

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO**

**Danilo Baptista Testa**

**A intertextualidade nas tiras de Armandinho:  
uma proposta de leitura por meio da Linguística Textual**

**MESTRADO EM LÍNGUA PORTUGUESA**

**São Paulo**

**2025**



**Pontifícia Universidade Católica de São Paulo**

**Danilo Baptista Testa**

**A intertextualidade nas tiras de Armandinho:  
uma proposta de leitura por meio da Linguística Textual**

Dissertação apresentada à banca examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Língua Portuguesa, sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Nancy dos Santos Casagrande

**São Paulo**

**2025**

BANCA EXAMINADORA

---

---

---

---

---

Aos meus pais, irmãos e meu marido  
Alexandre, pelo amor incondicional.

## AGRADECIMENTOS

A Alexandre, meu maior incentivador, cuja paciência, dedicação, carinho e senso de humor tornam cada dia mais leve, agradeço pelo companheirismo e pelo apoio constante, sempre se alegrando com minhas conquistas, orgulhando-se de cada passo e torcendo incondicionalmente por mim.

Aos meus pais, que enfrentaram inúmeras privações para que eu pudesse estudar, sempre me apoiando e incentivando. A eles expresso profunda gratidão e reconhecimento; em especial, à minha mãe, cuja dedicação constante marcou cada etapa da minha jornada; a ela devo tudo, com gratidão e carinho, sobretudo pela força e resiliência com que enfrentou os desafios que a vida lhe impôs.

Aos meus irmãos e a minha família, que, de muitas maneiras, contribuíram para que fosse possível a realização deste curso.

À Professora Doutora Nancy dos Santos Casagrande, minha orientadora, expresso minha gratidão por aceitar dar continuidade à minha dissertação de mestrado. Desde o primeiro momento, estive ao meu lado com sua imensa sabedoria, generosidade e carinho. Sua paciência e seu constante incentivo foram fundamentais para que eu pudesse finalizar essa jornada. Sou grato pelos ensinamentos valiosos, pelo rigor acadêmico e pelo apoio.

À Professora Doutora Regina Célia Pagliuchi (*in memoriam*), de quem tive a honra de ser brevemente orientando e de participar de sua última turma no curso de pós-graduação da PUC-SP.

À Professora Doutora Regina Borges Sellan, uma professora generosa, que me acompanhou com dedicação desde a especialização e sempre se mostrou disponível para me apoiar.

Às Professoras Doutoras Neusa Maria Oliveira Barbosa Bastos e Maria Lúcia Vasconcelos, que tiveram um papel fundamental nos meus primeiros passos na

graduação na Universidade Presbiteriana Mackenzie, enriquecendo minha formação com aulas inspiradoras e, mais recentemente, contribuindo de forma significativa para o meu exame de qualificação.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Língua Portuguesa da PUC-SP, que me fizeram superar inseguranças e crescer academicamente.

Aos colegas de curso, que construíram um ambiente de amizade, dividindo conhecimentos, risadas e momentos inesquecíveis dentro e fora das aulas.

À Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, pelo acolhimento.

À FUNDASP pela bolsa concedida.

Ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo. Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós ignoramos alguma coisa. Por isso aprendemos sempre. (FREIRE, 1987, p. 45).

## RESUMO

A inserção dos quadrinhos no ambiente escolar, motivada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e reafirmada pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), tem imposto novos desafios aos professores, destacando a necessidade de uma compreensão mais aprofundada de sua linguagem e de seus recursos. Nesse cenário, as tiras de Armandinho, criadas por Alexandre Beck, se destacam por tratar, de forma acessível e ao mesmo tempo profunda, de temas ligados à infância, à sociedade e aos valores humanos.

Este trabalho, desenvolvido na linha de pesquisa “Leitura, Escrita e Ensino de Língua Portuguesa” do Programa de Pós-Graduação em Língua Portuguesa da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, tem como foco o desenvolvimento de uma proposta de leitura intertextual para as tiras de Armandinho. A pesquisa parte da constatação de que muitos alunos têm dificuldades em interpretar gêneros textuais que combinam códigos verbais e visuais, problema que se agrava pela falta de estratégias adequadas por parte dos professores do ensino básico.

Diante disso, o estudo busca investigar a importância da intertextualidade para a compreensão das tiras cômicas e propor práticas pedagógicas que promovam a leitura crítica e autônoma. Em diálogo com os pressupostos da Linguística Textual (KOCH, 2015, 2018, 2019; CAVALCANTE et al., 2022; RAMOS, 2017, 2019), o trabalho adota uma abordagem teórico-propositiva e culmina na criação de uma sequência didática focada na intertextualidade e na articulação entre os elementos verbais e visuais presentes nas tiras de Armandinho.

**Palavras-chave:** tiras cômicas; leitura intertextual; multimodalidade; ensino de língua portuguesa; Linguística Textual.

## ABSTRACT

The inclusion of comic strips in the school environment, motivated by the National Curriculum Parameters (PCN) and reaffirmed by the National Common Curricular Base (BNCC), has posed new challenges for teachers, highlighting the need for a deeper understanding of their language and resources. In this context, the *Armandinho* comic strips, created by Alexandre Beck, stand out for addressing, in an accessible yet profound way, themes related to childhood, society, and human values.

This research, developed within the research line "Reading, Writing, and Teaching of Portuguese Language" of the Graduate Program in Portuguese Language at the Pontifical Catholic University of São Paulo, focuses on developing an intertextual reading approach for *Armandinho* strips. The study is based on the observation that many students face difficulties in interpreting textual genres that combine verbal and visual codes, a problem exacerbated by the lack of adequate strategies from elementary school teachers.

Therefore, the study aims to investigate the importance of intertextuality for understanding comic strips and to propose pedagogical practices that promote critical and autonomous reading. In dialogue with the principles of Textual Linguistics (KOCH, 2015, 2018, 2019; CAVALCANTE et al., 2022; RAMOS, 2017, 2019), the research adopts a theoretical-propositional approach and culminates in the creation of a didactic sequence focused on intertextuality and the articulation between verbal and visual elements in the *Armandinho* strips.

**Keywords:** comic strips; intertextual reading; multimodality; Portuguese language teaching; Textual Linguistics.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Concepções de texto na 1. <sup>a</sup> fase da LT.....	17
Quadro 2 - Autores da Virada Pragmática.....	23
Quadro 3 - Pressupostos - Heinemann & Viehweger.....	24
Quadro 4 - Peças do jogo da interação.....	37
Quadro 5 - O processamento textual e suas estratégias.....	38
Quadro 6 - As três fases da memória no processo cognitivo.....	39
Quadro 7 - Sistemas do conhecimento.....	48
Quadro 8 - A intertextualidade proposta por Koch, Bentes e Cavalcante.....	72
Quadro 9 – A proposta de Genette.....	75
Quadro 10 - As intertextualidades por Piègay-Gros (2010).....	76
Quadro 11 – Intertextualidade estritas e amplas.....	77
Quadro 12 – Os três tipos de copresenças.....	78
Quadro 13 - Paródia e transposição.....	78

## LISTA DE TIRAS

Tira 1 - Mafalda.....	33
Tira 2 - Armandinho .....	54
Tira 3 - Armandinho .....	54
Tira 4 - Armandinho .....	54
Tira 5 - Sonho do armandinho .....	62
Tira 6 - Salto com vara.....	63
Tira 7 – Armandinho e Batman .....	67
Tira 8 - Armandinho e Camilo - 1984.....	84
Tira 8 - Armandinho e Camilo - 1984.....	84
Tira 9 - Tira de Armandinho - Branca de NeveFonte: BECK, 2019, p.15 -16.....	88
Tira 9 - Tira de Armandinho - Branca de Neve .....	88
Tira 9 - Tira de Armandinho - Branca de Neve .....	88

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Classificação das intertextualidades estritas e amplas .....	79
Figura 2 - Ilustração sobre o vídeo 1984 - Brasil Paralelo.....	85
Figura 3 - Título: entenda riscos de agrotóxicos para a saúde humana, animal e dos ecossistemas.....	90
Figura 4 – Comida que alimenta.....	89

## SUMÁRIO

<b>CONSIDERAÇÕES INICIAIS .....</b>	<b>14</b>
<b>1. A LINGUÍSTICA TEXTUAL .....</b>	<b>15</b>
1.1 Análises interfrásticas.....	16
1.2 As gramáticas de texto.....	18
1.3 A perspectiva semântica.....	20
1.5 A virada cognitivista.....	25
1.6 A perspectiva sociocognitivo-interacionista .....	28
<b>2. A NOÇÃO DE LEITURA .....</b>	<b>32</b>
2.1 Concepção de leitura.....	33
2.2 Concepção de língua e de sujeito .....	34
2.3 Concepção de texto e de sentido.....	35
2.4 O papel do contexto na perspectiva sociocognitiva interacionista.....	37
2.5 As unidades cognitivas e as estruturas na memória de longo termo (MLT).....	42
2.6 O processamento textual e os sistemas de conhecimento.....	46
<b>3. O GÊNERO TIRA .....</b>	<b>51</b>
3.1 A concepção de tira.....	52
3.2 Do hipergênero HQ ao gênero tira cômica.....	59
3.3 Tiras cômicas .....	62
3.4 O cuidado na seleção de tiras .....	64
<b>4. A INTERTEXTUALIDADE .....</b>	<b>66</b>
4.1 A intertextualidade e sua relação com outros fenômenos .....	69
4.2 A intertextualidade propriamente dita .....	71
Intertextualidades amplas e estritas .....	77
<b>5. UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA AS TIRAS DE ARMANDINHO ....</b>	<b>80</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>96</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>101</b>

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Este trabalho insere-se na linha de pesquisa “Leitura, Escrita e Ensino de Língua Portuguesa”, do Programa de Pós-Graduação em Língua Portuguesa da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. A pesquisa tem como tema o desenvolvimento de uma proposta de leitura intertextual para as tiras de Armandinho.

O estudo justifica-se em virtude da prática docente, na qual é comum encontrar situações em que os professores, por inúmeras razões, não conseguem adotar procedimentos adequados de leitura para gêneros multimodais, como as tiras cômicas. Frequentemente, surgem questões como: "Professor eu não entendi a tirinha."; "É para ler o texto ou o desenho primeiro?"; "Eu não achei engraçado, eu nem entendi." Essas questões evidenciam as dificuldades enfrentadas pelos alunos ao lidar com a leitura e interpretação desse tipo de gênero textual.

Dessa forma, a temática é pertinente, pois muitos professores acreditam que a leitura de gêneros textuais multimodais ocorre automaticamente, uma vez que os alunos já estão habituados a textos predominantemente verbais. No entanto, ao analisar a prática docente, verifica-se que há uma dificuldade em desenvolver estratégias de leitura específicas para esses gêneros. A hipótese é que essa falta de orientação compromete a compreensão plena dos textos multimodais, visto que os alunos não recebem o suporte necessário para interpretar a relação entre os elementos visuais e verbais. Isso pode prejudicar o processo de formação de leitores críticos e autônomos, capazes de lidar com as particularidades de gêneros específicos, como as tiras.

Muitos professores do ensino básico desconhecem os caminhos propostos pela Linguística Textual para trabalhar com as tiras cômicas que circulam nos livros didáticos e no cotidiano dos alunos. A leitura desse tipo de texto exige que o professor considere não apenas o texto verbal, mas também os signos visuais, como expressões faciais, gestos e cenários, e a maneira como esses signos se articulam com o texto verbal para construir o sentido completo, já que, segundo a LT, o processamento textual acontece simultaneamente em todos os níveis. No entanto, muitos educadores se concentram exclusivamente no conteúdo escrito, negligenciando os elementos visuais, que são essenciais para a compreensão do humor e da crítica presentes nas tiras. Isso restringe o desenvolvimento de

habilidades de leitura multimodal, que envolve a capacidade de interpretar e integrar diferentes códigos semióticos na construção de significados mais profundos.

A urgência de abordar as tiras cômicas em sala de aula surgiu em um contexto em que esse gênero ainda enfrentava diversos preconceitos, tanto por sua origem popular quanto pela visão da sociedade e da comunidade escolar. Com o lançamento dos PCN, ficou claro que tais preconceitos deveriam ser superados, e as tiras passaram a ser incorporadas aos materiais didáticos, embora ainda com certa desconfiança. Atualmente, mesmo com a BNCC reafirmando a importância desse gênero textual, muitos professores continuam sem saber como trabalhá-lo de maneira otimizada, não superaram os preconceitos iniciais e, em decorrência disso, não exploram plenamente suas potencialidades.

A provável razão para os muitos equívocos em relação ao ensino de leitura na escola está centrada em múltiplos problemas demonstrados ao longo deste trabalho, como em práticas escolares que foram superadas no transcorrer das duas primeiras fases da linguística textual, ou seja, que puseram o foco no autor ou no texto. Muitas vezes, a abordagem de leitura ainda é limitada a uma concepção em que o aluno é visto como um receptor passivo. No caso do foco no autor, o aluno é direcionado a buscar unicamente as intenções do escritor, como se o sentido do texto fosse algo fixo, já dado pelo autor, e o papel do leitor fosse apenas decifrá-lo. Essa prática ignora as experiências e os conhecimentos prévios do aluno que poderiam contribuir para a emergência de múltiplos significados.

Quando o foco está sobre o texto, a ênfase recai sobre a decodificação linguística, como se compreender o código e a estrutura fosse suficiente para alcançar a interpretação correta do texto. Nessa perspectiva, o sentido estaria plenamente contido nas palavras e nas regras gramaticais, sem levar em consideração que o processo de leitura envolve mais do que o reconhecimento mecânico de signos. Esse enfoque negligencia a complexidade da leitura, pois limita a interpretação ao que está na superfície do texto e desconsidera o papel ativo do leitor na construção de sentido. Assim, ambas as abordagens acabam por restringir o desenvolvimento de uma leitura crítica e autônoma, que leve em conta a interação entre autor, texto e leitor, e não consideram a leitura como uma atividade dialógica e construtiva.

Diante dessas limitações teóricas e metodológicas, revela-se a importância de adotar uma perspectiva que considere a leitura como um processo interativo e significativo. Nesse contexto, estudar o ensino de leitura à luz do aporte teórico da

Linguística Textual (KOCH, 2015, 2018, 2019), bem como o da intertextualidade por intermédio de (CAVALCANTE et al., 2022; KOCH; BENTES; CAVALCANTE, 2008) pode contribuir com a leitura das tiras nas salas de aula do ensino fundamental das escolas brasileiras. Para o domínio do gênero tira, utiliza-se as contribuições de (RAMOS, 2017, 2019; RAMOS; VERGUEIRO, 2020; DOLZ; SCHNEUWLY, 2011; MARCUSCHI, 2008).

Isso posto, o presente estudo orienta-se pelas seguintes perguntas:

- Quais os princípios teóricos, à luz da Linguística Textual, que embasam a construção de uma sequência didática voltada à leitura de tiras cômicas?
- Como os pressupostos da Linguística Textual e da intertextualidade podem ser aplicados ao ensino de leitura de gêneros multimodais, como as tiras cômicas?

A fim de responder a essas questões, torna-se necessário realizar um apanhado teórico acerca da leitura, do gênero tira e da intertextualidade, os quais constituem a base fundamental deste trabalho. Nesse sentido, o objetivo geral é investigar e propor práticas de leitura multimodais ancoradas nos pressupostos da Linguística Textual, tendo como foco a intertextualidade.

Com relação aos objetivos específicos, são eles: analisar como a intertextualidade se manifesta nas tiras cômicas de Armandinho e em que medida ela é decisiva para o sucesso na leitura desse gênero multimodal; propor estratégias de ensino que incentivem o desenvolvimento da leitura multimodal, considerando o papel ativo dos alunos na construção de sentidos e o uso de diferentes códigos semióticos e, por fim, desenvolver uma sequência didática voltada para o ensino da leitura de tiras cômicas, com base nos princípios da Linguística Textual e na interação entre os elementos visuais e verbais.

Do ponto de vista metodológico, a pesquisa adota um procedimento teórico-propositivo. O *corpus* constitui-se de tiras selecionadas a partir dos temas já referendados e serão objeto de uma sequência didática, proposta de trabalho com a leitura para os estudantes do 8º ano.

Quanto à organização desta dissertação, ela se divide em quatro seções. Na primeira, ressalta-se que a Linguística Textual (LT) surgiu em resposta às limitações dos estudos linguísticos focados exclusivamente na palavra ou na frase, passando a adotar o texto como seu principal objeto de análise. Além disso, são abordados

aspectos de sua evolução, destacando que, com o tempo, a LT passou a reconhecer a importância do contexto e da interação entre autor e leitor na construção do sentido textual.

Na segunda, discute-se a noção de leitura com base na fase sociocognitiva-interacionista da Linguística Textual, discutindo a necessidade de aprimoramento nos processos de leitura da escola básica, especialmente com os textos multimodais. Demonstra-se a leitura como **atividade interativa**, na qual o leitor constrói sentido ativamente, utilizando aspectos linguísticos, sociocognitivos e interacionais.

Na terceira, faz-se um apanhado do gênero das tiras cômicas, destacando que, embora o estudo dos gêneros textuais não seja recente, ele ganhou maior atenção nos últimos anos, ressaltando a importância de alfabetizar os alunos na linguagem dos quadrinhos e, além disso, avaliando que as tiras cômicas são frequentemente mal compreendidas e subutilizadas na educação. Objetiva-se demonstrar as características desse gênero, como a articulação entre elementos verbais e visuais e em como aplicá-lo de forma eficaz no ensino.

Na quarta seção, aborda-se a **intertextualidade**, desde a noção de dialogismo, passando por suas adaptações até se chegar à nova formulação adotada pela LT, tentando demonstrar sua importância dentro do universo das tiras cômicas, bem como seus aspectos constitutivos.

Por fim, na última seção, propõe-se uma sequência didática para a leitura das tiras de Armandinho, alinhada à terceira fase da Linguística Textual, de orientação sociocognitiva-interacionista, e embasada nas propostas de Dolz e Schneuwly (2011). A sequência prioriza o desenvolvimento da leitura autônoma, focando na intertextualidade, incentivando os alunos a identificar referências diretas e indiretas presentes nas tiras e sua relação com outros textos e contextos culturais.

## 1. A LINGUÍSTICA TEXTUAL

O surgimento da Linguística Textual, doravante LT, ocorreu em 1960 na Europa, mais precisamente na Alemanha, e ganhou projeção na década de 1970. Desde seu aparecimento, a LT percorreu um longo caminho. Como ramo da Linguística, ela ultrapassou o paradigma vigente de trabalho, que dava ênfase à palavra e à frase, adotando o texto como seu objeto privilegiado de estudo. A partir dessa conversão, todo o seu desenvolvimento tem girado em torno das muitas concepções desse objeto particular de investigação, por serem os textos a forma específica de manifestação da linguagem.

