual o qual complementa o conteúdo das falas das personagens. O desfecho inesperado é o que provoca o efeito de humor. O que reforça a idéia de que a história surpreende em seu final é a expressão facial de *Helga*, fato que sugere ao leitor um ar de superioridade da personagem.

Ao se relacionar os três planos de leitura de Henriques (2001) com as classificações de inferência no capítulo II, na *tira* 05, o leitor deve ser levado a fazer uma interpretação tanto no plano seqüencial quanto no interrelacional, uma vez que a leitura desses planos se apóia sobre blocos de informações, compreendidas linearmente, interligadas por uma seqüência de idéias, associações possíveis apenas por um esforço de olhar retrospectivo e prospectivo, correspondentes a saltos sobre elementos pinçados e interconectados no texto.

Relativamente ao conteúdo semântico, o leitor deve fazer uso tanto de inferências lógicas, em que ele buscará primeiramente explicitar as causas e conseqüências dos fatos na *tira*, procurando resposta para o porquê dos eventos narrativos e como eles se conectam; quanto de inferências informativas, em que o

leitor buscará, por intermédio das proposições da *tira*, compreender quem está fazendo o quê, com quais instrumentos e sob que circunstâncias.

Quanto à origem, a natureza do gênero favorece o uso de inferências de base textual e contextual, uma vez que o leitor, a partir da relação de duas ou mais proposições presentes no texto-fonte, e do estabelecimento de relações entre essas proposições e o contexto é levado à construção de sentidos para a compreensão da *tira*. Relativamente à necessidade das inferências, o leitor deve utilizaram-se de inferências tanto conectivas, as quais são imprescindíveis à construção dos sentidos, a partir da materialidade do texto; quanto elaborativas, em que o leitor precisa fazer uso dos seus conhecimentos sobre o tópico em discussão para preencher detalhes adicionais não mencionados no texto.

### 3.2.3 Sugestões de estratégias de leitura para esse gênero textual.

Para que o leitor possa proceder a uma leitura fluente ele deverá fazer uso de diferentes estratégias de leitura.

#### TIRA 01



Fonte: Que Gramática Estudar na Escola? Ed. Contexto, 2003 ,p.149

Para compreensão da tira 01, o leitor deverá utilizar-se, inicialmente, da **estratégia da seleção**, ou seja, ler apenas os índices úteis da *tira*, como, por exemplo, o vocábulo "**aquilo**" e a expressão nominal anafórica "**fatos da vida**". A partir desse procedimento, o leitor deve fazer uso da **estratégia de antecipação**, uma vez que, com base nas informações ou inferências, ele poderá prever o que está por vir no quadro subsequente da tira em análise. Em seguida, a **estratégia de inferência** deverá ser utilizada, pois compreender o não-dito no texto é fundamental na maioria

das *tiras jornalísticas*. Avaliar as inferências e predições bem como controlar o curso da compreensão é necessário à leitura, já que, nas *tiras*, os sentidos se constroem, necessariamente, na progressão temporal que se observa na passagem de um quadro para outro. Nesse momento, o leitor fará uso da **estratégia de verificação**, a qual torna possível verificar a eficácia das outras estratégias, confirmando ou não as suposições, localizando indícios que ajudem na tarefa de compreensão da *tira* (Sabendo explorar a relação texto-imagem, em particular, os elementos paralingüísticos, como as expressões faciais de *Hagar* e *Helga*).

## TIRA 02



Fonte: Que Gramática Estudar na Escola?, Ed. Contexto, 2003, p.137.

Para compreensão da tira 02, o leitor deverá utilizar-se, inicialmente, da **estratégia da seleção**, ou seja, ler apenas os índices úteis da *tira*, porém essa leitura, pela linguagem utilizada nos dois primeiros quadros, deverá ser feita de modo parafrástico. A partir desse procedimento, o leitor deverá fazer uso da **estratégia de antecipação**, uma vez que, com base nas informações ou inferências, ele poderá prever o que virá no último quadro da *tira* em análise. Em seguida, a **estratégia de inferência** deverá ser utilizada, considerando-se que, no terceiro quadrinho, há uma quebra de expectativa das hipóteses levantadas a partir dos dois primeiros quadros, o leitor deverá inferir os sentidos da fala de *Hagar* (“**A chave para a felicidade está dentro de mim**”) de modo polissêmico, já que para cada um dos personagens a fala, no segundo quadro, apresenta sentidos distintos. Novamente a avaliação das inferências e predições, bem como o controle do curso da compreensão, são necessários à leitura, já que, nas *tiras*, os sentidos se constroem, necessariamente, na progressão temporal que se observa na passagem de um quadro para outro. A **estratégia de verificação**, a qual torna possível verificar a eficácia das outras estratégias, confirmando ou não as suposições, localizando indícios que ajudem na

tarefa de compreensão da *tira* são importantes ao processo de leitura para que haja uma construção mais produtiva dos sentidos da *tira*.