Ainda na década de 1970, a LT constituiu-se como uma disciplina de inclinação gramatical, já que muitos estudiosos estavam presos ou à gramática estrutural ou à gramática gerativa, postura que justifica o grande interesse em se construir gramáticas de texto, de modo que o objeto específico de estudo era a coesão; naquele momento, equiparada à coerência, já que ambas eram vistas como qualidades ou propriedades do texto.

Na década seguinte, na Europa e no Brasil, esses estudiosos visavam ao aprimoramento do conceito de coerência. Por meio de uma perspectiva pragmático-enunciativa, passaram a encará-la não mais como mera propriedade ou qualidade do texto, mas como um fenômeno mais complexo, responsável pela construção da interação entre o texto e seus usuários e em razão de uma rede complexa de fatores linguísticos, cognitivos, socioculturais e interacionais.

Na mesma década, outros fatores de textualidade tornaram-se objeto de estudo ao lado da coesão e da coerência, tais como informatividade, situacionalidade, intertextualidade, intencionalidade, aceitabilidade, contextualização, focalização, consistência e relevância. O interesse pelo processamento cognitivo do texto também despertou o interesse dos linguistas, que passaram a estudá-lo com maior vigor, a partir das contribuições de Van Dijk e Kintsch (1983). Esse interesse se ampliou e os estudos sobre ele passaram a dominar a década de 1990; naquele momento, com forte tendência sociocognitivista.

De acordo com Koch:

Com o desenvolvimento cada vez maior das investigações na área da cognição, as questões relativas ao processamento do texto, em termos de produção e compreensão, as formas de representação do conhecimento na memória, a ativação de tais sistema de conhecimento por ocasião do processamento, as estratégias sociocognitivas e interacionais nele envolvidas, entre muitas outras, passam a ocupar o centro dos interesses de diversos estudiosos do campo.(KOCH, 2018, p.13)

Desse modo, a partir da década de 1990, ao lado as questões relativas aos processos de organização global dos textos, também ganharam força as questões de ordem sociocognitiva, entre elas: referenciação, inferenciação, conhecimento prévio etc. Outras questões, igualmente relevantes, continuaram a ser motivo de pesquisa por parte da Linguística Textual, como a relação entre oralidade e escrita, bem como o estudos dos gêneros textuais, a partir da perspectiva Bakhtiniana e o estudo do texto falado.

Assim, verifica-se que a LT apresenta um longo percurso repleto de transformações até chegar ao momento atual. Em seu momento contemporâneo, constitui-se como disciplina sociocognitivo-interacionista e vem trazendo novas e inúmeras contribuições a favor de um melhor conhecimento de como se processa a produção textual de sentidos.

### **1.1 Análises interfrásticas**

Na época do seu surgimento, período que corresponde à segunda metade da década de 1960 e a primeira metade da década de 1970, a LT tinha como objetivo os estudos dos mecanismos interfrásticos, já que a utilização de duas ou mais sequências era o bastante para a materialização efetivação de um texto. Dentro desse panorama de estudos, interessava a esses pesquisadores a explicação de fenômenos como a correferência, a pronominalização, a seleção do artigo, a ordem das palavras, a relação entre tema e tópico, a concordância dos tempos verbais, as relações entre enunciados não explícitos, entre outros.

Esses estudos não tinham uma agenda fixa, portanto eram muito diversos e, além disso, não seguiam uma única orientação, ora eram estruturalistas, ora gerativistas, ora funcionalistas.

Nessa fase inicial, as concepções de texto eram diversas e, ao mesmo tempo, próximas:

Quadro 1- Concepções de texto na 1.<sup>a</sup> fase da LT

Hartman	(1968)	Signo linguístico primário
Harweg	(1968)	Cadeia de pronominalizações ininterruptas
Bellert	(1970)	Cadeia de pressuposições
Isenberg	(1971)	Sequência coerente de enunciados

Produção própria com base em Koch (2023)

No que se refere às relações entre enunciados, privilegiaram-se as relações referenciais, sobretudo a correferência (uso e função dos pronomes anafóricos e catafóricos), considerada como elemento de destaque entre os principais fatores da coesão textual, já que o texto seria resultado de um múltiplo referenciamento, ou seja, de uma sucessão de unidades linguísticas, costuradas por uma associação ininterrupta de pronomes.

Como já mencionado, não havia uma agenda; instaurando um descompasso nos temas escolhidos para análise: de um lado, pouco se discutia o fenômeno de remissivos não correferenciais (anáforas associativas e indiretas, a dêixis textual, entre outros); de outro, muitos autores debruçavam-se sobre os tipos de encadeamentos que se estabeleciam entre enunciados, principalmente quando não assinalados por conectores, como a associação tema-rema, entre outros.

Outro aspecto que merecia destaque é o que se fazia do entrelaçamento entre as noções de coesão e coerência e, portanto, qual deles detinha maior atenção dos pesquisadores. Em resposta a essa questão, entende-se que os estudiosos privilegiavam a relação dos mecanismos interfrásticos, os quais são parte do sistema gramatical da língua e cujo uso garantiria a duas ou mais sequências o estatuto de texto, portanto não é incorreto afirmar que a importância desses estudos recaía especialmente sobre coesão textual, o que, para eles, englobava o da coerência, naquele momento, entendida como mera propriedade ou característica do texto (Koch, 2023).

## 1.2 As gramáticas de texto

Surge, de acordo com Koch (2023), ainda nessa primeira fase da LT, entre os linguistas, especialmente os gerativistas, a preocupação de construir gramáticas de textos, por analogia com as existentes gramáticas da frase. Isso significava descrever categorias e regras de combinação que trabalhassem a entidade texto numa determinada língua. Entre as tarefas dessas gramáticas, estariam:

- a) verificar o que faz com que um texto seja um texto, ou seja, determinar seus princípios de constituição, os fatores responsáveis pela sua coerência, as condições em que se manifesta a textualidade;
- b) levantar critérios para a delimitação de textos, já que a completude é uma de suas características essenciais;
- c) diferenciar as várias espécies de textos. (KOCH, 2023, p.21)

Defendia-se a ideia de que havia uma competência textual equivalente à competência chomskyana, ou seja, que todo falante teria a capacidade de diferenciar um texto coerente de outro não coerente, competência essa equivalente à competência linguística, ao postular que qualquer falante é capaz de perceber a incompletude de um texto, de parafraseá-lo, resumi-lo, entre outras coisas.

Nesse sentido, deixava-se de lado o método ascendente, ou seja, aquele que parte da frase para chegar ao texto. Invertia-se, em verdade, esse processo: a partir do texto, como unidade hierarquicamente mais alta, realizar-se-ia um trabalho de segmentação em partes menores para, então, classificá-las. Esse processo, contudo, não significava destituir essas partes menores de sentido, mas atribuir o estatuto de signos parciais para, no todo, considerar o texto como signo primário dotado de partes menores, portanto, desses signos parciais.

Dentro dessa perspectiva, o texto era concebido como unidade linguística hierarquicamente superior, constituído como entidade do sistema linguístico, cujas estruturas possíveis em cada língua deveriam ser delimitadas pelas regras de uma gramática textual (Koch, 2023, p.22). Inicialmente, a autora faz considerações a respeito de três elaboradores de gramáticas textuais: Harald Weinrich, estruturalista que preconizava - por meio do tratamento textual de categorias gramaticais: artigos, advérbios e tempos verbais - a macrossintaxe do discurso; Janos Petofi, que ao utilizar uma base gramatical priorizava o estudo do léxico e de suas representações

semânticas intencionais, bem como de um componente contextual e, por último, a um terceiro autor de gramática textual, a quem também dar-se-á breve destaque.

Dada a trajetória extremamente rica dentro dos estudos do texto/discurso, Koch (2023) ressalta a relevância desse terceiro autor entre os pioneiros da Linguística Textual: Teun Adrianus Van Dijk. O autor é holandês e pesquisa há vários anos a possibilidade de criar uma gramática gerativa de texto e uma gramática do texto poético. De maneira geral, ele procura demonstrar que a análise de um texto não é redutível à análise de uma frase, já que o falante de uma língua conhece as regras subjacentes às relações interfrásticas (FÁVERO; KOCH, 2012). Desse modo dedicou-se, com base em Koch (2023), à construção de gramáticas textuais direcionado pelos seguintes argumentos:

1. Cabe à teoria linguística em geral e às gramáticas textuais em particular dar conta da estrutura linguística de enunciados completos, isto é, também de enunciados constituídos de sequências de frases.
2. Existem propriedades gramaticais além do limite das sentenças, por exemplo, as relações semânticas entre elas.
3. O estudo do texto/discurso permite chegar a generalizações sobre as propriedades de períodos compostos e de sequências de frases.
4. Certas propriedades linguísticas fazem parte de unidades suprassentenciais, como, por exemplo, fragmentos de texto, parágrafos, sequências, bem como a macroestrutura textual.
5. O relacionamento entre gramática e pragmática pressupõe uma descrição gramatical tanto de sequências de frases, como de propriedades do discurso como um todo, para dar conta de fenômenos como a relação entre atos de fala e macroatos de fala.
6. Uma gramática textual fornece uma base mais adequada para um relacionamento mais sistemático com outras teorias que se ocupam do discurso, como a estilística, a retórica, a poética, entre outras.
7. Uma gramática de texto oferece melhor base linguística para a elaboração de modelos cognitivos do desenvolvimento, produção e compreensão da linguagem.
8. Uma gramática textual fornece melhor base para o estudo do texto e da conversação em contextos sociais interacionais e institucionais, bem como para o estudo dos tipos de discurso e usos da linguagem entre culturas. (KOCH, 2018, p.23-24)

Seu modelo gramatical textual apresenta três características fundamentais: insere-se no quadro teórico gerativo; faz uso em grande escala do instrumental teórico e metodológico da lógica formal e busca integrar a gramática do enunciado à gramática do texto. Ao propor a integração entre as gramáticas de frase com as gramáticas de texto, ele avalia que não bastava entender a gramática da frase, era

preciso, nesse sentido, aprofundar esse domínio por meio do estudo das estruturas profundas a que ele chamava de macroestruturas textuais.

Assim, Van Dijk considera que macroestrutura é aquela que explicita a coerência do texto, a estrutura temático-semântica global. Ela é considerada como a estrutura subjacente abstrata e pode ser identificada como a estrutura profunda de um texto. Em correspondência, a microestrutura é considerada a estrutura superficial do texto, constituída por um *n-tuplo* ordenado de frases subsequentes. Nesse sentido, uma gramática textual gerativa é um algoritmo que gera infinitas estruturas textuais profundas (FÁVERO; KOCH, 2012).

### 1.3 A perspectiva semântica

Como não poderia faltar um componente semântico nas gramáticas textuais, outros estudiosos, além de Van Dijk e Petöfi, deram às suas pesquisas uma orientação semântica, como Dressler, Brinker, Rieser, Viehweger e outros. Esses fenômenos semânticos, como as cadeias isotópicas, as relações semânticas entre enunciados (não ligados por conectores) definem o texto como sequência coerente de enunciados. A coerência de que tratavam começava, naquele momento, a se distanciar da coesão, mas ainda estava limitada à coerência sintático-semântica.

Michael Charolles, de acordo com Koch (2018), apresentou quatro condições ou macrorregras de coerência textual:

1. repetição - para que um texto possa ser considerado coerente, ele deve conter, em seu desenvolvimento linear, elementos de recorrência estrita;
2. progressão - para ser coerente, deve haver no texto uma contribuição semântica permanentemente renovada, pelo contínuo acréscimo de novos conteúdos;
3. não contradição - para que um texto seja coerente, é preciso que, no seu desenvolvimento, não se introduza nenhum elemento semântico que contradiga um conteúdo posto ou pressuposto por uma ocorrência anterior, ou dedutível dela por inferência;
4. relação - um texto será coerente se todos os seus enunciados - e os fatos que denotam no mundo nele representado - estiverem, de alguma forma, relacionados entre si. (KOCH, 2018, p.25)

Em seguida, o autor propôs o acréscimo da metarregra da macroestrutura, emprestada de Van Dijk. Wolfgang Dressler avaliou como arbitrário esse estabelecimento de regras entre sintaxe e semântica, já que para ele a semântica que deveria constituir o ponto de partida. Caberia à semântica do texto explicar a representação da estrutura do significado de um texto ou de suas partes, sobretudo as relações de sentido que vão além do significado das frases isoladas.

Ainda em Koch (2018), o autor considera em seu modelo de geração de textos que deveria haver atenção especial ao tema do texto, que, segundo ele, está em relação com o significado global, seguido de um desenvolvimento temático e uma coesão semântica.

Para Dressler, o emissor tem, antes da concretização de um texto, um programa semântico básico: ele sabe o que vai falar e aproximadamente como começar, mas não precisa saber como vai terminar, podendo haver reformulações semânticas ao longo do processo. Nesse sentido, o emissor não tem à disposição toda o conteúdo semântico do texto a produzir, mas sabe, ao menos, o tema ou temas sobre os quais quer se expressar (FÁVERO; KOCH, 2012).

Na superfície textual, portanto, só é possível encontrar parte do sentido de um texto, mas nunca a totalidade de suas informações semânticas, já que para isso é necessário recorrer à sua estrutura semântica de base. Baseados nessa convicção, subentende-se que os articuladores sintáticos atuam como recursos suplementares e atuam como facilitadores da compreensão para o interlocutor.

#### **1.4 A virada pragmática**

Não demorou para que os linguistas de textos fossem além da abordagem sintático-semântica, considerada limitada para lidar com o texto - visto como unidade básica de comunicação/interação humana – e comesçassem a aderir a abordagem pragmática. À medida em que a abordagem pragmática ia se impondo e conquistando relevância nas pesquisas sobre o texto, surgem as teorias de base comunicativa, em que se buscava, pouco a pouco, integrar fatores contextuais nas descrições dos textos e, mais adiante, a pragmática passou a ser indispensável no trabalho com os textos (KOCH, 2018).

Como o estudo da produção de significado e sentido pode ocorrer por meio de duas perspectivas de tratamento dos processos de significação linguística, é válido, para esta discussão, diferenciá-los:

**Perspectiva semântica:** analisa o significado expresso por unidades lexicais e combinações gramaticais. Esse significado é considerado fora de um contexto específico, é aquele que chamamos de significado de dicionário, por exemplo. Sendo assim, a semântica pode ser considerada como parte da tradição de estudos da linguística imanente.

**Perspectiva pragmática:** analisa expressões linguísticas situadas em contextos definidos de uso na interação verbal, em que os sentidos se manifestam de maneira variável, de acordo com os processos comunicativos em jogo. (BATISTA, 2012, p.52)

Ou seja, em relação à perspectiva semântica, a perspectiva pragmática orienta para uma interpretação adequada do sentido de elementos linguísticos no contexto em que são produzidos, pois trata de um domínio de observação que ultrapassa limites e barreiras formais das estruturas linguísticas.

A partir dessa mudança de abordagem, a Linguística Textual ganha uma nova dimensão: pesquisar o funcionamento da língua nos processos comunicativos de uma sociedade concreta e não mais pensar na língua como sistema autônomo. Passam a interessar aos pesquisadores os textos em funções, ou seja, eles deixam de ser vistos como produtos acabados, que devem ser analisados sintática ou semanticamente, passando a ser considerados elementos pertencentes a uma atividade complexa, como instrumento de realização de intenções comunicativas e sociais do falante.

É na metade da década de 1970 que passa a ser desenvolvido um modelo de base que entendia a língua como uma forma característica de comunicação social, respectivamente associada à atividade verbal humana e conectada com outras atividades não linguísticas do ser humano. As motivações para essa nova orientação, segundo Koch (2023) vieram da Psicologia da linguagem, sobretudo da Filosofia da Linguagem Ordinária da Escola De Oxford, que desenvolveu a Teoria dos Atos de Fala.

Dada a importância da teoria dos atos de fala para a Pragmática, recorreremos à (WILSON, 2020) com o objetivo de retomar algumas considerações sobre essa teoria, que considera as frases da língua como ações sobre o real, de onde vem a concepção dos atos de fala, na perspectiva atribuída pelo seu precursor, John Austin, em seu livro *Quando dizer é fazer*. À luz dessa perspectiva, quando se fala, não se faz apenas

declarações, mas ações como: ordenar, perguntar, pedir, desculpar etc. Para esse autor:

[...] dizer algo equivale a executar três atos simultâneos. O ato locutório, centrado no nível fonético, sintático e de referência, corresponde ao conteúdo linguístico usado para dizer algo. O ato ilocutório, ato central para Austin, uma vez que tem a chamada força performativa, está associado ao modo de dizer algo e ao modo como esse dizer é recebido em função da força com que é proferido. Corresponde ao ato efetuado ao se dizer algo. E o ato perlocutório corresponde à indicação dos efeitos causados sobre o outro, servindo a outros fins, como influenciar o outro, persuadi-lo a fazer algo, causar um embaraço ou constrangimento, etc.(WILSON, 2020, p.93)

Essa teoria abriu novos caminhos para a reflexão do papel das convenções e práticas sociais na constituição dos atos ilocucionários. Ficaria a cargo da Linguística Textual a atribuição de provar que os pressupostos e o instrumental metodológico dessas teorias fossem incorporados aos estudos dos textos, bem como de sua produção e recepção.

Entre os estudiosos, considerados por Koch (2023), que tematizaram tais problemáticas destacam-se: Wunderlich, Isenberg, Schmidt, Motsch, Motsch & Pasch e Van Dijk. A elaboração do quadro a seguir é uma tentativa de ajuste simplificador com o objetivo de fornecer pistas para a consulta dos cinco primeiros autores listados e de seus respectivos estudos.

#### Quadro 2 - Autores da Virada Pragmática

<b>Wunderlich</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• pertencente à primeira geração de linguistas alemães dedicados aos estudos textuais;</li> <li>• responsável pela incorporação da pragmática às pesquisas sobre o texto;</li> <li>• tratou de questões de ordem enunciativa (dêixis, atos de fala, interação face a face);</li> <li>• adepto à teoria da atividade verbal.</li> </ul>
<b>Isenberg</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• apresenta um método que permitia descrever a geração, interpretação e análise de textos (desde a estrutura pré-linguística da intenção comunicativa até a sua manifestação superficial);</li> <li>• ressalta a importância do aspecto pragmático como determinante do sintático e do semântico;</li> <li>• postula a noção de que o ouvinte não se limita a captar o conteúdo referencial do texto, mas de reconstruir os propósitos comunicativos do falante ao estruturá-lo;</li> </ul>
<b>Schmidt</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• propõe uma teoria sociologicamente ampliada da comunicação linguística;</li> <li>• define o texto como todo componente verbalmente enunciado de um ato de comunicação, caracterizado por uma orientação temática e uma função comunicativa identificável;</li> <li>• A textualidade como modo de toda e qualquer comunicação transmitida por sinais, inclusive os linguísticos;</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Concebe a pragmática como fundamental no processo de produção e recepção de textos;</li> </ul>
<b>Motzsch</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pressupõe que é possível reconstruir as intenções do falante por meio de seu enunciado (por meio da análise dos modos verbais, dos verbos, dos advérbios e de partículas modais);</li> <li>• Destaca que a enunciação é sempre movida por uma intenção de atingir determinado objetivo ilocucional;</li> </ul>
<b>Motzsch e Pasch</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Postula que o enunciador realiza atividades linguístico-cognitivas com o intuito de garantir a compreensão e estimular, facilitar ou causar a aceitação.</li> </ul>

Produção própria com base em Koch (2023, p.28-30)

O quadro, embora simples, demonstra um apanhado de características pertencentes a autores vinculados à Virada Pragmática. Com o objetivo de complementá-lo, as contribuições de Heinemann & Viehweger (1991) também se estruturam por meio de um quadro:

### Quadro 3 - Pressupostos - Heinemann & Viehweger

<p>1. Usar uma língua significa realizar ações. A ação verbal constitui uma atividade social, efetuada por indivíduos sociais, com o fim de realizar tarefas comunicativas, ligadas com a troca de representações, metas e interesses. Ela é parte de processos mais amplos de ação, pelos quais é determinada.</p>
<p>2. A ação verbal é sempre orientada para os parceiros da comunicação, portanto é também ação social, determinada por regras sociais.</p>
<p>3. A ação verbal realiza-se na forma de produção e recepção de textos. Os textos são, portanto, resultantes de ações verbais/ complexos de ações verbais/estruturas ilocucionais, que estão intimamente ligadas com a estrutura proposicional dos enunciados.</p>
<p>4. A ação verbal consciente e finalisticamente orientada origina-se de um plano/ estratégia de ação. Para realizar seu objetivo, o falante utiliza-se da possibilidade de operar escolhas entre os diversos meios verbais disponíveis. A partir da meta final a ser atingida, o falante estabelece objetivos parciais, bem como suas respectivas ações parciais. Estabelece-se, pois, uma hierarquia entre os atos de fala de um texto, dos mais gerais aos mais particulares. Ao interlocutor cabe, no momento da compreensão, reconstruir essa hierarquia.</p>
<p>5. Os textos deixam de ser examinados como estruturas acabadas (produtos), mas passam a ser considerados no processo de sua constituição, verbalização e tratamento pelos parceiros da comunicação.</p>

Produção própria com base Heinemann & Viehweger (1991) *apud* Koch (2023, p.31)

A autora ainda registra que Van Dijk, especificamente na década de 1980, como um dos grandes responsáveis pela virada pragmática. De maneira geral, ele estuda as relações entre enunciados, o que denomina *relações funcionais no discurso* ou o que se costuma chamar *pragmáticas* ou *discursivo-argumentativas*. Também se

atribui a Van Dijk parte do pioneirismo da introdução de questões de ordem cognitiva no estudo da produção, da compreensão e do funcionamento dos textos.

### **1.5 A virada cognitivista**

Na década de 1980, cria-se uma orientação nos estudos do texto, a partir da noção de que toda ação é acompanhada de processos cognitivos, assim o produtor ao elaborar seus textos acessa modelos mentais de operações e tipos de operações. Nessa acepção, o texto passa a ser resultado de processos mentais: que se denomina abordagem procedural. Essa abordagem entende que os parceiros da comunicação possuem saberes acumulados em relação aos diversos tipos de atividade da vida social e possuem conhecimentos armazenados na memória.

Nesse sentido, as pessoas trazem para as situações comunicativas expectativas e ativam conhecimentos e experiências que motivam e estabelecem metas em todas as fases da elaboração textual, não somente para traduzir seu projeto de dizer em signos verbais, mas também construindo possibilidades facilitadoras para a atividade de compreensão de textos.

Caberia, então, à Linguística a confecção de modelos procedurais de descrição textual capazes de dar conta dos processos cognitivos que permitem a integração dos sistemas de conhecimento dos parceiros da comunicação, na descrição, na descoberta de procedimentos adequados para o quadro das motivações e estratégias da produção de compreensão de textos (KOCH, 2018).

Apoiada nas contribuições de Heinemann & Viehweger (1991), Koch (2018) avalia que para o processamento textual são ativados quatro sistemas de conhecimento: o linguístico, o enciclopédico, o interacional e o referente a modelos textuais globais.

O conhecimento linguístico engloba os conhecimentos gramatical e lexical, sendo, ele responde pela organização do material linguística na superfície do texto, como, por exemplo, o uso dos meios coesivos para efetuar a remissão ou a sequenciação no texto, pela seleção das palavras adequadas ao tema e/ou aos modelos cognitivos ativados.

O conhecimento enciclopédico, semântico ou conhecimento de mundo é aquele que está incutido na memória dos falantes sobre os fatos do mundo (“A terra gira em torno do sol, existem quatro estações no ano, o Brasil tem como língua oficial a língua portuguesa) e por modelos cognitivos socioculturalmente determinados e adquiridos por meio da experiência. Entende-se por modelos cognitivos, sejam oriundos da inteligência artificial ou da Psicologia, conjuntos de conhecimentos socioculturalmente determinados e adquiridos, que concebem conhecimentos sobre cenas, situações, eventos, bem como conhecimentos procedurais sobre como agir em determinadas situações, assim como realizar atividades específicas. Após o sequenciamento e a repetição de experiências do mesmo tipo, tais modelos vão se tornando generalizados e passam a fazer parte da memória enciclopédica ou semântica.

Por ocasião do processamento da informação, ativam-se modelos com a ajuda dos quais o atual estado das coisas pode ser interpretado. As unidades que não podem ser reconhecidas no texto poderão ser inferidas por meio dos modelos armazenados na memória. Eles possibilitam, por exemplo, levantar hipóteses a partir de manchetes ou títulos, para o preenchimento de lacunas ou incompletudes encontradas na superfície dos textos.

O conhecimento sociointeracional diz respeito as formas de interação por meio da linguagem, ele engloba os conhecimentos: ilocucional, comunicacional, metacomunicativo e superestrutural. Ele permite o reconhecimento dos objetivos ou propósitos pretende atingir em dada situação de interação (conhecimento ilocucional); das normas comunicativas, como a quantidade de informação necessária, seleção de variante linguística e adequação a cada tipo de interação (conhecimento comunicacional); evitar perturbações previsíveis na comunicação, bem como permitir ao locutor assegurar a compreensão e a aceitação do texto pelo interlocutor (conhecimento metacomunicativo); reconhecer textos como exemplares de determinado gênero ou tipo (superestrutural).

Há, ainda, de acordo com Heinemann & Viehweger (1991) *apud* Koch (2023, p.37), outro conhecimento responsável por colocar os demais, já mencionados, em prática, ou seja, um conhecimento procedural, funcionando como sistema de controle, por meio do qual os outros conhecimentos são ativados e articulados a favor do processamento textual, no sentido de adaptá-los ou adequá-los às necessidades dos interlocutores no momento da interação. Esse conhecimento se concretiza através de

estratégias de processamento textual, engloba o saber sobre as práticas peculiares do meio em que vivem os interactantes e sobre o domínio das estratégias de interação (preservação das faces, polidez, negociação etc.).

As estratégias são hipóteses operacionais que atuam sobre a estrutura e o significado de um texto fragmentado ou inteiro. *Os usuários da língua realizam ao mesmo tempo, e em vários níveis, passos interpretativos finalisticamente orientados, flexíveis, efetivos, eficientes, flexíveis, tentativos e extremamente rápidos* (KOCK, 2023,p.38), realizando seleções no texto recebido para se chegar a uma hipótese interpretativa.

Pode-se considerar o processamento textual como um processamento estratégico, que implica a articulação simultânea de diversos sistemas de conhecimento. Tais estratégias podem ser divididas em: **cognitivas, sociointeracionais e textualizadoras**. Esse processamento não depende só de características textuais, mas também de características dos usuários da língua, como seus objetivos, suas convicções e sua visão de mundo, seja de conhecimento específico, seja de conhecimento geral ou abstrato, estampado na memória semântica ou enciclopédica. Esse uso varia de acordo com os objetivos dos usuários, do volume de conhecimento disponível com base no texto e contexto, assim como nas opiniões, crenças e atitudes, o que permite reconstruir o sentido desejado pelo produtor do texto e também outros, não pretendidos ou não desejados pelo produtor do texto no momento da compreensão.

Koch (2023) afirma que as **estratégias cognitivas** são aquelas que consistem na execução de algum cálculo mental por parte dos interlocutores, como, por exemplo, as inferências, já que elas permitem gerar informação semântica nova a partir do contexto e outras informações previamente oferecidas. As inferências, nesse sentido, são estratégias cognitivas que permitem ao leitor, partindo de informações trazidas pelo texto, considerando também o contexto, construir novas representações mentais, assim como estabelecer relações entre segmentos textuais ou entre informações explícitas e implícitas.

A autora concebe as **estratégias interacionais** como ações socioculturalmente determinadas que visam estabelecer, manter e obter êxito nas interações verbais. Entre muitas possibilidades, pode-se destacar as estratégias de preservação das faces, bem como estratégias de polidez, de negociação, entre outras. Enquanto a

estratégia de preservação das faces manifesta-se linguisticamente por meio de atos preparatórios (eufemismos, rodeios, mudança de tópico etc.); o grau de polidez é condicionado por normas culturais e é estabelecido com base nos papéis sociais desempenhados pelos interactantes e pelo condicionamento, com o objetivo de evitar conflitos e assim preservar a própria face ou a do parceiro.

As **estratégias textuais**, também interacionais e cognitivas, em sentido amplo, remetem às escolhas textuais de que os locutores fazem uso, desempenhando diferentes funções e objetivando a produção de inúmeros sentidos.

Com base nas transformações mencionadas, a Linguística Textual sofre transformações significativas quanto ao trabalho com os textos. Essas transformações serão exploradas nos demais passos deste trabalho, dada a sua relevância responsável por levar a uma nova concepção de texto, bem como a de possibilitar importantes desenvolvimentos posteriores para a Linguística Textual.

## 1.6 A perspectiva sociocognitivo-interacionista

As ciências cognitivas clássicas têm trabalhado com limites bem delimitados entre os processos cognitivos que acontecem dentro e fora da mente dos indivíduos. Para o cognitivismo, interessa explicar como os conhecimentos se estruturam na mente das pessoas e como eles são ativados para resolver as questões que se apresentam na vida cotidiana dessas pessoas. Nesse jogo, o papel do ambiente ocuparia o lugar de meio a ser analisado e representado internamente, como um universo de informações para a mente de cada um.

Ainda nessas relações, a cultura e a vida social fariam parte desse ambiente e exigiram a representação de conhecimentos culturais armazenados na memória. Seria necessário compreender que conhecimentos os indivíduos devem ter para agir de forma harmônica em sua cultura, ou seja, seria necessária conceber em que medida se dá a relação entre cognição e cultura. Segundo a visão cognitivista, *a cultura é um conjunto de dados a serem aprendidos um conjunto de noções e procedimentos a serem armazenados individualmente* (KOCH, 2018, p.41). A partir desse ponto de vista, a cultura é conduzida por um agrupamento de mentes que a compõem, ou seja, um fenômeno passivo, sobre o qual as mentes agem.

A concepção moderna de mente é de que ela está vinculada ao corpo, ou seja, contrapõe-se à visão do cognitivo clássico: a de que a mente está desvinculada do corpo. Essa nova abordagem é partilhada por inúmeras áreas das ciências, como a neurobiologia, a antropologia e a linguística. Juntas, essas ciências se dedicam a *investigar com mais vigor esta relação e constataam que muitos dos nossos processos cognitivos têm por base mesma a percepção e a capacidade de atuação física no mundo* (KOCH, 2018, p.41).

Nesse sentido, essa nova abordagem entre mente e cognição subsidia, por extensão, a perspectiva sociocognitivo-interacional ao propor:

[...] uma visão que incorpore aspectos sociais, culturais e interacionais, a compreensão do processamento cognitivo baseia-se no fato de que existem muitos processos cognitivos que acontecem na sociedade, e não exclusivamente nos indivíduos. Essa visão, efetivamente, tem-se mostrado necessária para explicar tanto fenômenos cognitivos quanto culturais. (KOCH, 2018, p.41)

Quer-se dizer, portanto, que mente e corpo não são duas unidades inseparáveis. Os processos cognitivos acontecem não somente nas cabeças dos indivíduos, eles são resultado da interação de várias ações conjuntas. Uma atividade social que seja executada por um grupo de pessoas, por exemplo a construção de um imóvel, envolve a execução de várias tarefas e a organização de atividades internas nas mentes desses indivíduos, constituindo rotinas desenvolvidas culturalmente e organizam ações e a formulação de estratégias para concretizar cada projeto de acordo com as demandas socialmente impostas.

De acordo com Koch (2018), não é possível precisar em que medida a cognição está dentro ou fora das mentes, pois o que existe entre elas é uma inter-relação complexa. Isso quer dizer que grande parte de tudo aquilo que envolve a cognição acontece fora das mentes humanas, então não é apropriado voltar-se apenas para dentro da mente em busca de explicações para os comportamentos inteligentes e para os processos de construção do conhecimento.

Os eventos linguísticos não são uma somatória de vários atos individuais e individuais; são, portanto, uma atividade que se faz em conjunto com outros. A título de exemplificação, pode-se considerar um dueto em que os intérpretes estão agindo de forma conjunta para um fim comum: a apresentação de uma música. Essa ação conjunta não tem relação direta com o número de envolvidos, mas com a qualidade

da relação que se estabelece nessa troca, pois nela a coordenação entre os cantores é decisiva para o sucesso da apresentação, ou seja, para que a ação se desenvolva.

Aproveitando essa perspectiva, tem-se que as ações verbais são ações conjuntas, já que quando a linguagem está em curso, os envolvidos nesse processo estão numa ação em que ela é o próprio lugar da ação. Essas ações ocorrem inseridas num contexto social, com uma finalidade social e por meio de papéis sociais.

Considerando esses aspectos, as abordagens interacionistas concebem a linguagem como uma ação compartilhada, que estabelece uma relação entre os sujeitos e a realidade e exerce, ainda, uma dupla função em relação ao desenvolvimento cognitivo: a relação entre sujeito e mundo e entre a linguagem e outros processos cognitivos. Cognição, a partir desse ponto de vista, constitui-se como um conjunto de várias formas de conhecimento que não se esgota por ela, mas é de sua responsabilidade. A relação entre a linguagem e a cognição é muito próxima, de mútua constitutividade, em razão de não ser possível conceber pensamentos ou domínios cognitivos sem linguagem, assim como não é possível conceber a linguagem sem que exista a interação humana.

Faz-se necessário rediscutir a concepção de contexto. Na fase inicial da LT, das análises transfrásticas, a concepção de contexto era concebida de forma acessória: o contexto era visto como cotexto, ou seja, segmentos textuais precedentes e subsequentes ao texto; com a introdução da pragmática, essa noção passou a abranger a situação comunicativa e o entorno sócio-cultural; na contemporaneidade dos estudos sobre o texto, passou a constituir a própria interação e seus sujeitos, construindo-se, em grande parte, na própria interação.

Assim sendo, na concepção interacional da língua, em que os sujeitos são vistos como construtores sociais:

[...] o texto passa a ser considerado o próprio lugar da interação e os interlocutores, sujeitos ativos que - dialogicamente - nele se constroem e por ele são construídos. A produção de linguagem constitui atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza, evidentemente, com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas que requer não apenas a mobilização de um vasto conjunto de saberes (enciclopédia), mas a sua reconstrução - e a dos próprios sujeitos - no momento da interação verbal. (KOCH, 2018, p.44)

Em razão da importância instituída pela abordagem sociointeracionista da linguagem, nota-se o surgimento de uma série de questões pertinentes aos novos

rumos para a linguagem dentro da Linguística Textual, sendo a intertextualidade o nosso foco para esta discussão.

## 2. A NOÇÃO DE LEITURA

É sabido que os problemas que circundam a leitura têm raízes profundas e que ultrapassam os limites da escola. De maneira geral, o caminho mais fácil tem sido o de culpar a escola e o professor de língua portuguesa, mas não se pode deixar de considerar, num plano mais específico, o papel dos demais professores e da família na formação de leitores e, no plano geral, o papel do Estado em promover ações que contribuam com o ensino de leitura entre crianças e jovens.

No que tange à pesquisa a respeito da leitura, buscamos contribuir com esse trabalho por meio dos pressupostos mais recentes da LT, sobretudo em sua fase sociocognitiva-interacionista, amparada no sentido de refletir sobre propostas para o seu aprimoramento, tendo como foco o ensino na escola básica.

Dada a abrangência do que se concebe por ensino de leitura, este trabalho prioriza questões voltadas para a leitura de textos multimodais, uma vez que se acredita haver, nessa modalidade de leitura, indícios de uma predileção pela modalidade verbal em detrimento de todas as outras, supondo uma possível superioridade dela em relação às demais.

Sugere-se, então, como preocupação inicial, reunir um apanhado teórico capaz de trabalhar a leitura em uma abordagem global, ou seja, em que o código verbal ocupe graus distintos de importância e seja considerado na medida em que o leitor faça a sua modulação de acordo com a necessidade imposta pelo texto e não mais com a importância imposta no âmbito da sociedade em geral e da escola em particular.

A atividade de leitura presume um leitor que trabalhe com texto criado por meio de seus aspectos linguísticos, sociocognitivos e interacionais. Em vista disso, o processo de leitura concebe o leitor como sujeito estrategista, que se posicione ativamente diante do texto, que produza inferências para o preenchimento de lacunas e que perceba as orientações do autor presentes na materialidade linguística do texto. Além disso, espera-se que ele estabeleça a relação entre o verbal e o não verbal, que procure resgatar as intenções propostas pelo produtor, defina um objetivo para a leitura e, assim, possa construir um – ou vários – sentido -s- para o texto.

## 2.1 Concepção de leitura

Como ponto de partida para as reflexões aqui expostas, é de grande importância estabelecer algumas noções adotadas, à luz da LT, para esta pesquisa e que serão de grande relevância para as demais partes deste trabalho, são elas: a noção de sujeito, de língua, de texto e de construção de sentido.

Há duas concepções correntes de leitura que ainda espreitam a escola brasileira: a primeira com foco no autor, na qual a leitura é entendida como atividade de captação das ideias produzidas por ele, sem levar em conta as experiências e os conhecimentos do leitor, bastando a esse um papel passivo de captar as intenções do produtor; a segunda concepção, tem como foco o texto, na qual ele é visto como simples produto da codificação de um emissor a ser decodificado pelo leitor, bastando a ele, ter conhecimento do código utilizado para esgotar as possibilidades de sentidos.