### TIRA 03



Fonte: Projeto Araribá, Moderna, 2003, p.207.

Para compreensão da tira 03, o leitor deverá utilizar-se, inicialmente, da **estratégia da seleção**, ou seja, ler apenas os índices úteis da *tira*, como, por exemplo, os segmentos que aparecem destacadas em negrito nos balões (“**Nós venceremos, homens. Porque lutamos pelo que é certo!**”, “**Eles**” e “**Errado**”), pois, nesse caso, fica clara a intenção do autor de chamar a atenção do leitor para esses elementos. A partir desse procedimento, o leitor deve fazer uso da **estratégia de antecipação**, uma vez que, com base nas informações ou inferências, ele poderá prever o que está por vir no quadro subsequente da tira em análise. Vale ressaltar que em um processo de predição, há sempre a possibilidade de as antecipações não se confirmarem no decurso do processo, isso leva o leitor, ao ler o último quadro, a reconstruir os sentidos do texto para que a leitura se dê de modo proficiente. A **estratégia de inferência** deverá ser, em seguida, utilizada, pois compreender o não-dito no texto é fundamental na maioria das *tiras jornalísticas*. Caberá, ao leitor, fazer uso de inferências para preencher as lacunas ao longo das falas dos personagens. O leitor poderá também fazer uso da **estratégia de verificação**, a qual torna possível verificar a eficácia das outras estratégias, confirmando ou não as suposições, localizando indícios que ajudem na tarefa de compreensão dos sentidos atribuídos aos vocábulos “**certo**” e “**errado**”.

## TIRA 04



Fonte: <http://hq.cosmo.com.br/textos/quadrindex/qhagar.shtm>

Para compreensão da tira 04, o leitor deverá utilizar-se, inicialmente, da **estratégia da seleção**, ou seja, ler apenas os índices úteis da *tira*. Para o texto em análise, o leitor deverá selecionar tanto elementos verbais como icônicos para ser bem-sucedido no processo de construção de sentido. A partir desse procedimento, o leitor deve fazer uso da **estratégia de antecipação**, uma vez que, com base nas informações ou inferências, ele poderá prever o que está por vir no quadro subsequente da tira em análise. Perceber o dado semiótico (o fato de *Hagar* estar em close em um enquadramento restrito à fala do personagem) antecipa a necessidade de predição de que o leitor precisa fazer uso para interpretar a *tira*. Em seguida, a **estratégia de inferência** deverá ser utilizada, pois compreender o não-dito no texto é fundamental na maioria das *tiras jornalísticas*. As reticências, bem como a maioria dos sinais de pontuação, são unidades que precisam ser consideradas como relevantes para a geração de inferências, como acontece no segundo balão da *tira de Hagar*.

Avaliar as inferências e predições bem como controlar o curso da compreensão é necessário à leitura, todavia, relativamente à tira em análise, o leitor deverá fazer uso de uma leitura tanto parafrástica quanto polissêmica, razão pela a avaliação dos sentidos hipotetizados torna-se uma tarefa menos penosa. Caso o leitor não tenha suas hipóteses confirmadas no percurso da leitura, ele deverá fazer uso da **estratégia de verificação**, a qual torna possível verificar a eficácia das outras estratégias, confirmando ou não as suposições, localizando indícios que ajudem na tarefa de compreensão da *tira*. Sabendo explorar a relação texto-imagem, particularmente, os elementos paralingüísticos, como as expressões faciais e as notas musicais que constroem um ambiente que ajuda a construir os sentidos do texto.