Há, segundo (KOCH; ELIAS, 2021), uma terceira possibilidade, que tem como foco a interação autor-texto-leitor. Diferentemente das anteriores, essa está centrada na concepção interacional (dialógica) da língua e enxerga os sujeitos como atores sociais, ou seja, sujeitos ativos que se constroem e são construídos no texto, concebido como lugar de interação e da constituição dos interlocutores. Nesse sentido, há um número considerável de implícitos detectáveis pela análise do contexto sociocognitivo dos participantes da interação. (KOCH; ELIAS, 2021)

Nessa perspectiva, a leitura é uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que acontece no entrelaçamento dos elementos linguísticos e na mobilização de saberes inerentes ao ato comunicativo. Assim, o sentido não pode ser algo que preexistia à interação entre textos e sujeitos, ou seja, o sentido é construído na interação.

Com o objetivo de exemplificar a afirmação, recorreremos à tira de Mafalda:

Tira 1 - Mafalda





Fonte: (QUINO, 2010)

Na tira, Mafalda demonstra o comportamento ativo do leitor em interação com o texto, contrariando a noção de receptor passivo. Percebe-se que é da relação autor-texto-leitor que nasce o sentido, já que esse sentido emerge da interação e, portanto, não está no dito. Mafalda não considera somente as informações explicitamente constituídas, ela reage ao texto, demonstrando que a leitura é uma atividade que considera as experiências e os conhecimentos do leitor.

## 2.2 Concepção de língua e de sujeito

A concepção de sujeito da linguagem é variável, pois ela depende da concepção de língua que se adote. Opta-se, nesta pesquisa, pela concepção de língua como lugar de interação<sup>1</sup>, na qual o sujeito é visto como entidade psicossocial em que se admite um caráter ativo dos sujeitos na constituição desse social e dessa interação, defendendo a posição de que os sujeitos produzem e reproduzem o social na medida em que participam ativamente das situações em que estejam engajados, como atores na atualização das imagens e das representações imprescindíveis para a comunicação.

Nessa concepção, tem-se um sujeito social situado num determinado momento histórico, constituído por ideologias e que se constitui na interação com o outro. Solé (2003), considera que *o leitor ativo é aquele que processa, critica, contrasta e avalia a informação que tem diante de si, que a desfruta ou a rechaça, que dá sentido e significado ao que se lê.* (SOLÉ et al, 2003, p.21), ou seja, um homem que se percebe

<sup>1</sup> São três as posições clássicas com relação ao sujeito, as demais seriam, com base em Koch (2015, p.14-16): a primeira concebe o sujeito da enunciação como responsável pelo sentido, que deve ser captado pelo interlocutor; a segunda, a noção de assujeitamento (Possenti, 1993).

na interação com os demais, sendo que o outro é que dá a dimensão daquilo que ele é. Nesse sentido, a identidade desse homem se constrói de forma dinâmica e no contraste com as outras.

O texto evidencia tal relação, pois é nele que o sujeito divide seu espaço com o outro, já que nenhum discurso é inaugural, ou seja, nenhum discurso provém de um sujeito adâmico, que postula uma ideia pela primeira vez, mas que ecoa ideias pré-existentes a ele, ainda que não se dê conta disso. Nessa perspectiva, o conceito de subjetividade existe na relação desse corpo histórico-social com outros discursos, dos quais se apropria para construir sua fala. Chega-se, então, a um equilíbrio entre esse sujeito e o sistema do qual ele faz parte, que é o engendramento cognitivo do social, das estruturas e de tudo que envolve o exterior dos sujeitos.

### **2.3 Concepção de texto e de sentido**

Assim como a concepção de sujeito da linguagem depende diretamente da concepção de língua que se adote, o conceito de texto também depende das concepções de que se tenha de língua e de sujeito. Rejeita-se, nesta pesquisa, a noção de língua como representação de pensamento e de sujeito como senhor absoluto de suas ações e de seu dizer, pois, nessa visão, a língua é concebida como código e mero instrumento de comunicação e o texto é visto como um produto lógico do pensamento do autor, cabendo ao leitor um papel passivo e distante do papel ativo pretendido e já mencionado neste texto, ou seja, rejeita-se a visão de leitor/ouvinte como captador dessa representação mental e das intenções contidas no texto. Isso se dá porque, nessa visão reducionista, o texto é:

visto como simples produto da codificação de um emissor a ser decodificado pelo leitor/ouvinte, bastando a este, para tanto, o conhecimento do código, já que o texto, uma vez codificado, é totalmente explícito. Também nesta concepção o papel do decodificador é essencialmente passivo. (KOCH, 2015, p.18)

Opta-se, então, pela concepção interacional da língua, na qual

os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais e o texto passa a ser considerado o próprio lugar de interação e os interlocutores, como sujeitos ativos que – dialogicamente – nele se constroem e são construídos. Desta forma há lugar, no texto, para toda uma gama de implícitos, dos mais variados

tipos, somente detectáveis quando se tem, como pano de fundo, o contexto sociocognitivo dos participantes da interação. (KOCH, 2015, p.18)

Adota-se, então, esse panorama de língua, de sujeito e de texto, no qual a compreensão deixa de ser concebida como simples percepção de uma representação mental ou como um processo de decodificação de uma mensagem que havia sido codificada pelo emissor. Ela passa, a partir dessa percepção adotada, a uma atividade interativa de alta complexidade em relação à produção de sentidos, realizada por meio dos elementos linguísticos e de sua organização presentes no texto e que se soma a um levantamento de um vasto conjunto de saberes e sua reconstrução no interior do texto.

Se o sentido de um texto, de acordo com (KOCH, 2015, p.18), é construído na interação texto-sujeitos e não algo que preexistia a essa interação, a coerência, a partir desse ponto de vista, ganha outro patamar de relevância, uma vez que deixa de ser vista como apenas uma propriedade ou qualidade presente em um texto para se referir ao modo como os elementos estão presentes nesse texto, associados aos elementos do contexto sociocognitivo que fazem parte do processo de interlocução entre os atores do evento comunicativo e, portanto, construindo-se, a partir das trocas entre esses atores, como um mecanismo veiculador de sentidos.

O processo de leitura estabelece uma eterna busca por parte do leitor que mobilizará todos os componentes do conhecimento e estratégias cognitivas que têm ao seu alcance para ser capaz de interpretar sentidos a partir de um texto. Espera-se, então, que esse leitor construa uma representação coerente a partir dos conhecimentos prévios e da formulação de hipóteses e conclusões para as quais o texto direciona. Logo, o processamento textual, seja na produção, seja na compreensão, depende do sucesso de uma interação entre produtor e escritor.

A partir das considerações aqui expostas, parte-se para a elucidação das questões relativas à tríade: sujeito, texto e produção textual dos sentidos, ou seja, adota-se uma concepção sociointeracional de linguagem que se estabelece em um lugar de intensa relação entre sujeitos ativos empenhados em uma atividade comunicativa.

Essa atividade compreende, com base em Koch (2015), os seguintes elementos:

Quadro 4 - Peças do jogo da interação

<b>Produtor</b>	Procura tornar possível o seu projeto de dizer por meio da mobilização de estratégias de organização textual e da sinalização através de pistas, de indícios e/ou marcas para a construção dos possíveis sentidos.
<b>Texto</b>	É confeccionado estrategicamente de determinada forma resultantes das escolhas feitas pelo produtor com base nas possibilidades oferecidos pela língua e no estabelecimento de limites quanto às possibilidades de leitura.
<b>Leitor</b>	Dá início à construção dos sentidos a partir do modo como o texto está construído linguisticamente e das sinalizações inseridas pelo produtor, bem como o levantamento do contexto relevante para a interpretação.

Fonte: elaboração própria, com base em KOCH (2015, p.21-22)

Também está posto que o produtor do texto tem um projeto de dizer e, que o interpretador ocupa um papel ativo na construção do sentido pelo contexto, conduzido por meio de pistas que o texto lhe oferece. Nessa relação, produtor e interpretador ativam estratégias de ordem sociocognitiva, interacional e textual no jogo promovido pela linguagem, tendo a produção do sentido do texto como objetivo e ponto de chegada.

#### 2.4 O papel do contexto na perspectiva sociocognitiva interacionista

Não seria razoável apresentar uma definição única de contexto, já que na fase inicial das pesquisas sobre o texto, das análises transfrásticas, era visto apenas como o entorno verbal. Nessa perspectiva, o texto era conceituado como uma sequência ou combinação de frases e sua unidade e coerência seriam obtidas pela referenciação de referentes ou do uso de elementos de relação entre segmentos maiores e menores do texto, ou seja, na época não se tratava de contexto, mas de cotexto.

Adiante, os pragmaticistas alertavam para necessidade de dar atenção à situação comunicativa para dar sentido a elementos como dêiticos e outras expressões. A partir da Teoria dos Atos de Fala e da Teoria da Atividade Verbal, a Pragmática volta-se para fenômenos da linguagem relacionados às situações de interlocução; mais adiante, percebe-se que a incorporação dos interlocutores não se

mostrava suficiente, já que os interlocutores estavam condicionados a tradições, usos e costumes que limitavam sua liberdade.

A partir de então, outro tipo de contexto passou a fazer parte das agendas de estudo: o contexto sociocognitivo. Seu interesse resulta da constatação de que para que duas ou mais pessoas possam se compreender, é necessário que seus contextos cognitivos, bem como seus conhecimentos sejam equivalentes. Em situação de interação, cada pessoa traz consigo uma bagagem cognitiva, ou seja, um contexto. A cada passo dessa comunicação, esse contexto sofre alterações, obrigando os parceiros a se adaptarem aos novos contextos que vão sendo postos em jogo. Nota-se que é impossível duas pessoas partilharem exatamente os mesmos conhecimentos e que sempre haverá mal-entendidos nos processos de comunicação. Isso faz parte do jogo comunicativo, que ocorre em razão de pressuposições equivocadas sobre o domínio de certos conhecimentos por parte dos interlocutores.

Portanto, o contexto, da forma como é visto na última fase da LT, abrange não só o contexto, mas também a situação de interação imediata, o entorno sociopolítico-cultural, bem como o contexto sociocognitivo dos interlocutores. Ele engloba, ainda, todos os tipos de conhecimentos arquivados na memória dos actantes sociais, que emergem por ocasião do intercâmbio verbal, são eles: conhecimento linguístico, conhecimento enciclopédico, conhecimento da situação comunicativa e suas regras, conhecimento superestrutural (tipos textuais), conhecimento estilístico, conhecimentos sobre gêneros, bem como o conhecimento de outros textos que circulam em nossa cultura (intertextualidade).

A articulação desses conhecimentos durante o processamento textual ocorre, segundo Koch (2015), por meio de estratégias:

Quadro 5 - O processamento textual e suas estratégias

<b>Cognitivas</b>	Inferências, focalização, busca de relevância.
<b>Sociointeracionais</b>	Preservação das faces, polidez, atenuação, atribuição de causas a possíveis mal-entendidos.
<b>Textuais</b>	Conjunto de decisões concernentes à textualização, feitas pelo produtor do texto, tendo em vista seu “projeto de dizer” (pistas, marcas e sinalizações).

Fonte: Elaboração própria, com base em KOCH (2015, p.28)

Por fim, ainda que existam estudos com análises fora de contexto, como as análises formais (sistema) e outras de recontextualização, já que não há discurso efetivo fora de contexto, Kock (2015) considera que nenhuma análise linguística pode ser feita sem levar em conta elementos exteriores aos dados linguísticos analisados. Isso se dá, entre outras razões, porque o contexto, que permite preencher lacunas do texto, pode alterar o que se diz e, por último, pode explicar por que se diz isso e não aquilo. Dito de outra forma, o contexto pode completar, modificar e até justificar o que está dito. Sob essa perspectiva, os fatores externos à língua são fundamentais para se entender o que por meio dela está dito e que por si só seria insuficiente.

## 2.5 Aspectos sociocognitivos do processamento textual

Um princípio básico da Ciência Cognitiva é que, de acordo com Koch (2015), o homem representa mentalmente o mundo que o cerca de forma específica e que, nas estruturas da mente, ocorrem determinados processos de tratamento, que permitem o desenvolvimento de atividades cognitivas altamente complexas. Isso ocorre em razão de o conhecimento não ser apenas um apanhado estático de conteúdos de experiências, mas também em habilidades de articular esses conteúdos e de utilizá-los durante as interações sociais.

Grosso modo, a cognição apresenta-se como forma de representações, ou seja, como conhecimentos estáticos na memória, acompanhados das interpretações associados a eles, e de formas de processamento da informação, ou seja, dos processos direcionados à compreensão e à ação, como, por exemplo, a inferência.

Nesse processo, a cognição faz uso da memória, que opera em três fases, conforme o quadro a seguir:

Quadro 6 - As três fases da memória no processo cognitivo

1.	<b>estocagem</b>	fase na qual as informações identificadas são transformadas em representações mentais e se associam a outras.
2.	<b>retenção</b>	fase em que se dá o armazenamento dessas informações.
3.	<b>reativação</b>	fase em que ocorre o reconhecimento, a reprodução e o processamento textual.

Fonte: Produção própria, com base em (KOCH, 2015, p.43)

Não há consenso em relação à estrutura e ao funcionamento da memória. Sabe-se, no entanto, ainda com base em KOCH (2015), que havia entre os estudiosos uma preocupação em diferenciar o que é provisório do que é permanente em seu funcionamento. Acredita-se na existência de uma memória de curtíssimo prazo (ou memória de percepção), uma memória de curto termo (ou MCT), uma memória de longo termo (MLT). Fatores como a velocidade, duração e estocagem são, como já mencionado, discutíveis. Além disso, avalia-se a existência de uma memória intermediária (memória operacional ou de trabalho), responsável pela mediação de informações entre a MCT e MLT. Essa memória, em específico, faz-se ainda mais relevante dada a natureza do *corpus* desta pesquisa, uma vez operaria de forma paralela às demais e seria constituída por dois subsistemas: o primeiro seria destinado ao tratamento verbal; o segundo, estaria associado ao tratamento visuoespacial, complementado por uma espécie de executivo central.

Nos dias atuais, a maior parte dos estudiosos, segundo Koch (2015), considera que a MCT é um recorte da MLT e, nessa nova concepção, entra em estado de ativação apenas sob demanda. Além disso e para que seja possível ilustrar esse contínuo ir-e-vir entre as memórias, recorreremos a um trecho da obra que norteia este tópico:

Por ocasião do processamento [textual], uma série de processos tem lugar, a saber: seleção dos canais de informação da MCT; seleção, pela MCT, das informações recentes; manutenção ativa de informações na MCT; busca, na MLT, para levar a uma estocagem mais elaborada do que aquela fornecida pela MCT; atividades de raciocínio ou de solução de problemas que implicam busca na MLT para posterior recombinação com elementos da MCT e assim por diante. (KOCH, 2015, p.45)

Essas relações complexas articuladas na memória visam à elucidação de parte da eficiência do pensamento humano, no qual linguagem e ação estão sujeitas à atuação coordenada dos componentes da memória. Em resumo, o processamento textual ocorre por meio da ativação de conhecimentos da MLT, que funciona como o sistema de gestão da memória e que tem por objetivo organizar informações para tratamento posterior, e da memória de curto termo, que tem a função armazenar informações facilmente recuperáveis.

Não se objetiva, nesta pesquisa, esmiuçar o que seja e como funciona a memória. Busca-se, no lugar, demonstrar que ela não ocupa, como se costuma pensar, o lugar de auxiliar do conhecimento, mas passa a ser considerada parte integrante dele. O conhecimento, por sua vez, constitui-se como

estruturas estabilizadas na memória de longo prazo, que são utilizadas para o reconhecimento, a compreensão de situações (bem como de textos), a ação e a interação humana. Esse repertório de conhecimentos é formado a partir de estados provisórios de conhecimentos elaborados pela memória operacional e se desenvolve em razão das atividades de construção de sentido e de interpretação de situações e eventos. É com base nessas considerações a respeito da memória que se pode falar de aquisição ou construção de conhecimentos.

Segundo Koch (2015), a memória de longo termo (MLT) é um espaço no qual estão classificadas as representações mnésicas<sup>2</sup>. Essas representações incorporam dois sistemas que funcionam de formas diferentes, de modo que se costuma se referir a eles como dois tipos distintos de memória: memória semântica e memória episódica (ou experiencial):

**1. memória semântica** – que abrange o conhecimento geral (categorial) sobre o mundo e as proposições a cerca deste. Seria uma espécie de *thesaurus* [tesouro] mental, no qual se inclui o léxico da língua. Poderíamos citar como exemplos de conhecimentos deste tipo:

A fórmula da água é H<sub>2</sub>O.

Samba é um ritmo afro-brasileiro.

**2. memória episódica ou experiencial** – que contém informações sobre vivências pessoais. Armazena *episódios*, isto é, eventos espaciotemporalmente situados, portanto, sensíveis às variações contextuais. (KOCH, 2015, p.45-46)

Esses dois tipos de conhecimento interagem ao mesmo tempo, já que se utiliza o conhecimento geral para desenvolver o conhecimento particular e esse, por sua vez, pode levar à ampliação e à modificação do conhecimento geral. Somado a isso, representações episódicas de conhecimento podem, ao longo do tempo, obter caráter categorial (conhecimento geral) ao passo que se vão fazendo abstrações das circunstâncias espaciotemporais e particulares. Seria possível afirmar, segundo Koch (2015), que conhecimento semântico e conhecimento episódico se posicionam em pontos extremos num todo de representações de conhecimento.

Para a autora, ambas as representações, episódicas e semânticas, são verbalizáveis e apresentam um caráter mais ou menos estático, na medida em que descrevem estados de coisas ou do sujeito. Por essa razão, constituem conhecimentos declarativos, ou seja, conhecimentos que resultam da experiência

---

<sup>2</sup> Pertencente ou relativo à memória.

empírica e da aprendizagem formal acadêmica; em outras palavras, é o conhecimento de fatos e de conceitos, como, por exemplo, o conhecimento de regras gramaticais ou do que é ou não educado em determinada sociedade. Nesse curso, os conhecimentos declarativos seriam opostos em relação aos conhecimentos procedurais (competência de realização), que são mais dinâmicos, considerando capacidades perceptivo-cognitivas e cognitivo-motrizas. Portanto, a manipulação do conhecimento está submetida a um controle e à aprendizagem, enquanto os conhecimentos procedurais são, em maioria, automatizados. A competência cognitiva humana integra tanto o conhecimento declarativo como o procedural e é composta por programas que constituem pressupostos para os mecanismos de processamento (KOCH, 2015).

Em relação ao papel da memória, identifica-se que ela deixa o lugar de auxiliar do conhecimento para alçar-se como parte integrante dele. O conhecimento, por sua vez, é enxergado como um conjunto de estruturas estabilizadas na memória de longo prazo, que são utilizadas para o reconhecimento e a compreensão das situações, dos textos/discursos, da ação e da interação. Esse conjunto de conhecimentos – ou saberes – é construído com base de estados provisórios de conhecimento elaborados pela memória operacional e resulta das atividades de construção de sentido, bem como da interpretação de situações e eventos.