## TIRA 05



Fonte: <http://hq.cosmo.com.br/textos/quadrindex/qhagar.shtm>

Para compreensão da tira 05, o leitor deverá utilizar-se, inicialmente, da **estratégia da seleção**, ou seja, ler apenas os índices úteis da *tira*, como, por exemplo, a indagação feita a *Hagar*, no primeiro balão, deverá constituir-se como fio condutor para a construção dos sentidos. A partir desse procedimento, o leitor deve fazer uso da **estratégia de antecipação**, uma vez que, com base nas informações ou inferências, ele poderá prever o que está por vir no quadro subsequente da tira em análise. A **estratégia de inferência** deverá ser utilizada sempre que o autor “deixar” para o leitor o papel de sujeito ativo ao longo desse processo, cabe ao leitor a responsabilidade de compreender o não-dito nas *tiras jornalísticas*. Avaliar as inferências e predições bem como controlar o curso da compreensão é necessário à leitura, já que, nas *tiras*, os sentidos se constroem, necessariamente, na progressão temporal que se observa na passagem de um quadro para outro. Nesse momento, o leitor fará uso da **estratégia de verificação**, a qual torna possível verificar a eficácia das outras estratégias, confirmando ou não as suposições, localizando indícios que ajudem na tarefa de compreensão da *tira*, pela exploração da relação texto-imagem, em particular, os elementos paralingüísticos, como as expressões faciais de *Hagar* e *Helga* e o *aspecto* gestual. Relativamente à verificação de hipótese, durante o processo de leitura da tira 05, ela se dará pelo contexto e pela totalidade do texto.

Quanto ao uso de processos inferenciais, na leitura das *tiras*, temos consciência de que a geração de inferências é uma atividade complexa que não se dá nem de forma modular nem progressiva de acordo com os tipos, por esse motivo o professor deve construir uma base para formular atividades “controladas”, em sala de aula, a fim de poder reconhecer se o aluno está gerando inferências. No capítulo II, buscou-se explicitar que tanto o conceito quanto a classificação de inferências se dão de maneira complexa e variada; o mesmo ocorre no que tange a elaboração de uma proposta de atividade de leitura, tendo como propósito maior a geração de inferências para a compreensão das *tiras jornalísticas*. Todavia, precisa-se partir de algum ponto para que possamos construir atividades cujo objetivo seja desenvolver práticas de

leitura as quais sirvam de ferramenta para o professor no trabalho com os gêneros midiáticos, mais especificamente, com as *tiras* jornalísticas.



## CAPÍTULO IV

### 4.1 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As *tiras* jornalísticas configuram-se como um importante suporte didático-pedagógico para melhorar a fluência e a proficiência na leitura. Infelizmente, a utilização desse gênero textual ainda está muito voltada ao mero entretenimento, tanto no fazer do educador, quanto na imensa maioria dos livros didáticos, inclusive indo de encontro às orientações dos PCNs quanto à utilização dos gêneros discursivos. É importante enfatizar a relevância dos quadrinhos no currículo escolar, uma vez que os desenhos associados à seqüência narrativa funcionam como recursos didáticos poderosos, tornando tanto mais acessíveis quanto mais 'palatáveis' tópicos complexos, com os quais os professores têm dificuldade na prática docente. (MENDONÇA, 2005).

Diante da permanente busca por alternativas para melhorar as práticas de leitura e compreensão, nosso trabalho buscou demonstrar que existe um instrumento de apoio pedagógico acessível aos educandos e eficiente para o fazer pedagógico do educador. A partir das leituras, observações e análises, pudemos concluir que o uso das *tiras* na sala de aula pode ser de grande relevância por apresentar uma série de características utilizáveis no ambiente educacional, como a interação da linguagem verbal e icônica e o seu caráter lúdico. Essa riqueza de elementos possibilita um impulso positivo no processo de ensino e aprendizagem, pois a partir daí muitos os conteúdos previstos podem ser explorados e apreendidos.

Ao longo desse estudo, percebemos que o pouco conhecimento das especificidades desse gênero textual pelo leitor limita a capacidade de compreensão do texto. Acreditamos, portanto, que o professor precisa adaptar o uso do gênero textual *tiras* jornalísticas à sua prática no ensino de Língua Portuguesa. No entanto, como em tudo o mais, quase nada nas *tiras* pode ser aplicado ao ambiente didático, sem o conhecimento de suas características e dos seus elementos. Nesse caso, o contato com o gênero analisado deve ser precedido por uma cuidadosa preparação, análise e familiaridade com a linguagem quadrinhográfica, com estratégias adequadas de leitura e com o conhecimento de uma tipologia inferencial.

Em vista disso, o que se propõe para ensinar é partir de onde está o aluno, garantir que a tarefa de aprendizagem constitua um desafio ao seu alcance, intervir de tal forma que se possa proporcionar a ajuda necessária e constatar que, progressivamente, ele pode usar com competência as estratégias ensinadas de forma autônoma (SOLÉ, 1998, p.164).

O objetivo maior do educador, relativamente ao ato de ler, deve ser o de formar leitores proficientes, inserindo-os no mundo letrado por meio da multiplicidade de textos existentes e das diferentes modalidades de leitura; mostrando aos alunos que os objetivos da leitura podem ser muitos e diferentes, dependendo da ocasião e do interesse do leitor. Formar um leitor competente supõe formar alguém que compreenda o que lê, que possa aprender a ler também o que não está escrito, identificando também elementos implícitos, que estabeleça relações entre o texto que lê e outros textos já lidos, que saiba que vários sentidos podem ser atribuídos a um texto, que consiga justificar e validar a sua leitura a partir da localização de elementos verbais e icônicos.

Assim, a abordagem do gênero textual *tiras* jornalísticas deve ser pensada não só como objeto de análise, mas também como uma ‘ferramenta’ para o desenvolvimento da linguagem, no sentido não só de conhecer melhor o gênero, mas, principalmente, levar o aluno/leitor a compreender o lugar social e a função social do texto dentro da escola e fora dela, na comunidade ou na sociedade.

## **4.2 ÚLTIMAS PALAVRAS**

Para que o professor de Português possa fazer um diagnóstico sobre a capacidade de leitura de seus alunos necessita conhecer estratégias de leitura, precisa conhecer os fatores que caracterizam o processo leitura (articulação de inferências, reconhecimento de recursos fornecidos pelo texto, utilização das capacidades de processamento e textual, uso do conhecimento prévio etc.) Para desenvolver essas competências um trabalho de leitura e compreensão de textos envolve um contato com uma grande diversidade de textos e o ensino de estratégias de compreensão leitora. Dessa maneira estaremos formando leitores mais autônomos e competentes, capazes de aprender a partir de textos, não importando seu gênero, estrutura ou grau de dificuldade.

Caberá ao professor a tarefa de conscientizar o aluno da existência, em cada texto, de diversos níveis de significação (KOCH, 1996, p.160), não somente aqueles explícitos, que o aluno percebe por meio de uma leitura superficial, mas, significações implícitas, mais sutis, relacionadas à intencionalidade do emissor. Para Koch (*op.cit* p.161), uma atividade de interpretação de texto deve sempre se fundar na suposição de que o emissor tem determinadas intenções e de que uma decodificação adequada exige justamente, a captação dessas intenções por parte de quem lê: é preciso compreender-se o **querer dizer** como um **querer fazer**. Além desta conscientização da existência dos diversos níveis de significação, o professor também pode ensinar estratégias de leitura para, aí sim, transformá-la em: leitura de verdade, ativa, significativa, proficiente, fluente, eficiente, competente.

Apresentamos o conceito de leitura mais apropriado para esta pesquisa, bem como trouxemos para o corpo deste estudo um percurso histórico, ancorado, principalmente, na Lingüística Textual e na Pragmática.

Numa tentativa de buscar respostas para as questões levantadas no início do trabalho – quais sejam: quais seriam as variáveis ativadas para compreensão de uma *tira jornalística*? Qual seria o ponto de vista tomado como mais aceito nesse processo? Que estratégias seriam mobilizadas no momento da leitura das *tiras*? Procuramos, num primeiro momento, analisar os processos inferenciais ativados na compreensão dos gêneros midiáticos e de que modo esses processos contribuem para a construção dos sentidos do gênero. Num segundo momento, partimos para um estudo mais detalhado acerca do gênero *tira jornalística* e pontuamos algumas especificidades nesse estudo, como por exemplo: nas tiras há necessariamente uma passagem de tempo, a qual se observa pela presença de, no mínimo, dois quadros, característica não presente no *Cartoon* e nas *Charges*, por exemplo. Outro dado relevante foi a subdivisão das *tiras* em seqüenciais e fechadas, relativamente às seqüenciais, as *tiras* se desenvolvem em capítulos com continuação na edição seguinte, já no caso das histórias em quadrinhos, que também são seqüenciais, a diferença se dá pela quantidade de quadros, uma vez que o gênero tiras jornalísticas, opera com dois a oito quadros, no máximo.

Ao longo deste trabalho, propusemo-nos descrever as marcas características do gênero ***tiras jornalísticas***, com vista à elaboração de estratégias de leitura no tocante aos processos inferenciais. Selecionamos cinco *tiras jornalísticas* como dados do *corpus*. A escolha do gênero residiu, primeiramente, no fato de que as *tiras* transitam com freqüência entre os suportes de grande circulação e é, talvez, um dos gêneros textuais com que os discentes do ensino médio têm mais contato em processos avaliativos.

O objetivo de elaborar estratégias de leitura não foi alcançado, já que não foi possível proceder às leituras de uma forma homogênea, assim como também não foi possível submeter as *tiras* em análise a uma única estratégia de leitura, fato que vem a reafirmar a natureza da leitura como elemento vivo, inconstante e que se modifica a cada processo de interação, já que, via de regra, não há uma delimitação concreta da perspectiva a ser tomada no momento da compreensão do texto, uma determinação do lugar social do leitor, um contexto determinado e um nível específico de análise do texto previamente definido para o leitor proceder à leitura e à interpretação desse gênero midiático.