## **2.5 As unidades cognitivas e as estruturas na memória de longo termo (MLT)**

Koch (2015) considera duas unidades cognitivas básicas; a primeira são os **conceitos**, considerados unidades elementares; a segunda são os **modelos**, concebidos como unidades organizacionais complexas.

Sabe-se que os **conceitos** são unidades organizacionais que têm a função de armazenar conhecimentos sobre o mundo. Eles funcionam como blocos do sistema cognitivo, os quais permitem a estocagem compactada e o tratamento de unidades subjetivas de experiência, convertendo essas informações em classes por meio de um sistema de categorização dessas vivências com base em suas características, processo denominado como categorização da experiência.

É uma necessidade humana ordenar o mundo à sua volta, organizando a ampla quantidade de estímulos em objetos particulares invariantes, que por sua vez, serão distribuídos em classes de membros equivalentes. Assim, segundo Koch (2015)

**identidade e equivalência** constituem princípios básicos de categorização do mundo e do saber sobre o mundo. Desse modo, cabe ao princípio da *identidade* reconhecer um elemento, em diferentes momentos e situações; cabe ao princípio da *equivalência* reconhecer dois elementos, com base em suas propriedades semelhantes. Esse processo de reconhecimento e de estabelecimento de equivalências ocorre por meio dos conceitos armazenados na memória MLT. Os conceitos, por sua vez, resultam de operações mentais que realizam abstrações a partir dos exemplares individuais e deles extraem as características comuns (Koch, 2015).

No curso dos estudos a seu respeito, embora os conceitos tenham carregado o estigma de unidades estanques, bem definidas e claramente distintas umas das outras, modernamente, eles deixaram de ser vistos dessa forma e passaram a ser concebidos como unidades de representação altamente flexíveis e dinâmicas, constantemente atualizáveis, ou seja, eles estão sempre suscetíveis de complementações e/ou reformulações. A partir disso, os conceitos passaram a ser estudados nas *teorias de protótipos e estereótipos*<sup>3</sup> e são, portanto, relevantes para explicar os processos de aprendizagem e de compreensão humanos.

Como não se busca, neste trabalho, aprofundar as teorias de protótipo e de estereótipos, seleciona-se em Koch (2015) aquilo que é imprescindível ao entendimento a respeito das unidades cognitivas e das estruturas pertencentes à MLT (memória de longo termo). Para a autora, apoiada nas contribuições de Mondada e Dubois (1995):

No discurso [...], quer se trate de objetos sociais, quer de objetos “naturais”, aquilo que é habitualmente considerado como um ponto estável de referência para as categorias pode ser de-categorizado, tornando instável, evoluir sob o efeito de uma mudança de contexto ou de ponto de vista. (Koch, 2015, p.50).

Ou seja, os conceitos derivam de operações mentais que estabelecem relações com base nos exemplares individuais e deles retiram as características comuns desses exemplares prototípicos, cujas características e atributos são considerados como propriedades acessíveis a partir de um conhecimento de mundo e, por essa razão, estarão sempre em constante reformulação, já que o protótipo contém detalhes culturais oriundos do efeito de prototipicidade e do grau de correspondência entre o

---

<sup>3</sup> Baseando-se nas instruções de Koch (2015), recomenda-se àqueles que necessitarem aprofundar esses conceitos que busquem amparo em Rosch (1978); Barsalau (1983); Roth e Shoben (1983); Rosh (1978), bem como em Mondada e Dubois (1995).

modelo e as situações reais. Os estereótipos funcionam como representações sociais e todo conhecimento representado por modelos cognitivos gerais é considerado um conhecimento estereotípico.

Sabe-se, no entanto, que é possível haver uma instabilidade na relação entre uma palavra e a coisa designada por ela. Embora essa relação possa representar um problema, ela é, em verdade, natural. Isso porque não é necessariamente relevante avaliar a adequação entre um objeto do mundo e um termo que o designa porque qualquer ator social é capaz de lidar com naturalidade quando há atrito na relação entre uma coisa, seja social, seja física, e o nome que se dá a ela. Dependendo da situação, uma faca pode ser considerada um instrumento útil para preparar um peixe e em outra, um instrumento perigoso, essa categorização é fruto de um contexto ou de um ponto de vista.

Ainda sobre essa questão, Koch (2015) avalia que os protótipos são construções psicológicas e individuais, sendo que o processo de estabilização de uma palavra junto àquilo que ela representa caberia ao processo comum de lexicalização. Em outras palavras, um nome pode corresponder a um protótipo, que juntos contribuem para a sua estabilização nos processos discursivos. Esse processo permite, por exemplo, a descontextualização entre uma unidade linguística e seu protótipo, bem como a nomeação de um protótipo possibilita seu compartilhamento com inúmeros indivíduos através da comunicação linguística. O compartilhamento de um protótipo, nesse sentido, que evoluiu para uma representação coletiva, que vai constituir um estereótipo.

Nesse sentido, as noções de prototipicidade e estereotipia têm se aproximado de esquemas ou modelo sociocognitivos, ou seja, das formas de representação dos conhecimentos na memória, que são partilhados pelos integrantes de determinados grupos sociais, seguidos de suas práticas culturais variáveis. O estereótipo, portanto, passa a integrar a cognição social, concebida como um sistema de estratégias e estruturas mentais partilhadas pelos membros de um determinado grupo social, sobretudo as estratégias envolvidas na compreensão, produção representação de objetos sociais, como, por exemplo, situações, interações, grupos ou instituições. (Koch, 2015, p.51-52)

Por fim, em relação aos conceitos, entende-se que a língua não pode ser concebida fora dos sujeitos sociais que a utilizam, bem como não podem estar fora dos eventos discursivos dos quais os sujeitos participam. Nessa relação, os sujeitos

fazem uso de saberes linguísticos e sociocognitivos, ou seja, dos seus modelos de mundo que estão em constante atualização.

Os **modelos**, por sua vez, são estruturas complexas de conhecimentos, que representam as experiências tidas em sociedade e que servem de base para processos conceituais. Deles fazem parte os conceitos, além de outros objetos elementares, como as relações, modos de agir etc. Nessa relação, os conceitos não são armazenados na memória de forma rígida porque são acoplados a outros conceitos através de diversos tipos de relações, formando, nesse sentido, blocos agrupados como unidades na memória e recuperáveis pelos atores sociais.

Eles podem, segundo Koch (2015), ser apresentados em formas de redes nas quais estão presentes as unidades conceituais variáveis. Assim, durante o processamento da informação, eles são selecionados para que determinado estado de coisas seja interpretado. Esse processamento também é ativado quando há a necessidade de lidar com ausências no texto, ou seja, as unidades não explícitas no texto são inferidas do respectivo modelo. Frente à falta de informação que deveria estar explícita, recorre-se a informação estereotípica para preencher lacunas.

Assim como a noção de conceito passou por reformulações, a noção de modelo também sofreu alterações com o passar do tempo. Devido à sua inserção no contexto de inteligência artificial, inicialmente concebido como algo fixo, estático e rígido para explicar os processos de aprendizagem e compreensão humanos, os modelos passaram a ser considerados como altamente flexíveis e dinâmicos, ou seja, também são unidades passíveis de complementação e reformulação.

Os modelos, por fim, são conjuntos de conhecimento socioculturalmente determinados e adquiridos no curso da vida, pois resultam de experiências do dia a dia. Eles contêm conhecimentos declarativos, sobre cenas, situações e eventos, e procedurais, sobre como agir em situações particulares e em como fazer atividades específicas. Inicialmente, eles são armazenados na memória episódica porque são particulares e determinados pelo tempo e pelo espaço; posteriormente, após uma série de experiências da mesma natureza, ocorre uma neutralização das circunstâncias particulares e esses modelos vão se tornando generalizados. Na medida em que se equivalem aos demais membros de um grupo, passam a fazer parte da memória semântica.

## 2.6 O processamento textual e os sistemas de conhecimento

Tendo em vista que a perspectiva adotada neste trabalho concebe a leitura como um processo textual estratégico, isto é, que os usuários efetuam uma série de passos flexíveis, simultâneos e em vários níveis com o objetivo de processar o texto. A leitura se realiza, assim, por meio da ativação de um conjunto de estratégias de uso sociocognitivas que estão armazenadas na memória.

Está em Koch (2015), bem como em Van Dijk e Kintsch (1983) a noção de que quando se dá início à leitura de um texto, abre-se uma representação textual na memória episódica do leitor (RT). Somada a essa representação mental, há também a construção de um modelo episódico ou de situação (MS) sobre o qual o texto fala. Isto é:

[...] as pessoas, quando leem um texto, não apenas constroem uma representação desse texto. Tal representação textual é importante para dar conta do fato de que os usuários da língua são capazes de reproduzir parte do que efetivamente foi dito (antes) em um texto, incluindo (às vezes) sintaxe específica, expressões lexicais e sentidos expressos. Ao mesmo tempo, contudo, os usuários da língua também tentam "imaginar" do que trata o texto, por exemplo, as coisas, pessoas, atos, eventos ou estados de coisas a que o texto ou o falante se referem. Um modelo de situação é a noção cognitiva que dá conta deste tipo de "imaginação" em que os usuários da língua se empenham quando compreendem o discurso. (Van Dijk, 2021, p.161)

Ao longo do processamento textual, ocorrem hipóteses interpretativas que podem ser confirmadas ou não pelo texto subsequente. Se elas forem desconfirmadas, ocorre um processo de reinterpretação ou outras soluções para processar o texto com sucesso.

Para que esse fenômeno ocorra, é necessário recorrer à memória nossos modelos de situações equivalentes, que constituem os acontecimentos, ações, dados sobre pessoas, ou seja, todos os elementos situacionais invocados pelo texto. Quer dizer que, a partir, de uma teoria sociocognitiva da compreensão não é possível dissociá-la da noção de modelo de situação (modelo episódico). Nesse sentido, um texto só terá coerência para o leitor se for compatível com um modelo disponível em sua memória, ou seja, se um leitor for capaz de recuperar na memória um modelo satisfatório para interpretá-lo, ele entenderá o texto e lhe atribuirá coerência. A partir dessa visão, compreensão e coerência são subjetivas e variáveis.

Os modelos sofrem atualizações e reformulações a cada experiência do mesmo tipo de situação, o que justifica o crescimento do conhecimento episódico das

pessoas. Porém, se as representações se mantiverem semelhantes para os leitores, os modelos serão diferentes porque na sua construção, eles sofrem interferências de nosso conhecimento prévio, bem como de nossas atitudes, convicções e crenças diante da situação presente no texto, todos eles recuperados durante o processamento textual.

Palavras, frases e orações são analisadas e interpretadas na memória de curto prazo e fornecem, ainda que provisoriamente, interpretações sob a forma de esquemas proposicionais que possibilitam, por exemplo, processos estratégicos para estabelecer uma coerência local, como entender expressões correferenciais, articuladores textuais, palavras sinônimas etc. Também é possível não existir na memória um modelo capaz de interpretar um determinado texto e para essas situações é habitual que o leitor comece a buscar pistas no contexto, como nos elementos peritextuais, numa tentativa de adivinhar os possíveis tópicos ou referentes para lhe atribuir sentido.

Esse tipo de situação *vai permitir a recuperação de modelos de situações similares e a instanciação de frames ou scripts sociais, de modo que a informação deles extraída passará a ser usada para construir o novo modelo.* (Koch, 2015.p 56). Sendo que, ao passo em que o texto vai sendo interpretado, é possível modificar, complementar ou aprimorar essa primeira hipótese interpretativa.

De acordo com Koch (2015), há um controle global que opera o fluxo de informações entre a MCT e MLT. Dada a limitação da MCT, seus conteúdos precisam ser sumarizados e transferidos continuamente para a memória episódica para que paulatinamente a representação textual seja construída. Ao longo desse processo, o novo modelo em construção vai sendo criado com a informação da RT e demonstra que a compreensão tem natureza dinâmica, já que que os modelos utilizam informação textual e ela é interpretada com base nas informações do modelo. É esse sistema de controle global que opera a ativação e a aplicabilidade dos modelos e de *scripts*.

Esses processos que fazem uso dos modelos de situação são controlados por modelos cognitivos de contexto (Van Dijk, 1994) nos quais estão presentes os parâmetros relevantes da interação comunicativa e do contexto social. Esses modelos são responsáveis por identificar a relevância de cada discurso, pela atenção que deve ser dada a ele, bem como pela forma como a informação deve ser processada.

Em suma, os modelos de contexto monitoram os eventos comunicativos e representam as intenções, objetivos, opiniões e outros elementos envolvidos na interação. Além disso, eles avaliam condições a respeito do contexto, como tempo lugar e outros fatores situacionais relevantes para o sucesso do discurso. Esses modelos detêm o conhecimento sociointeracional, inclusive o conhecimento associado aos gêneros textuais e sua adequação às situações sociais, sendo fundamentais na produção e compreensão dos textos.

De acordo com Koch (2015), há uma disputa entre três grandes sistemas de conhecimento: o linguístico, o enciclopédico e o interacional. O quadro a seguir busca sintetizar esses conhecimentos:

Quadro 7 - Sistemas do conhecimento

<b>conhecimento</b>	<b>descrição</b>
<b>Linguístico</b>	Responsável pelo conhecimento gramatical, pela seleção lexical etc.
<b>Enciclopédico</b>	Equivalente ao conhecimento de mundo.
<b>Sociointeracional</b>	diz respeito às ações verbais, forma de interação pela linguagem.
<b>O conhecimento sociointeracional considera os demais conhecimentos:</b>	
<b>Illocucional</b>	Permite reconhecer os propósitos de um falante
<b>comunicacional</b>	diz respeito às normas gerais da comunicação humana.
<b>metacomunicativo</b>	Permite ao produtor do texto evitar conflitos previsíveis ou ocorridos na comunicação.
<b>superestrutural</b>	Permite reconhecer textos como exemplares da vida social e as unidades que os distinguem.

Fonte: Produção própria, com base em (KOCH, 2015, p. 57 - 59)

Há, segundo a autora, um conhecimento específico procedural responsável por orquestrar os demais conhecimentos, ou seja, de como colocá-los em prática. Esse conhecimento de controle dos demais sistemas opera com o objetivo de adaptá-los ou de adequá-los às necessidades dos interlocutores no momento da interação. Entre suas atribuições, também está a função de ativar as práticas peculiares do meio

sociocultural do qual os interactantes fazem parte, bem como a articulação de estratégias de interação, como a preservação das faces, representação positiva do falante, polidez, entre outras. *Concretiza-se através de estratégias de processamento textual, de ordem cognitiva, sociointeracional e textual.* (KOCH, 2015, p.59)

Por fim, vê-se que o processamento cognitivo de um texto ocorre por meio de estratégias processuais. Essas estratégias agem de acordo com as hipóteses operacionais eficazes sobre a estrutura e o significado de um texto (ou fragmento). Quando se assume a postura estratégica, quer se dizer que

Os usuários da língua realizam simultaneamente em vários níveis passos interpretativos finalisticamente orientados, efetivos, eficientes, flexíveis, tentativos e extremamente rápidos; fazem pequenos cortes no material “entrante” (*incoming*), podendo utilizar somente informação ainda incompleta para chegar a uma (hipótese de) interpretação. Em outras palavras, a informação é processada *on-line*. (Koch, 2015, p.60)

A análise estratégica dispensada ao texto não está restrita às características textuais, mas consideram características dos usuários da língua: seus objetivos, crenças e conhecimento de mundo, quer seja episódico ou procedural. Nesse sentido, falar em estratégias cognitivas, significa referir-se a estratégias de uso do conhecimento. Esse uso é diretamente dependente dos objetivos do usuário, da quantidade de conhecimento disponível no texto e no contexto, assim como de aspectos subjetivos, o que possibilita remontar não só o sentido pretendido pelo produtor do texto, como um sentido não pretendido e até um sentido indesejado pelo produtor.

Em síntese, as estratégias cognitivas são cálculos mentais realizados pelos interlocutores. É possível citar as inferências como um exemplo de estratégia, pois elas permitem gerar informação nova a partir de uma informação dada em determinado contexto, ou seja, a partir de informações veiculadas pelo texto e levando em conta o contexto, é possível construir novas representações mentais ou estabelecer ponte entre segmentos textuais, sejam elas informações explícitas ou não. Podem-se se mencionar como exemplos: as estratégias de preservação das faces ou de representação positiva do produtor, as estratégias de polidez, de negociação, entre outras. As estratégias textuais, por seu turno, são igualmente cognitivas e interacionais e relacionam-se com as escolhas textuais que os interlocutores adotam.

Sendo assim, as estratégias cognitivas têm a função de permitir ou de facilitar o processamento textual, tanto no que se refere ao processo de produção ou ao processo de compreensão, enquanto as estratégias interacionais visam ao sucesso dos jogos de linguagem. Elas são, portanto, estratégias socioculturalmente determinadas, que têm como objetivo estabelecer uma interação verbal bem-sucedida.

### 3. O GÊNERO TIRA

O estudo sobre os gêneros textuais não é, como se costuma pensar, novo. Iniciou-se em Platão e tem aproximadamente vinte e cinco séculos, mas só alcançou grande atenção de estudiosos nos últimos decênios, justificando essa sensação equivocada de modernidade. O que se tem, na verdade, é um resgate do mesmo tema, espalhado entre a abundância de fontes e múltiplas perspectivas de análise. Esse recente interesse pelo assunto resultou, de numa impressionante quantidade de livros, teses e trouxe inúmeras contribuições em torno da questão dos gêneros textuais e seu ensino no Brasil.

Segundo Marcuschi (2008) boa parte desses estudos é considerada repetitiva e pouco proveitosa e o que hoje se tem, em verdade, é uma nova visão do mesmo tema. Como não seria possível, de acordo com ele, estabelecer um consenso entre as perspectivas atuais sobre o assunto, não se objetiva, neste trabalho, esgotar a ideia de gênero, mas unir, de forma sucinta, alguns poucos conceitos apropriados para analisar as tiras cômicas.

Para atingir esse objetivo, opta-se por uma entre as várias tendências no tratamento dos gêneros textuais. Inicialmente, considera-se aspectos de linha bakhtiniana, alguns direcionamentos de perspectiva socioconstrutivista representada por Schneuwly e Dolz e, ainda, aspectos do interacionismo sociodiscursivo de Bronckart (2009). Mais precisamente, adota-se a noção básica de gênero proposta por Bakhtin (2016), cujas contribuições oferecem subsídios teóricos de ordem macroanalítica e categorias mais amplas. Em seguida, apresentamos outras considerações de perspectiva interacionista e sociodiscursiva de caráter psicolinguístico expressas por Dolz e Schneuwly (2011), por denotarem preocupação maior com a leitura, oralidade e com a escrita no ensino fundamental.