A partir dos problemas delineados neste trabalho, sugerimos como futuras pesquisas estudos voltados à análise das estratégias de leitura utilizadas nos diversos gêneros textuais em circulação na sociedade hoje, estejam eles escolarizados (didatizados) ou não, como forma de auxiliar tanto alunos quanto professores no processo de apropriação dos sentidos nos diversos gêneros discursivos.

Pelos resultados obtidos nesta pesquisa, dada sua real limitação, esperamos oportunizar a possibilidade de os professores se assumirem como sujeitos do processo ensino-aprendizagem, por meio de um contínuo re-fazer e re-pensar, para que possam, em sua prática docente, ensinar seus alunos a realizarem uma leitura crítica, em que eles sejam capazes de atribuir sentido ao que lêem, distinguir contextos, intenções, argumentos, pontos de vista e outros, para que se tornem leitores mais competentes nas diferentes situações comunicativas, capazes de compreender o mundo ao seu redor e agir de maneira crítica e reflexiva.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ACEVEDO, Juan. *Como fazer histórias em quadrinhos*. São Paulo: Global, 1990.
- ADAM, Jean Michel. *Ordre du texte, ordre du discours*, In *Pratiques* nr. 13. Metz (França), Centre National des Lettres, jan. 1977, p.103-11.
- BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 3. ed. São Paulo, Hucitec, 1986. (título original, 1929) *Problemas da poética de Dostoiévski*. São Paulo, Forense-Universitária, 1981. (título original, 1970).
- \_\_\_\_\_. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, [1992], 2006.
- BAZERMAN, Charles. *Atos de fala, gêneros textuais e sistemas de atividades: como os textos organizam atividades e pessoas*. In: BAZERMAN, Charles et alii (Org.). *Gêneros textuais, tipificação e interação*. São Paulo: Cortez, p.19 – 46, 2005.
- BEAUGRANDE, R. A. de. *New foundations for a Science of text and discourse: cognition, communication, and freedom of access to knowledge and society*. Morwood: Abex, 1997.
- BEAUGRANDE, Robert-Alain de e DRESSLER, Wolfgang U. *Introduction to Text Linguistics*. London: Longman, 1981.
- BRANDÃO, H. N. *Texto, gêneros do discurso e ensino*. In CHIAPPINI, L. *Gêneros do discurso na escola; mito, conto, cordel, discurso político, divulgação científica*. São Paulo: Cortez, 5 v, (2000).
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa*/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, v.2, 1997.
- \_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental – língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, (1998).
- BRONCKART, Jean-Paul. *Atividades de linguagem, textos e discursos; por um interacionismo sócio-discursivo*. São Paulo: EDUC, (1999).
- BROWN, Gillian & YULE, George. *Discourse analysis*. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.
- CAGNIN, Luiz Antônio. *Os quadrinhos*. São Paulo: Ática, 1975.
- CARVALHO, A. C.; OLIVEIRA, M. P. *Os Quadrinhos e uma Proposta de Ensino de Leitura*. 2003. 171 f. Dissertação (Mestrado, Lingüística Aplicada) – Departamento de Ciências Sociais e Letras, Universidade de Taubaté.
- CAVALCANTI, M. do C. *Interação leitor-texto: aspectos de interpretação pragmática*. Campinas: Unicamp, 1989.

CHAROLLES, Michel. *Les études sur la coherence, la cohesion et la connexité textuelles depuis la fin des années*. 1960. Université de Nancy 2, cópia se inédito, nov./1987, p.22.

CLARK, Herbert H. *Using language*. Chicago: The University of Chicago Press, 1996.

CORACINI, M. J. *O jogo discursivo na aula de leitura*. Campinas: Pontes, 1995.

CORACINI, M. J. R. F. Leitura: decodificação, processo discursivo? In: CORACINI, M. J. R. F. (Org.). *O jogo discursivo na aula de leitura: Língua materna e língua estrangeira*. Campinas: Pontes, p.13-20, 2002b.

COSCARELLI, C. V. *Inferência: Afinal o que é isso?* Belo Horizonte: FALE/UFMG. Maio, 2003.

COSMOHQ. <http://hq.cosmo.com.br/textos/quadrindex/qhagar.shtm>, (acessado em 03.11.2007).

DANTAS, Maria Tereza Lopes. *Trabalho, identidade e discurso: análise de narrativas de pacientes psiquiátricos em entrevista de pesquisa*. 133 f.; 30 cm. Tese (Doutorado em Letras) – Puc -RJ, 2007.

DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret. *Leitura: inferências e contexto sócio-cultural*. 1. ed. Belo Horizonte: Formato Editorial, 1988.

DIJK, Teun Adrianus van. *Discourse studies and education*. Applied Linguistics, 2:1-26, 1981. Texto disponível em <http://www.discourse-in-ociety.org/OldArticles.html> , acesso em 22/06/2007.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. *Gêneros orais e escritos na escola*. São Paulo: Mercado das Letras, 2004.

\_\_\_\_\_. *Cognição, discurso e interação*. São Paulo: Contexto, 1992a.

DUBOIS, Jean, et alii. *Dicionário de lingüística*. São Paulo: Cultrix, 1973.

ECO, Umberto. *Apocalípticos e integrados*. São Paulo: Perspectiva (Debates,), 1979.

\_\_\_\_\_. *Seis passeios pelos bosques da ficção*. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

EISNER, Will. *Quadrinhos e a arte seqüencial*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

FERREIRA, Sandra Patrícia Ataíde; DIAS, Maria da Graça Bompastor Borges. *A leitura, a produção de sentidos e o processo inferencial*. Psicologia em Estudo, v. 9, n. 3, p.439-448, 2004.

FOUCAMBERT, J. *A criança, o professor e a leitura*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

FREDERIKSEN, J. R. Semantic processing units in understanding text. In.: Freedle, O. (Org.). *Discourse production and comprehension*. Ablex: Northwood, 1977.

FREITAS, A.F. R. de. *A retórica jornalística: o processo de indução na imprensa por meio dos argumentos de autoridade*. 252 f. Tese (Doutorado em Letras e Lingüística),

Pós-Graduação em Letras e Lingüística, Universidade Federal de Alagoas, Maceió – AL, (2002).

GANCHÓ, Cândida Vilares. *Como analisar narrativas*. São Paulo: Ática, 1999.

GARNHAM, A. Inference in language understanding: what, when, why and how. In: DEITRICH, R, GRAUMANN C. F. (Eds.). *Language processing in social context*. North- Holand: Elsevier Science Publishers, 1989.

GERALDI, J. W .*Convívio paradoxal com o ensino da leitura e escrita*. Cadernos de Estudos Lingüísticos. (31): 127-44, 1996.

GOODMAN, Kenneth S. Reading: A psycholinguistic guessing game. In: GUNDERSON, Doris V. *Language & reading: an interdisciplinary approach*. Washington: Center for Applied Linguistics, [1967] 1970.

\_\_\_\_\_. O processo de leitura: considerações a respeito das línguas e o desenvolvimento. In: FERREIRO, E.; PALÁCIO, M. C. (Org.). *Os processos da leitura e escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, p.11-22, 1990.

\_\_\_\_\_. Transactional Psycholinguistic Model. In; SINGER, Harry; RUDELL, Robert B. *Theoretical Models and Processes*. 3th ed. Newark: IRA, 1985. [O artigo de Goodman foi publicado em português em *Letras de Hoje*, v.26, n. 4, dezembro 1991, p. 9-43)].

GUMPERZ, John J. *Discourse analysis*. NY : Cambridge, 1982.

HENRIQUES, E. R. *Textos para leitura: seleção, interpretação e avaliação*. Anais do III Congresso SIPLE, UnB, Brasília, 2001 (parte 6), pp. 35-63.

ISER, Wolfgang. *O ato da leitura*. São Paulo: Ed. 34,1996. v.1.

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

KINTSCH, Walter. *The representation of meaning in memory*. Hillsdale, New Jersey:Lawrence Erlbaum Associates, 1974.

KLEIMAN, Ângela. *Leitura ensino e pesquisa*. Campinas, SP: Pontes, 1989.

\_\_\_\_\_. *Oficina de leitura: teoria e prática*. Campinas, SP: Pontes, 1993.

\_\_\_\_\_. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. Campinas, SP: Pontes, 1995.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *Como se constrói a coerência*. XVI Anais de Seminários do Grupo de Estudos Lingüísticos e São Paulo. Taubaté, Universidade de Taubaté/GEL-SP, p.157-168, 1988.

\_\_\_\_\_. *A produção de inferências e sua contribuição na construção do sentido*. DELTA, 9, p. 399-416 (número especial), 1993.

\_\_\_\_\_. *A coerência textual*. São Paulo: Contexto, 1996.

\_\_\_\_\_. *A coesão textual*. São Paulo: Contexto, 2002a.