Quanto às histórias em quadrinhos, segundo Vergueiro (2020), há a necessidade de se realizar uma alfabetização na linguagem dos quadrinhos para que o aluno decodifique as múltiplas mensagens presentes nesses textos e para que o professor saiba utilizá-las de forma satisfatória em sala de aula. Isso se dá, entre inúmeras razões, porque ainda persevera a noção equivocada de esses textos são leituras fáceis e que, portanto, não necessitariam de condução no processo de ensino de leitura. Como muitos outros, elas foram popularizadas nos jornais, chegaram com boa

repercussão à internet e tornaram-se presença obrigatória na área de ensino, ainda que, como já dito, os professores não soubessem muito bem o que fazer com elas.

É nesse vácuo que este tópico tem como objetivo munir o professor de um conhecimento breve e seguro sobre o gênero tira. Para isso, pauta-se em Ramos (2017), autor dedicado aos estudos sobre histórias em quadrinhos, tendo publicado várias obras sobre o tema.

### **3.1 A concepção de tira**

É mister ser impossível a comunicação verbal sem que se recorra a um gênero, assim como é impossível se comunicar sem a construção de um texto. Entende-se, assim, que toda manifestação verbal se dá na materialização de textos realizados em algum gênero, ou seja, a comunicação verbal só é possível por meio de um gênero textual (Marcuschi, 2018, p.154). Nasce, dessa constatação, a importância da noção de gênero textual no trato sociointerativo da produção linguística.

No ambiente escolar e na trajetória acadêmica, é impossível estudar todos os textos, orais e escritos, que já foram produzidos e que permeiam a sociedade contemporânea. Essa afirmação, ao contrário do que parece, é um acalento para os professores porque se pretende sugerir que eles conheçam todos os gêneros textuais em completude, mas agrupar elementos em núcleos com características comuns, ou seja, se não é possível estudar todos os textos completamente, é possível estudá-los genericamente.

Quando aprendemos um gênero textual, não dominamos uma forma linguística, dominamos um jeito de concretizar linguisticamente nossos objetivos específicos em situações sociais.

Bronckart (2009) estabelece que:

os gêneros de textos são produtos de configurações de escolhas entre esses possíveis, que se encontram momentaneamente "cristalizados" ou estabilizados pelo uso. Tais escolhas dependem do trabalho que as formações sociais de linguagem desenvolvem, para que os textos sejam adaptados às atividades que eles comentam, adaptados a um dado meio comunicativo, eficazes diante de um desafio social etc.(Bronckart, 2009, p.143-144)

Quanto temos o domínio de um gênero, encontramos formas de socialização e, conseqüentemente, inserimo-nos nas atividades comunicativas humanas. Nesse

sentido, consideramos que eles operam como formas de legitimação discursiva, já que estão inseridos numa relação sócio-histórica com fontes de produção que dão a eles sustentação e, ao mesmo tempo, justificação individual.

Marcuschi (2018, p.155) define que:

Gênero textual refere os textos materializados em situações comunicativas recorrentes. Os gêneros textuais são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas. Em contraposição aos tipos, os gêneros são entidades empíricas em situações comunicativas e se expressam em designações diversas, constituindo em princípio listagens abertas. Alguns exemplos de gêneros textuais seriam telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, reportagem, aula-expositiva, reunião de condomínio, notícia jornalística, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, lista de compras, cardápio de restaurante, instruções de uso, inquérito policial [...]. Como tal, os gêneros são formas textuais escritas ou orais bastante estáveis, histórica e socialmente situadas.(Marchuschi, 2018)

A definição acima, de natureza amplamente genérica, poderia explicar inúmeros gêneros orais e escritos, que circulam nos materiais didáticos, mas demonstra incompatibilidade ao tentar fazer sentido no universo das tiras. De acordo com Ramos (2017, p.17), “Quadrinhos são quadrinhos. E, como tais, gozam de uma linguagem autônoma, que usa mecanismos próprios para representar elementos narrativos.” Teríamos, nesse momento, com o objetivo de relativizar os dois conceitos, de entender HQ como gênero maior que abarca outros gêneros menores, como cartuns, charges e as tiras cômicas, por exemplo.

Para Bakhtin (2016), o emprego de uma língua efetua-se em forma de enunciados orais e escritos, proferidos pelos integrantes inseridos nos diversos campos da atividade humana. Nesses enunciados, estão presentes de forma indissociável, os três elementos: conteúdo temático, estilo e a construção composicional. Embora sejam individuais, esses elementos são determinados pelas características específicas de cada campo, que são relativamente estáveis e chamados de gêneros do discurso.

Esses gêneros são heterogêneos, ricos e extremamente diversificados porque espelham as inesgotáveis possibilidades da atividade humana. Assim como cada campo da atividade se desenvolve ao longo do tempo e, por consequência, se complexifica, os gêneros do discurso também se modificam com eles. Não podemos deixar de lado a noção de que os gêneros são dotados de entidades poderosas e que, na produção textual, nos condicionam a determinadas escolhas de produção, que não

podem ser livres e aleatórias, seja no processo de escolha de palavras, na adequação de formalidade e na identificação dos temas. Esse processo delinea outra noção: o gênero impõe certos padrões e restrições, mas também permite ao falante realizar variações, escolhas, etilos e, sobretudo, manifestar sua criatividade (Bronckart, 2001, p. 1-16 apud Marchushi, 2018, p.156).

### Tira 3 - Armandinho



Fonte: (BECK, 2013, p.58)

### Tira 4 - Armandinho



Fonte: (BECK, 2014, p.21)



Fonte: (BECK, 2013)

Nas tiras acima, retiradas intencionalmente dos primeiros volumes publicados pelo autor, da coleção de Armandinho, do exemplar zero ao número quatorze, demonstram que no curso de mais de uma década, as características apontadas, seja no processo de escolha de palavras, na adequação de formalidade e na identificação dos temas, se mantiveram desde a primeira, em 2010, até a última publicada, em livro, em 2019.

Contribuindo com as primeiras análises, percebemos que as tiras apresentam certa regularidade de composição, sobretudo em relação aos três elementos sinalizados por Bakhtin, conteúdo temático, estilo e construção. No grupo escolhido para análise, as tiras de Armandinho, percebemos um número variado de assuntos, sempre permeados pelo contexto familiar e pelo cenário sociopolítico brasileiro; quanto ao estilo, é possível afirmar que, nas tiras, é totalmente variável, pois a linguagem empregada mescla escolhas linguísticas do universo do autor e dos PRs – adultos e criança que vive com adultos - e a outra parte para tentar uma aproximação com o público-alvo; em relação à estrutura de composição, ela não costuma ser rígida e está muitas vezes condicionada ao suporte e às intenções do idealizador.

Outro aspecto conceitual que merece nossa atenção é a distinção entre gêneros discursivos primários e secundários, que não está pautada no aspecto funcional dos gêneros. Os gêneros primários se definem nas situações comunicativas do cotidiano (recado, carta, bilhete etc.); os secundários, denominados complexos (romances, dramas, pesquisas científicas etc.) surgem em condições de um convívio cultural mais complexo, desenvolvido e organizado, como o campo artístico, científico, sociopolítico etc. Nesse sentido, nosso objeto de estudo, as tiras, são classificados como gêneros secundários, pois costumam empregar recursos sofisticados de produção e utilizar suportes prestigiados para a sua publicação, como jornais e livros.

Deixando de lado as colocações mais abrangentes sobre os gêneros do discurso, entramos, nesse momento, nas considerações sobre o ensino escolar de gêneros promovidos por Joaquim Dolz e Bernard Schenewly, reconhecidos pelo excelente trabalho na condução dos gêneros orais e escritos na escola.

Desde a publicação dos PCNs, esses documentos, como referenciais que são, deixaram pelo caminho inúmeras dúvidas quanto a como pensar o ensino dos gêneros orais e escritos e como encaminhá-los de maneira satisfatória. Nesse sentido, acreditamos que parte dos conceitos trazidos à discussão pelos autores anteriormente citados poderão oferecer aos professores da educação básica, que permanecem em

busca de materiais seguros e que promovam o aprimoramento constante no trabalho com os gêneros textuais. Além disso, mesmo que prevaleça a ideia de que as tiras sejam gêneros autônomos e incompatíveis com as convencionais definições, as considerações a seguir servirão para o acompanhamento da sequência didática proposta no curso deste trabalho, elas também serão pautadas nas contribuições desses autores.

Dolz e Schneuwly (2011) defendem a ideia de que o gênero é utilizado como meio de articulação entre as práticas sociais e os objetos escolares, mais particularmente no domínio do ensino da produção de textos orais escritos. Para isso, os autores consideram três elementos: práticas, gêneros e atividades de linguagem. As práticas de linguagem estão entre as dimensões particulares do funcionamento da linguagem e as práticas sociais em geral, elas são heterogêneas e mediadas por meio da linguagem, sendo que os papéis, ritos normas e códigos são dinâmicos e variáveis. Já a atividade da linguagem pode ser considerada uma estrutura de comportamento, movida por um motivo, e que está contida nas condições sociais que as exigem. Ela funciona como uma interface entre o sujeito e o meio, sempre tem origem nas situações de comunicação, desenvolve-se em zonas de trocas sociais determinadas. Seriam, nesse sentido, através dos gêneros, que as práticas de linguagem se materializam nas atividades dos aprendizes (Schneuwly; Dolz, 2011)

Nessa perspectiva, os mesmos autores afirmam que:

Para definir um gênero como suporte de uma atividade da linguagem três dimensões parecem essenciais: 1) os conteúdos e os conhecimentos que se tornam dizíveis por meio dele; 2) os elementos das estruturas comunicativas e semióticas partilhadas pelos textos reconhecidos como pertencentes ao gênero; 3) as configurações específicas de unidades da linguagem, traços, principalmente da posição enunciativa do enunciador e dos conjuntos particulares de sequências textuais de tipos discursivos que formam sua estrutura. O gênero, assim definido, atravessa a heterogeneidade das práticas de linguagem e faz emergir toda uma série de regularidades de uso. São as dimensões partilhadas pelos textos pertencentes a esse gênero que lhe conferem uma estabilidade de fato, o que não exclui evoluções, por vezes, importantes (Schneuwly; Dolz, 2011, p.64)

Nesse sentido, entendemos que explicar a noção de gênero aos alunos é muito produtora, uma vez que eles entenderão o seu papel em relação aos gêneros, como leitores e como produtores, desenvolvendo mecanismos orientados de leitura e de produção. É como se o professor, ao vincular o universo escolar ao mundo fora da escola, desse ao aluno motivos maiores, desafiadores e significativos, para o trabalho

diário com textos orais e escritos na escola. O aluno e o professor, portanto, enxergarão que não é a escola que demanda textos, é o exercício diário da vida.

Outro dado relevante é que no Brasil, a partir de 1998, os novos referenciais nacionais de ensino de línguas, sobretudo a publicação do texto Parâmetros Curriculares Nacionais, propuseram explicitamente, como objeto de ensino, o trabalho com gêneros (discursivos ou textuais). Essa mudança transformou de forma significativa o trabalho com textos em sala de aula, pois a noção de gêneros era um instrumento melhor que o conceito de tipo para favorecer o ensino de leitura e de produção de textos escritos e orais.

Sabemos que a publicação de um documento que ofereceu novas diretrizes do trabalho com o texto e com o gênero não garantiu a plena execução imediata desses conceitos e não melhorou significativamente o trabalho com esses elementos e que métodos como o que será relatado a seguir permanecem nas salas de aula brasileiras. De maneira geral, os professores continuaram a enxergar o texto como objeto que propiciava atos de leitura, de produção e de análise linguística. Em outras palavras, é possível afirmar que o texto propiciava atos de leitura e que funcionava como estímulo para o aluno escrever, ou seja, estimulado por esse método, o aluno receberia, ao longo do ano letivo, a oferta de diversificados gêneros textuais, seguidas das propostas de produção e, somente por ter contato com esses textos, começaria, magicamente, a compreendê-los e a produzi-los com qualidade. Nesse sentido, ao ter contato com um texto de qualidade, ele faria leituras eficientes e produziria textos com rigor formal. Não havia, nesse caso, espaço para o aprendizado porque o texto era visto como objeto de uso, mas não de ensino.

Mais tarde, o texto ganhou novo papel, tornou-se suporte para o desenvolvimento de estratégias e habilidades de leitura e de redação. Ele ainda não era visto como objeto de estudo, mas como um suporte para o desenvolvimento de estratégias necessárias para a sua criação. Formávamos, naquele cenário, uma nova sequência de procedimentos, não de conceitos, voltada para a estrutura dos gêneros escolares – narração, a descrição e a dissertação – que garantiriam textos mais interessantes, bem estruturados, coesos e coerentes. Em relação à competência leitora, estratégias importantes passaram a ser consideradas: antecipação, checagem, a inferência, o resumo, mas ainda mereciam outros recursos e posturas quanto ao seu pleno desenvolvimento.

Nesse sentido, Schneuwly e Dolz (2011, p. 9) afirmam que:

Aqui no Brasil, como em outras partes do mundo, esse ensino das propriedades do texto na sala de aula deu origem a uma gramaticalização dos eixos de uso, passando o texto a ser “pretexto” não somente para o ensino da gramática normativa, mas também da gramática textual, na crença de que quem sabe as regras sabe proceder.

Além das questões colocadas acima, as teorias textuais costumam reduzir as propriedades de grandes conjuntos de textos, os tipos, em conceitos e instrumentos limitados. Essas teorias suprimiam suas especificidades e propriedades intrínsecas em favor de uma classificação geral – as tipologias – e que acabavam por limitar essas formas globais. Uma narrativa de aventura, por exemplo, pode iniciar por meio da descrição do espaço, de personagens e do tempo e no transcorrer do texto apresentar outras características como complicação, clímax e desfecho. Nas crônicas, em comparação, será comum não encontrar essa estrutura canônica.

Ou seja, as teorias textuais ofereciam conceitos e instrumentos que generalizavam as propriedades de grandes conjuntos de textos, mas o que seria feito com os textos em que se materializavam diferentes linguagens, como HQs, charges, anúncios e tiras, já que não apresentam as propriedades generalizadas retidas na clássica classificação tipológica: narração, descrição e dissertação? Inicialmente, podemos afirmar que esse gênero emprega, em sua essência, a narração, ainda que não condense a estrutura convencional das narrativas.

Outro aspecto importante, ao considerar essa abordagem textual, no trabalho com a tipologia textual está na predileção por textos escritos canônicos, potencialmente normalizadores e detentores da primazia gramatical. Ao desconsiderar o uso, a produção e a circulação dos textos, essa nova abordagem textual sugeria como ideal uma leitura de extração de informações explícitas e implícitas. Nesse sentido, o que se fazia nas salas de aula deixava de lado uma leitura interpretativa, reflexiva e crítica, guiada pelas formas e pelos conteúdos mais que pelo contexto e pelas finalidades dos textos (Schneuwly; Dolz, 2011).

As discussões recentes no Brasil versam sobre a formação ineficiente dos leitores brasileiros, inseridos nas práticas escolares citadas acima, que chegam ao final do ensino médio com capacidades mais básicas de leitura, restritas à extração de informações em textos simples. Essas discussões levaram, paulatinamente, a uma mudança de quadro, chamada de virada discursiva no que diz respeito aos propósitos dos textos e suas respectivas intenções de uso em sala de aula. Pouco a pouco, o

enfoque dado ao texto foi se transformando, do texto, em seu funcionamento e em seu contexto de produção e de leitura, foram nascendo suas significações, deixando em segundo plano suas propriedades formais, ainda consideradas importante, mas, dessa vez, perdendo protagonismo para as situações de produção e de circulação. Em outras palavras, emergiu a noção de gênero como um instrumento melhor que a noção de tipo, essa conversão de valores foi significativa para contribuir com o ensino da leitura e de produção de textos escritos e orais.

Encontramos nesse cenário de transformações lentas, uma relação ainda indefinida entre os gêneros multimodais, em especial as histórias em quadrinhos, mais precisamente as tiras. De maneira geral, por constar nos manuais, mais recentemente na Base Nacional Curricular (BNCC), as tiras invadiram os livros didáticos, mas ainda não encontraram o seu lugar. Com o objetivo suprir a lacuna do desconhecido, convidamos o leitor deste trabalho para conhecer uma breve história desses textos e de suas características, que saíram da proibição, com estigma de impuros, e foram, da noite para o dia, à adoção tardia e incerta.

### **3.2 Do hipergênero HQ ao gênero tira cômica**

Popularizadas nas páginas de jornais, as tiras saíram desse meio de comunicação e passaram ocupar inúmeros suportes, sobretudo a internet e os livros didáticos. Com o propósito de oferecer ao professor um desenho conceitual do que é tira e de entender melhor seu funcionamento, buscamos, neste tópico, realizar um apanhado das definições propostas por aqueles que se debruçaram sobre a tentativa de explicar esse gênero textual.

Os quadrinhos representam no mundo um meio de comunicação em massa, que sobreviveu ao preconceito e à concorrência com outros meios de comunicação e de entretenimento e, até hoje, continuam atraindo um grande número de fãs. Direcionados às crianças e aos jovens, tornaram-se objeto de restrição durante o seu auge, sobretudo na visão de pais, professores do mundo inteiro porque poderiam afastar crianças e jovens de leituras mais profundas, desviando-as de um amadurecimento saudável.

Aos poucos, a entrada dos quadrinhos em sala de aula encontrou severas restrições. Os primeiros ataques estruturados ao gênero se deram entre o término da

Segunda Guerra Mundial e o início da Guerra Fria e alguém daquele tempo precisaria legitimar um anseio do senso comum. Nesse terreno fértil para proibições, Fredric Werthan, psiquiatra alemão radicado nos Estados Unidos, começou a salientar possíveis aspectos negativos da leitura de quadrinhos e, posteriormente difundiu a ideia de que esses textos ameaçavam a juventude norte-americana por meio da publicação de um livro, denominado *A Sedução dos Inocentes*. Esse livro defendia, entre outras coisas, que o super-herói Batman poderia estimular a homossexualidade, na medida em que o personagem Bruce Wayne morava na mesma casa e mantinha um relacionamento com outro personagem do sexo masculino, o Robin. Além disso, também defendia que a leitura de Superman poderia motivar crianças a se atirar pela janela, buscando imitar o herói.

Podemos levantar, nesse ponto, as primeiras razões pelas quais professores ainda costumam estigmatizar esses gêneros e, mesmo que não tenham o conhecimento desse dado, perpetuam esse estigma negativo na relação entre os quadrinhos e a escola. Sobre isso, também é importante retomar que essas ideias equivocadas receberam grande apoio da sociedade em geral, inclusive de professores, bibliotecários, grupos religiosos e aos poucos, delinearam-se medidas de censura e de proibição adotadas por inúmeros países, entre eles, o Brasil.