\_\_\_\_\_. *Argumentação e linguagem*. São Paulo: Cortez, 2002b.

- \_\_\_\_\_. *Introdução à lingüística textual*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- \_\_\_\_\_. *O texto e a construção dos sentidos*. São Paulo: Contexto, 2005a.
- \_\_\_\_\_. & L.C. TRAVAGLIA. *Texto e coerência*. São Paulo: Cortez, 2005b.
- \_\_\_\_\_. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2005c.
- \_\_\_\_\_. *A inter-ação pela linguagem*. São Paulo: Contexto, 2006a.
- \_\_\_\_\_. & Elias, V. M. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2006b),
- \_\_\_\_\_. *Lingüística Textual: um balanço e perspectivas*. In: Encontro na linguagem: estudos lingüísticos e literários/ Luiz Carlos Travaglia, organizador- Uberlândia, EDUFU, 2006c.
- \_\_\_\_\_. *Lingüística Textual e Pcms da Língua Portuguesa*. ABRALIN. Brasília, 2007. Texto disponível em <http://www.unb.br/abralin/index.php?id=4&destaque=4> , acesso em 15/06/2007
- KOCH, Ingedore; CUNHA-LIMA, Maria Luiza. Do cognitivismo ao sociocognitivismo. In: MUSSALIM & BENTES (Org.). *Introdução à Lingüística – fundamentos epistemológicos*. Vol. 3. São Paulo: Cortez, p.251-300, 2005.
- LINS, Maria da Penha Pereira; PEREIRA, Joseane Serrra Lazarini. *Manipulação da imagem: uma análise de personagem de hq*. In: Revista Saberes Letras: lingüística, língua, literatura. V.4, n.1. Vitória: Saberes Instituto de Ensino Ltda., p. 19-27, 2006.
- LUYTEN, Sonia M. B. *Histórias em quadrinhos. Leitura crítica*. 2. ed. São Paulo : Paulinas, 1985.
- MACHADO, M. A. R. *O papel do processo inferencial na compreensão de textos escritos*. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas, SP: [s.n.], 2005.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Quando a referência é uma inferência*. Recife, PE: Universidade Federal de Pernambuco, s/d. (mimeo).
- \_\_\_\_\_. *A Lingüística textual: o que é e como se faz*. Recife, UFPE, 1983. (Série Debates)
- \_\_\_\_\_. *Leitura como processo inferencial num universo cultural cognitivo*. *Leitura, Teoria e Prática*: 4, p.1-14, 1985.
- \_\_\_\_\_. *O processo inferencial na compreensão de textos*. Relatório Final apresentado ao CNPq. Programa de Pós-graduação em Letras e Lingüística, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 1989.
- \_\_\_\_\_. *Exercícios de compreensão ou cópiação nos manuais de ensino de língua?* 1996, In: Lajolo, Marisa. (Org.). *Em aberto*. Brasília, ano16, n.69, jan./mar.1997. (Publicação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais- INEP).



\_\_\_\_\_. Leitura como processo inferencial num universo cultural-cognitivo. In: BARZOTTO, V. H. (Org.). *Estado de leitura*. Campinas: Mercado de Letras: ALB, 1999, p. 95 - 123.

\_\_\_\_\_. *Gêneros textuais: o que são e como se constituem*. Recife, (mimeo), (2000).

\_\_\_\_\_. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO et al. (Org.). *Gêneros textuais & ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, p. 19-36,2002.

MARTIN, Marcel. *A linguagem cinematográfica*. São Paulo: Brasiliense, 1990.

MASCIA, M. A. A. Leitura: uma proposta discursivo-desconstrutivista. In: LIMA, Regina Célia de C. P. (Org.). *Leitura: múltiplos olhares*. Campinas, SP: Mercado de Letras; São João da Boa Vista, SP: Unifeob, 2005.

MASON, J. *Qualitative Researching*. London: Sage Publications, 1996.

MCCLOUD, Scott. *Desvendando os quadrinhos*. São Paulo: M. Books, 2005

MCKOON Gail, RATCLIFF, Roger. *Inference during reading*. Psychological Review. v.99, n.3, p.440-466, 1992.

MELO, José Marques de. *Jornalismo opinativo: gêneros opinativos no jornalismo brasileiro*. 3ª. ed. ver. e ampl. Campos do Jordão: Mantiqueira, 2003.

MENDONÇA, Márcia Rodrigues de Souza. Um gênero quadro a quadro: a história em quadrinhos. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel & BEZERRA, Maria Auxiliadora (Org.). *Gêneros textuais & Ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, p. 194-207, 2005.