Em relação à definição e ao formato, as tiras não apresentam padronização. De acordo com Ramos (2017), há um descompasso entre as definições encontradas no dicionário e a realidade, pois os verbetes costumam, com pequenas variações, reduzi-las a fragmentos de histórias em quadrinhos, geralmente com três ou quatro quadros, publicados em periódicos numa faixa horizontal. Notamos que uma definição como essa é qualitativamente insuficiente para explicar esse gênero textual, pois sua formatação varia muito em razão do suporte e da mídia na qual é veiculada.

Quanto ao nome, há um possível impasse: tira ou tirinha? Acreditamos que ambos os termos são de uso corrente para se referir a essa forma de produção de histórias em quadrinhos. Nos Estados Unidos, local no qual esse formato nasceu comercialmente, elas receberam o nome de comic strips. No Brasil, existe uma ampla possibilidade de denominações: tira, tira cômica, tira de humor, tira humorística, tira em quadrinhos, tira de quadrinhos, tira de jornal, tira jornalística, tira diária, tirinha, tirinha cômica, tirinha de humor, tirinha humorística tirinha de jornal e tirinha diária. Esse número elevado de nomes aponta para uma imprecisão na forma de nomear esse tipo de produção e justifica-se na formalização tardia do termo nos dicionários e

do Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa (VOLP), que, apenas em 2016, fez a inclusão de tirinha. Percebemos também, por meio dos nomes citados acima, que há uma necessidade de detalhamento do objeto referido, como se o leitor tivesse de ser alertado sobre o conteúdo (Ramos, 2017).

Em relação à sua terminação, embora o contexto seja responsável por indicar o sentido, é comum a utilização de palavras com o final -inho(a) como diminutivo. Sufixos são unidades que se unem à direita do radical de uma palavra no processo de derivação. Esse acréscimo pode ter função discursiva, ser um ato subjetivo ou até efeito expressivo, mas é necessário considerar a intenção do falante para se chegar a uma hipótese de uso como, por exemplo: extensão, apreço, despreço, afeto ou polidez. Todas essas hipóteses de uso podem ser substituídas por outras de natureza mais simples: a dimensão física das tiras ou que elas têm, discursivamente, um conteúdo mais inofensivo, o que nem sempre é verdade.

Sobre o formato, é possível afirmar que ele varia em razão do suporte e da mídia na qual as tiras são veiculadas. No século XX, esses textos ajustavam-se às limitações dos jornais, das revistas e dos livros, principais meios de divulgação deles. No século XXI, percebe-se uma ampliação dessas limitações já que esses meios passaram a ofertar outras possibilidades de formatação: curta ou longa, horizontal ou vertical, um ou mais andares. Além disso, as tiras estão sujeitas a adaptações, ou seja, adaptam-se ao espaço para que caibam no espaço proporcionado pelo suporte.

Na internet, por exemplo, abriu-se um campo de possibilidades que até então havia sido pouco explorado por conta das limitações dos suportes e das mídias impressas. Entre as novas possibilidades, existe a de criar tira na forma de animação, ou seja, o mesmo conteúdo disposto em quadros pode ser recriado em movimento, como se fosse um desenho animado. Não é possível afirmar, entretanto, se essas transformações na formatação das tiras se trata um comportamento constante ou somente de experimentações gráficas por parte dos autores.

Resgatando a discussão inicial proposta Ramos (2017, p.31), que propõe a seguinte definição para o termo tira:

Pode-se dizer que tira é um formato utilizado para veiculação de histórias em quadrinhos em suportes e mídias impressos e digitais. Esse molde pode ser apresentado de variadas maneiras: no tradicional, o mais comum, composto de uma faixa retangular horizontal ou vertical: no equivalente a duas, três ou mais tiras; quadrado; adaptado. O número de quadrinhos também é variável: a história pode ser condensada em um quadro só ou então ser narrada em várias cenas, de forma mais longa. Pode vir acompanhada ou não de elementos paratextuais (como título, autor etc.)

Essa proposta, evidentemente superior, poderia ocupar os verbetes desgastados trazidos pelos dicionários; além disso, compreender o que é uma tira e entender melhor sua formatação flexível, contribui para aplicação delas na educação.

### 3.3 Tiras cômicas

De maneira geral, não existe consenso sobre a ideia de que histórias em quadrinhos se resumam a um único gênero. Embora apresentem regularidades próprias que diferenciam um gênero do outro, há um padrão que também os aproxima: os balões, as onomatopeias, o quadrinho, o código verbo-visual etc. A realidade mostra que há vários gêneros autônomos de histórias em quadrinhos, ou seja, podemos afirmar que há um hipergênero quadrinhos como um grande guarda-chuva que abriga variados outros gêneros autônomos, entre eles, as tiras cômicas. Não é possível olhar da mesma forma para quadrinhos de terror, infantis, super-heróis, autobiografias etc. As tiras cômicas predominam no país, são amplamente publicadas nos jornais, livros didáticos e as mais veiculadas na internet e, por esse motivo, são vistas como única forma possível de tira.

Em termos amplos, é possível dizer que as tiras cômicas costumam ser diferenciadas das demais porque costumam apresentar um rompimento com a expectativa do leitor no final da história. Essa estratégia de criar uma situação inesperada é o que leva à produção de humor. Assim como nas piadas, há uma armadilha que apresenta, no final, uma situação surpreendente que gera a comicidade. Vejamos um exemplo:

Tira 5 - Sonho do Armandinho

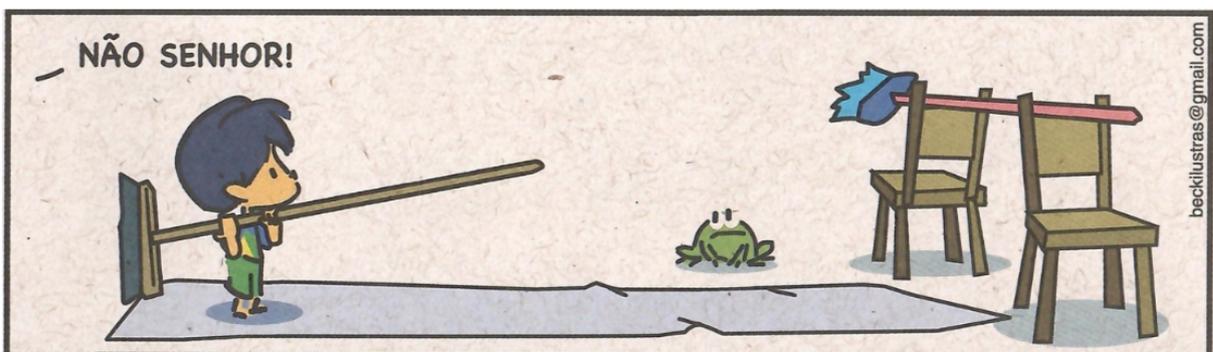


Fonte: BECK, 2014, p.36

A narrativa é construída ao longo de quatro quadrinhos. Os três primeiros apresentam uma mesma situação: a personagem Armandinho sente vontade de fazer xixi e, por estar no mar, começa a fazê-lo com alegria e aproveitando as sensações daquele ato. No terceiro quadrinho, no entanto, notamos uma expressão de espanto porque ele se dá conta de que se trata de um sonho. Do jeito que a história vinha sendo construída, a expectativa criada era de que não haveria problemas em fazer xixi no mar, mas não é o que acontece. Em vez de continuar a aproveitar o mar, ele acorda em sua cama, uma espécie de gatilho para o engraçado, e percebe que fez xixi na cama, situação corriqueira e engraçada para quem não está passando por essa situação delicada, ou seja, para o leitor. Destacamos, mais uma vez, a presença do texto não verbal como elemento decisivo na construção dos sentidos pretendidos. Esse recurso é comumente empregado nas tiras, elas tendem a criar, inicialmente, um cenário para o leitor e, depois, revelam outro. Esse traço revela uma aproximação entre esse gênero e as piadas; essa expectativa da presença de um final surpreendente e engraçado é um aspecto que acaba sendo compartilhado tanto por autores quanto por leitores.

Outro dado importante, de acordo com Ramos (2017), está na existência de peculiaridades que merecem nossa atenção. A primeira delas é que a história não precisa apresentar vários quadrinhos para criar a situação humorística, pois a estratégia narrativa pode acontecer em uma única cena. A segunda é que nem mesmo o uso de palavras é obrigatório para a geração do humor. Nesses casos, a leitura é feita com base nos elementos visuais apresentados no texto.

#### Tira 6 - Salto com vara



Fonte: BECK, 2015, p.45.

Na tira acima, a situação se dá em único quadro. Embora o código verbal esteja presente, a situação inesperada se dá no não verbal. A leitura é feita com base na

multimodalidade, o leitor presume que o pai não aprova algo ao ler a frase “não senhor”, mas a construção do código não verbal é responsável por construir o humor. Os dados apresentados permitem entender que a personagem Armandinho, motivada pelo esporte salto com vara, cria um cenário equivalente ao campo de provas real, traço recorrente no comportamento das crianças, e está prestes a saltar na estrutura montada com elementos de sua casa, mas é prontamente advertido pelo pai.

### **3.4 O cuidado na seleção de tiras**

Recentemente as tiras venceram o panorama de proibição e o estigma negativo e ganharam a atenção das pessoas ligadas à elaboração dos materiais didáticos que se apropriaram dessas narrativas para utilizá-las como objeto pedagógico. Como sabemos, há tiras produzidas para públicos distintos, de idades variadas e devem existir critérios mínimos no processo de escolha das histórias a serem utilizadas no ambiente escolar. Esse trabalho de seleção tem de ser cuidadoso e requerer, ao menos, leitura da história, adequação à faixa etária do estudante, conhecimento de seu contexto de circulação e informações de quem a criou.

Mesmo que pareça óbvio o cuidado com a seleção das tiras, não é raro encontrar casos polêmicos de adoção. O criador da *Turma da Mônica*, Maurício de Souza, já teve suas tiras envolvidas involuntariamente em situações de negligência no processo de adoção. Em 2009, uma tira original da personagem Chico Bento foi alterada, teve uma de suas falas substituída por um palavrão, e foi incluída numa revista voltada a práticas didáticas desenvolvidas na Bahia. A secretaria da Educação distribuiu sessenta mil exemplares aos professores da rede estadual e justificou o fato dizendo que se tratava de uma falha de digitalização. Essa mesma tira foi adotada nove anos depois, dessa vez intencionalmente, em Corbélia, no Paraná. De acordo com o portal G1, o professor tinha o propósito de condenar o uso de palavrões.

De acordo com Ramos (2017), não se trata de filtrar o uso de palavras e expressões tidas como chulas no âmbito escolar, pois elas fazem parte do vocabulário brasileiro e, seguramente, são de conhecimento da maioria dos alunos e podem, com os devidos cuidados, ocupar discussões voltadas a uma variante linguística. Esses casos, somados a outros, indicam que esses cenários poderiam ser evitados se os

professores tomassem cuidados no processo de adoção. Não ter clareza disso pode trazer consequências problemáticas ao adotar esse material no ensino.

Outro aspecto a ser considerado é a contextualização. A tira Mafalda, por exemplo, que circulava no Brasil desde 1970, é direcionada ao público adulto e não ao infantojuvenil. Por ser muitas vezes ambientada na escola, frequentada pela garota e seus amigos - Filipe, Manolito, Susanita e Liberdade -, a obra está presente em inúmeros livros didáticos e outras ferramentas de ensino. Podemos afirmar que o fato de haver uma garotinha e de seus amigos, a obra dá a sensação de que é voltada para esse público, mesmo que grande parte dos adotantes soubessem que entre os temas discutidos na série destacavam-se: comunismo, popularização dos televisores, liberdade de imprensa, cenário geopolítico e o papel das classes sociais. Não tratamos de dizer o que é certo e o que errado levar para sala de aula, mas sabemos que, na maioria das vezes, alguns postos-chave não eram trabalhos: o conhecimento prévio, por exemplo. Não seria possível, nesse sentido, garantir sucesso nos processos de leitura, uma vez que os estudantes recebiam esses textos sem os cuidados básicos (trabalhar o conhecimento prévio, por exemplo), sugerindo fracassos nos processos de leitura e de interpretação dessas tiras.

Esses dados não significam que a série não seja aplicável ao ensino. Defendemos a ideia de que existe a necessidade de ter em mente o contexto dessas histórias e que seu público-alvo original era o leitor adulto. Nesse sentido, há muitas histórias que poderiam ser trabalhadas com os alunos, mas não significa dizer que qualquer tira de Mafalda seja infantil somente pelo fato de ser uma tira com uma garotinha.

Outro ponto de grande importância é que o professor deve dominar um amplo repertório de tiras, já que elas somam um grupo amplo de obras, com temáticas das mais diversas. Nesse sentido, quanto maior o conhecimento sobre elas, maiores as chances de adequar o conteúdo à sala de aula.

#### 4. A INTERTEXTUALIDADE

Objetiva-se, neste capítulo, fazer um breve levantamento do que se compreende por intertextualidade à luz da Linguística Textual, priorizando critérios adaptáveis à realidade da sala de aula brasileira e às múltiplas possibilidades de letramento de textos verbo visuais. Nesse sentido, não se objetiva fazer um levantamento vasto a respeito desse tema, mas oferecer um caminho mais preciso para atender aos propósitos das tiras que circulam no universo da criança e do jovem, sobretudo nos meios digitais, nos livros e nos demais suportes característicos dos leitores dessa faixa-etária.

É lugar comum a noção de que sempre se produz, nas práticas comunicativas, textos baseados em outros, seja em sentido amplo, constitutiva de todo e qualquer discurso, seja em sentido restrito, marcada pela presença de um intertexto. Contudo, é possível que a importância desses atravessamentos textuais esteja reduzida nas práticas escolares e, por isso, faz-se necessário chamar atenção de professores e alunos para o fenômeno da intertextualidade, não para que se limite a sua identificação, mas para que se possa reconstruir, ao menos, o modo pelo qual ela se constitui e o objetivo da referência, levando-se em conta o propósito comunicativo pretendido pelo produtor do texto que, em interação, aguarda um leitor que seja capaz de reconstruí-lo.

A respeito dos possíveis propósitos de emprego, Cavalcante (2022) avalia que recorrer à intertextualidade é uma atividade que vai além de inserir um texto em outro, pois é, em verdade, *uma ação estratégica, com finalidades argumentativas* (CAVALCANTE, 2022). Isso significa dizer que a visão simplista a respeito da intertextualidade, como mera característica dos textos, já foi vencida há tempos, colocando-a como um importantíssimo fenômeno da linguagem, com consequências textual-discursivas decisivas.

Como difundido no panorama da LT, a intertextualidade vista de forma ampla (*lato sensu*) trata da influência de um texto sobre outro, ou seja, de relações intertextuais, que ocorrem de forma gradual, sejam eles conscientes ou não. Em sentido restrito (*stricto sensu*), essas retomadas de um texto em um novo acontecem por inúmeras razões, seja para imitá-lo, reafirmá-lo, contestá-lo, entre outras muitas possibilidades. Dito de outro modo, todo texto constitui-se como um efeito ao que já foi ou o que será dito, já que a intertextualidade faz parte de todo dizer.

Como exemplo:

Tira 7 – Armandinho e Batman



Fonte: (BECK, 2015, p.71)

Quais seriam os textos que se encontram incutidos na tira acima? De início, identifica-se, com facilidade, a referência visual feita ao personagem *Batman*, um super-herói mascarado, que teve origem nos quadrinhos e que luta contra o crime na cidade fictícia *Gotham City*. Posteriormente, ficou mundialmente conhecido por inúmeros filmes que o retrataram. Em suas histórias, o justiceiro combate principalmente criminosos inseridos na política; na tira, o presidente do senado federal faz as vezes dessa figura que o herói costuma perseguir. Esse posicionamento crítico à política e à polícia, característico do personagem *Batman*, é reaproveitado pelo autor da tira e, assim, contribui com o projeto de dizer do autor do novo texto. Também se desvela um fragmento do contexto de crise real do cenário político brasileiro do século XXI, embora o leitor não possa contar com a explicitação da fonte, caso a tira seja retirada de seus suportes de publicação, seja o livro do qual faz parte ou do contexto de crise que deu origem à tira, exposto no prefácio do livro de Armandinho e a seguir a fim de facilitar as leituras:

O ano de 2013 marcou um momento decisivo para o Brasil com as manifestações populares que tomaram as ruas - com mais ou menos violência em muitas de nossas cidades. Se ainda não sabemos muito bem o que fazer destes movimentos, o certo é que nos permitiram, pelo menos, uma

pausa para refletir a nosso próprio respeito enquanto cidadãos e enquanto seres humanos.

É claro que Armandinho faz isso o tempo todo, brincando ou não. E, neste mesmo momento, não poderia ser diferente: o comprometimento do personagem e do seu autor para com o questionamento cotidiano aparece nas tiras publicadas neste quinto livro. (SATTLER, 2015, p. 3)

Possivelmente, o autor da tira pressupôs que a proibição de máscaras, que tinha o objetivo de facilitar a identificação dos manifestantes e a utilização de balaclava para a preservação da identidade dos policiais, eram conhecimentos compartilhados com o leitor e que deveriam ser ativados no momento da leitura para a compreensão do que estava sendo proposto. Ou seja, não se esperava apenas que o leitor recuperasse os textos prévios, que deram origem à tira, mas que também percebesse o que o autor pretendia dizer com a atividade intertextual.

Resta saber, como as tiras podem ser exploradas a partir de uma perspectiva teórica que seja capaz de desvelar os recursos utilizados pelos autores, intencionalmente ou não, e assim, tornar possível que seja feita uma leitura proficiente e não rarefeita, como costuma ocorrer nas salas de aula brasileiras e no dia a dia de jovens e crianças. Sabe-se, claro, que ter domínio dos processos intertextuais não é o bastante para alcançar um nível mais profundo de leitura, mas que pode funcionar como um ponto de partida e, em sequência, ser aprimorado pela referenciação, a organização tópica e outros domínios da LT.

Sugere-se, no tópico seguinte, um percurso sintetizado dentro do fenômeno da intertextualidade, que poderá ser aprofundado por meio das leituras das obras consultadas, e tem como objetivo, iniciar essa discussão. Torna-se relevante, para isso, retomar de forma específica a noção de texto adotada nesta pesquisa, a última e mais recente postulada pela Linguística Textual, em sua fase sociocognitivo interacionista, a qual enxerga o texto como lugar de constituição e de interação de sujeitos sociais em que convergem ações linguísticas, cognitivas e sociais. É dessa perspectiva que se dará o estudo do fenômeno da intertextualidade proposto no tópico que se segue.

#### 4.1 A intertextualidade e sua relação com outros fenômenos

Antes de tratar da intertextualidade, há a necessidade de reconhecer que há relações muito próximas entre esse fenômeno e outros eventos de natureza discursiva, como o dialogismo, a polifonia, a heterogeneidade enunciativa e a interdiscursividade. Este trabalho, embora reconheça essas aproximações, não se propõe a estabelecer os limites precisos que existem entre eles. Essa diferenciação detalhada já foi bem conduzida por Carvalho (2018), trabalho do qual se retiram parte das contribuições e que se reapresentam nesta pesquisa de forma concisa, apenas com o objetivo de demonstrar os limites entre esses domínios e a intertextualidade.