MEURER, J. L. Compreensão de linguagem escrita: aspectos do papel do leitor. In: BOHN, H. I.; VANDERSEN, P. *Tópicos de lingüística aplicada*. Florianópolis: Editora da UFSC, p.258-269, 1988.

MORIN, Violette. A historieta cômica. In: BARTHES, Roland et al. *Análise estrutural da narrativa*. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 1973.

MORROW, Daniel, GORDON, H. Bower, GREENSPAN, Steven L. Situation-based inferences during narrative comprehension. In: GRAESSER, A. C.; BOWER, G. H. *Inferences and text comprehension*. San Diego: Academic Press, p.123-135, 1990.

NEPOMUCENO, Terezinha. *Sob a ótica dos quadrinhos: uma proposta textual-discursiva para o gênero tira*. 2005. 143 f. Dissertação (Mestrado em Lingüística) – Instituto de Letras e Lingüística, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia.

NICOLAU, Marcos. *As tiras de jornal como gênero jornalístico: Ensaios & Monografias Produção científica docente e monografias de TCC*, 2007. Disponível em <http://www.insite.pro.br>.

ORLANDI, E. P. *Exterioridade e ideologia*. Cadernos de Estudos Lingüísticos. Campinas. (30), p.27-32, 1996b.

\_\_\_\_\_. *Discurso e leitura*. São Paulo: Cortez, 1996c.

PÊCHEUX, M. Análise automática do discurso. In: GADET, F.; HAK, T. (Org.). *Por uma análise automática do discurso*. Campinas: Editora da Unicamp, 1997.

PIERONI, Cristiane Perrucho. *O que é e como funciona a charge*. Agosto. São Paulo, 1998.

PITTS, Murray M.; THOMPSON, Bruce (1984). Cognitive styles mediating variables. In: Inferencial comprehension. *Reading Research Quarterly*, vol. XIX, n. 4, Summer 1984. (426-435).

PROJETO ARARIBÁ. *Português 5- ensino fundamental*. São Paulo: Moderna, 2003.

RICKHEIT, Gert; SCHNOTZ, Wolfgang; STROHNER, Hans. The concept of inference in discourse comprehension. In: RICKEIT, Gert & STROHNER, Hans (eds). *Inferences in text processing*. Amsterdam: North Holland, 1985.

RUMELHART, David E. Schemata: the building blocks of cognition. In: SPIRO, Rand J.; BRUCE, Bertram C.; BREWER, William F. (Org.). *Theoretical issues in reading comprehension: perspectives from cognitive psychology, linguistics, artificial intelligence, and education*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1980.

SANTAELLA, Lúcia. *Matrizes da linguagem e pensamento*. São Paulo: Iluminuras, 2001.

SANTOS, Roberto Elísio dos. *Para reler os quadrinhos Disney: linguagem, evolução e análise de HQs*. São Paulo: Paulinas, 2002.

SILVA, Sílvio Ribeiro. *Concepção sócio-interacional de leitura*. Revista Linguagem em (Dis)curso, volume 4, número 2, jan./jun. 2004.

SIMÕES, Norton Cardia. *A linguagem da história em quadrinhos como técnica narrativa e arte seqüencial na comunicação visual*. Porto Alegre, 2004. 138 f. : il.

SINGER, Murray & FERREIRA, Fernanda. *Inferring consequences in story comprehension*. Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior 22, 437-448 (1983).

SMITH, Frank. *Compreendendo a leitura: uma análise psicolingüística da leitura e do aprender a ler*. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1989. (Edição original: 1971).

\_\_\_\_\_. *Leitura significativa*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

SOARES, Luciana Sales Pires. *O Leitor e os sentidos do texto: o uso de estratégias de raciocínio*. Campinas, SP: [s.n.], 2005.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de Leitura*. Porto Alegre: Artemed, 1998.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e Interação: uma proposta para o ensino de gramática 1º e 2º graus*. São Paulo, Cortez, 2001.

Van Dijk, T. A. (1981). *Studies in the pragmatics of discourse*. Paris: Mouton.

VAN DIJK, T. A e KINTSCH, W. *Strategies of discourse comprehension*. San Diego, CA: Academic Press, 1983.

VAN DIJK, Teun A. *Cognição, discurso e interação*. São Paulo: Contexto, 1992.

VOGT, Carlos. *Linguagem, Pragmática e Ideologia*. 1ª ed. São Paulo: Hucitec, 1980.

This document was created with Win2PDF available at <http://www.daneprairie.com>.  
The unregistered version of Win2PDF is for evaluation or non-commercial use only.