Como se sabe, o diálogo entre textos costuma remontar à noção de dialogismo de Bakhtin (1929) e estar associado às múltiplas intertextualidades. Isso ocorre porque, segundo Koch, Bentes e Cavalcante (2008, p.9), a Linguística Textual “incorporou o postulado dialógico de que um texto (enunciado) não existe nem pode ser avaliado e/ou compreendido isoladamente porque está sempre em diálogo com outros textos.”, entretanto as autoras reconhecem que Bakhtin (1929) não tenha utilizado o termo intertextualidade, cunhado pela crítica literária Julia Kristeva na década de 60 com base no postulado bakhtiniano.

Em razão da ampla quantidade de estudos sobre sua obra, é mister que dialogismo é um fenômeno constitutivo da linguagem e pressupõe a condição de existência do discurso. Assim, entende-se que há um espaço de interação entre o *eu* e o *tu* ou entre o *eu* e o *outro*, sendo que o *outro* representa o mundo social no qual cada sujeito está inserido. Isso é, tanto os sujeitos como os discursos resultam da interação social e, por conseguinte, o sujeito perde seu status de centro já que é constituído por diferentes vozes sociais (CARVALHO, 2018). Nesse sentido, todo texto novo é constituído por outros textos anteriores, que dão origem a ele, que o reconfiguram e com os quais ele conversa, seja para reafirmar ou contradizer aquilo de que se fala.

Ademais, é possível afirmar que o dialogismo é um fenômeno mais complexo e amplo, que contém inevitavelmente fragmentos de intertextualidade, mas não se pode dizer que há dialogismo inserido na intertextualidade, já que ela é um fenômeno menor contido nesse mais extenso, ou seja, dada sua natureza complexa e ampla, o dialogismo é constituído por fenômenos menores e menos complexos, entre eles, a intertextualidade. Outra característica que os distancia é que a intertextualidade é uma

escolha consciente do produtor do texto, enquanto, no dialogismo, a reprodução de determinados discursos ocorre de forma natural e inconsciente.

Faz-se necessário também, diferenciar a intertextualidade da polifonia. Sobre essa distinção, Koch (2018) também a considera, assim como o dialogismo bakhtiniano, um fenômeno maior que a intertextualidade. Segundo ela, para haver intertextualidade é preciso existir, ainda que de forma suprimida, a presença de um intertexto; enquanto a polifonia<sup>4</sup> exige apenas que se representem perspectivas ou pontos de vista de enunciadores diferentes em dado texto. Não se pode dizer que as vozes que emanam nesse texto sejam obrigatoriamente a ativação intencional de textos específicos, mas sim, um processo natural pertencente à natureza da linguagem, é nesse aspecto, portanto, que se instala a distinção mais significativa entre uma e outra. Outro comportamento que se repete, assim como na relação entre dialogismo e intertextualidade, é a possibilidade da presença da intertextualidade nos casos de polifonia e, por conseguinte, a autora também avalia a polifonia como um fenômeno mais amplo.

Outro fenômeno com que a heterogeneidade faz fronteira é a heterogeneidade enunciativa, que se refere à diversidade de vozes, perspectivas e registros discursivos pertencentes a um mesmo texto ou discurso. Esse ponto de vista aborda como diferentes vozes e formas de expressão se entrelaçam, seja para concordar, seja para discordar, dentro de um único discurso. Isso significa dizer que ela analisa a integração de diferentes discursos sociais e culturais, evidenciando as aproximações e as divergências de vozes que fazem parte de um texto ou enunciado. Nesse sentido, heterogeneidade enunciativa e intertextualidade ajudam a entender como os significados são construídos e negociados na linguagem, mas com enfoques distintos: enquanto heterogeneidade enunciativa examina essa diversidade de vozes dentro de um texto/discurso, a intertextualidade explora apenas a interconexão entre eles.

Para Carvalho (2018, p.20), também há uma diferença significativa entre intertextualidade e interdiscursividade. Ainda que ambos se relacionem com a interação entre textos e discursos, eles mantêm enfoques diferentes porque a interdiscursividade não se limita à relação entre textos literários ou escritos e pode incluir a interação entre diferentes práticas discursivas, contextos sociais e gêneros do discurso. Em outras palavras é a maneira como diferentes tipos de discurso

---

<sup>4</sup> Conceito elaborado por Bakhtin (2013), em *Problemas da poética de Dostoiévski*, unicamente para se referir à obra do autor.

(científico, político, publicitário etc.) estabelecem relação e se influenciam dentro de um contexto discursivo. Em síntese, a intertextualidade diz respeito à relação entre textos específicos, a interdiscursividade aborda como diferentes discursos interagem e se influenciam dentro de um contexto mais amplo.

Como já dito, essas ponderações são consideradas introdutórias, tendo como objetivo demonstrar, de forma ampla, em que medida a intertextualidade não deve ser confundida com os fenômenos discursivos apontados anteriormente. Sugere-se, frente à necessidade de distanciá-los ainda mais, que a bibliografia utilizada nesta pesquisa, os intertextos deste texto, sejam esmiuçados. Daqui em diante, resta aprofundar no conceito de interesse desta pesquisa: uma noção ligeiramente mais precisa do que se entende por intertextualidade, uma vez que já foi exposto de que maneira ela se distancia dos eventos discursivos citados acima.

#### **4.2 A intertextualidade propriamente dita**

A definição estanque do conceito de intertextualidade é algo que parece despropositado para as muitas teorias que se dedicam a estudá-la, já que muitos autores, embora considerem-na menor que fenômenos mais amplos - como o dialogismo -, também reconhecem sua complexidade e sua importância e não pretendem colocar um fim em suas fronteiras. Por essa razão, o caminho que se adota nesta pesquisa está ancorado nos autores citados neste tópico e nas demais descobertas da LT, que norteiam esta pesquisa e têm oferecido subsídios suficientes para analisar a ocorrência desse fenômeno nas tiras e nos demais gêneros multimodais. Não há, portanto, a pretensão de trazer novas descobertas a esse conceito.

Entendendo a intertextualidade como um fenômeno apartado dos eventos citados anteriormente, Koch, Bentes e Cavalcante (2008) afirmam que:

Em razão desta - necessária - presença do outro naquilo que dizemos (escrevemos) ou ouvimos (lemos) é que postulamos a existência de uma intertextualidade ampla, constitutiva de todo e qualquer discurso, a par de uma intertextualidade *stricto sensu*, esta última atestada, necessariamente, pela presença de um intertexto. (KOCH; BENTES; CAVALCANTE, 2008, p.16)

Ou seja, as autoras distinguem ***intertextualidade lato sensu*** de ***intertextualidade stricto sensu***. Para Koch (2018, p.17), a intertextualidade *stricto*

*sensu* ocorre quando um texto, anteriormente produzido (intertexto) e que faz parte da memória social e/ou discursiva dos interlocutores, passa a fazer parte de um novo texto. Nesses casos, quando se faz menção à fonte do intertexto, recebe-se o nome de ***intertextualidade explícita***, é o caso das citações, das referências, dos resumos e até das interações face a face. Para os casos em que não se faz a menção ao intertexto, ocorre a ***intertextualidade implícita***, seja para concordar com a orientação argumentativa, seja para argumentar em sentido contrário. Nesses casos, o produtor do texto espera que o interlocutor seja capaz de resgatar o intertexto por meio da ativação do texto-fonte, que está armazenado na memória discursiva, por exemplo, das paráfrases, das ironias, das paródias e de outros textos. Se, por qualquer razão, o texto-base não for reconhecido pelo interlocutor, não haverá sucesso no processo de leitura.

Analisando mais detidamente a ***intertextualidade lato sensu***, Koch, Bentes e Cavalcante (2008, p.85) retomam Kristeva (2005, p.88) ao considerar que “qualquer texto se constrói como um mosaico de citações, todo texto é a absorção e transformação de um outro texto”. Isso significa dizer que, embora se reconheça a presença de fragmentos de textos anteriores em textos subsequentes, essa associação não se dá de forma específica, pois basta que se reconheça uma remissão discursiva a outras vozes textuais, ainda que de forma indireta ou imprecisa.

Em grande parte dos livros didáticos e nas pesquisas contemporâneas ancoradas nos postulados da Linguística Textual, adota-se o caminho seguro mapeado à luz das muitas pesquisas realizadas e publicadas por Koch, Bentes e Cavalcante (2012). Nesse sentido, o quadro a seguir tem como objetivo sintetizar as segmentações possíveis dentro da intertextualidade na visão dessas autoras:

#### Quadro 8 - A intertextualidade proposta por Koch, Bentes e Cavalcante

Intertextualidades *stricto sensu*

Intertextualidade temática	Ocorre entre textos pertencentes a uma mesma área do saber ou mesma corrente de pensamento, seja de gêneros ou de estilos diferentes.
Intertextualidade estilística	Ocorre quando, por inúmeras razões, repete-se, imita-se, parodia-se, certos estilos ou variedades linguísticas, como linguagem bíblica, um jargão profissional, um dialeto, o estilo de um determinado gênero, autor ou segmento da sociedade.
Intertextualidade explícita	Ocorre quando no próprio texto é feita menção ao intertexto, ou seja, quando um outro texto é citado, é atribuído a outro enunciador: “como diz fulano, segundo fulano etc.”
Intertextualidade implícita	Ocorre quando se introduz intertexto alheio sem a explicitação da fonte. Para esses casos, espera-se que o leitor reconheça a presença do intertexto pela ativação do texto-fonte em sua memória discursiva.
<b>Détournement<sup>5</sup></b>	Ocorre quando se produz um enunciado com marcas linguísticas de uma enunciação proverbial, mas que não pertence aos provérbios reconhecidos.
<b>Intertextualidades <i>lato sensu</i></b>	
Intertextualidade intergenérica	Ocorre entre textos de diferentes gêneros, ou seja, quando um texto faz referência a outro texto de um gênero diferente, como alusões, citações diretas, paródias, entre outros.
Intertextualidade tipológica	Ocorre entre textos que pertencem a diferentes tipologias textuais. Ou seja, quando um texto faz referência a outro com estrutura e função comunicativa diferentes.

Fonte: Produção própria com base em (Koch, Bentes e Cavalcante, 2012, p. 17-76)

Esse enquadramento dos tipos de intertextualidade, proposto pelas autoras, não é uniforme quando comparado com outras possibilidades teóricas dedicadas a elucidar esse fenômeno. Coexistem, seja na LT seja em outros arcabouços teóricos, múltiplas formas de enxergá-lo. Um dos enfoques possíveis é proposto por Carvalho (2018) e que será incorporado para a análise que se segue. Essa adoção se justifica porque esta pesquisa tem como um de seus objetivos verificar como a intertextualidade se constitui e se manifesta em tiras e, além disso, faz uso da mesma fonte teórica adotada nesta pesquisa.

É oportuno, neste momento, retroceder a certos momentos da Linguística para demonstrar alguns pontos relevantes sobre esse fenômeno. Como se sabe, a

<sup>5</sup> Termo formulado por Grésillon e Maingueneau (1984)

adoção do termo **intertextualidades** para se referir a um fenômeno mais restrito, ou seja, para operar com a descrição de regularidades e assim também se distanciar da visão dialógica ampla de Bakhtin, é atribuída à crítica literária francesa Julia Kristeva, que estabelece “o texto como um mosaico de citações resultantes de textos anteriores”(CAVALCANTE et al., 2022, p.375).

Entre os múltiplos estudos sobre tipologias específicas para esse fenômeno, principalmente aqueles que se dedicam essencialmente aos textos literários, está a obra comumente citada *Palimpsestos*, de Gérard Genette (2010). Grosso modo, havia, para ele, duas formas de encarar a relação entre textos e, portanto, de denominá-las: a transtextualidade e a intertextualidade. Os casos de **transtextualidade** englobavam qualquer relação, evidente ou secreta, entre textos, ou seja, todos os casos em que um texto tem relação com outro. Os casos de **intertextualidade**, englobavam os casos de inserção de partes de um texto-base em um novo. Percebe-se, então, uma abordagem de caráter limitado, já que o autor considera que para haver intertextualidade é preciso haver a presença efetiva de um texto em outro, o que não ocorre na proposta de natureza mais ampla de (KRISTEVA, 2005).

Carvalho (2018) também considera outras limitações teóricas na proposta de Genette (2010), como sua abordagem pode ser considerada rígida para capturar a complexidade das relações textuais, especialmente nas intertextualidades estritas, que se referem a conexões explícitas, e nas amplas, que envolvem referências mais sutis e indiretas. Além disso, a proposta de Genette pode não considerar adequadamente o contexto cultural e histórico que influencia as relações textuais, limitando a compreensão das interações entre textos.

Há outros ruídos entre a perspectiva de Genette (2010) e uma possível sintonia com a LT, como os pressupostos estruturalistas presentes na obra desse autor. Por centrar-se nas estruturas subjacentes da linguagem e das relações entre os elementos linguísticos em um nível mais formal e abstrato, o estruturalismo afasta-se da LT na medida em que ela está centrada em como a linguagem funciona em contextos reais de comunicação. Portanto, já que a Linguística Textual faz uso pontual de aspectos descritivos apresentados por ele (destacados) e descarta os demais (desbotados), faz-se necessário demonstrar como ocorre essa readequação teórica da intertextualidade por meio do quadro a seguir:

Quadro 9 – A proposta de Genette

Intertextualidade (aproveitado)	Tem caráter restritivo, concebida como uma relação de copresença entre dois ou vários textos, ou seja, com a presença factível de um texto em outro. Nos tipos de intertextualidade, há a citação e a alusão.
Metatextualidade (aproveitado)	Ela transcorre nos comentários e se dá quando um texto inteiro se propõe a comentar outro, como as críticas a filmes, livros, pinturas, bem como as resenhas, as sinopses, as apresentações, os prefácios, as quartas capas, as orelhas (de outra autoria).
Hipertextualidade (aproveitado)	Toda relação que une um texto B a um texto anterior A, do qual ele brota de uma forma que não é um comentário (para estabelecer distinção com a metatextualidade).
Paratextualidade (desconsiderado)	O “paratexto” seria a relação que o “texto” poderia ter com elementos de seu entorno, como título, subtítulo, intertítulos, prefácio, posfácios, entre outros.
Arquitextualidade (desconsiderado)	Acontece quando é quando se menciona, em um texto, sua classificação genérica, como classificar um livro “de poesias, de ensaios, de romance” ou intitular um poema de Ode etc.

Fonte: Produção própria com base em CAVALCANTE (2022, p.375-378); GENETTE (2010, p.12-17)

Não se utiliza em LT, segundo Cavalcante (2022), nenhum desses termos tal como formulados por Genette (2010), opta-se por chamá-los de intertextualidade, pois é o nome amplamente aceito para esses fenômenos. Em relação à **arquitextualidade**, Cavalcante (2022) avalia essa classificação apenas como taxonômica, ou seja, ela funciona apenas como alerta para o leitor identificar com que outros gêneros precedentes o novo gênero se relaciona e, assim, delimitar suas expectativas em relação a ele. Também é deixada de lado a classificação de **paratextualidade** já que está muito próxima da **metatextualidade**. Preserva-se, contudo, a designação “paratexto” para gêneros como prefácio, orelha, posfácio, quando são produzidas por outro autor, já que, nesse caso, constituiriam um novo texto. Também seria incoerente tratar como intertextualidades as notas de rodapé, os títulos, entre outros, uma vez que esses tipos de texto fazem parte de um mesmo e único texto e que, além disso, foram elaboradas pelo mesmo autor. Por fim, torna-se metodologicamente mais simples e teoricamente mais apropriado classificar os textos introdutórios como caso de **metatextualidade** e descartar a **paratextualidade** como mais uma classificação. Resultariam, então, da tipologia de Genette (2010), as

seguintes classificações: as **intertextualidades**, as **hipertextualidades** e as **metatextualidades**.

Os primeiros ajustes simplificarórios de sua obra foram realizados pela pesquisadora Piègay-Gros (2010). Reunidos sob o termo geral *intertextualidades*, a autora fez um estudo de **copresenças** e **derivações** sem, contudo, ter considerado as **metatextualidades** como um fenômeno à parte, ou seja, as intertextualidades englobariam apenas dois tipos de relação:

Quadro 10 - As intertextualidades por Piègay-Gros (2010)

<p><b>de copresença</b> equivalente a <i>intertextualidade</i> de genette (2010)</p>	<p>que seria a inserção de partes de textos em outro.</p>
<p><b>de derivação</b> equivalente a <i>hipertextualidade</i> de Genette (2010)</p>	<p>que seria a transformação de um texto em outro, ou a imitação de gêneros e de estilos.</p>

Fonte: Elaboração própria com base em CAVALCANTE (2022)

Seguindo a tese de Ana Paula Carvalho (2018), a metatextualidade não poderia ser considerada apenas como um caso de **copresença**, assim como não poderia ser de **derivação** a partir de um texto-fonte ou, ainda, ser **uma relação ampla entre gêneros e estilos**. A partir dessa nova perspectiva da autora, a **metatextualidade** deveria ser enxergada como um fenômeno à parte.

Somado a essa perspectiva está o pressuposto de que Genette (2010) e Piègay-Gros (2010) foram considerados nesta pesquisa dada a sua importância no tratamento desse tema, mas é relevante mencionar que eles fundamentaram suas pesquisas dando ênfase aos textos de domínio literário, portanto essencialmente verbais e, por esse motivo, seriam insuficientes para a natureza dos textos a serem analisados neste trabalho: as tiras. Opta-se, neste trabalho, pela linha teórica defendida por Koch, Bentes e Cavalcante (2012) e pelo postulado de Cavalcante (2022), ao conceber que: [...] as produções textuais são, para nós, sempre intertextuais e multimodais, o que requer estender a noção de intertextualidade para textos de qualquer gênero, levando em conta os sistemas multissemióticos possíveis,” (Cavalcante et al., 2022, p.380).

## Intertextualidades amplas e estritas

Orientando-se pela tese de Ana Paula Carvalho (2018), consideram-se, neste trabalho, além dos casos de **copresenças** e **derivações**, os casos de **metatextualidades**. A autora sugere que os tipos de intertextualidade sejam reagrupados por uma perspectiva diferente dos autores anteriormente mencionados, observando se o diálogo entre o intertextual se estabelece entre textos específicos e identificáveis, ou se ocorre não entre textos específicos, mas entre padrões de gêneros e traços estilísticos. A partir dessa perspectiva de Carvalho (2018), sugere-se a existência de: **intertextualidades estritas** e **intertextualidades amplas**, comutadas no quadro a seguir para facilitar a compreensão:

Quadro 11 – Intertextualidade estritas e amplas

Intertextualidades estritas	Intertextualidades amplas
Ocorrem entre textos específicos, são aquelas em que se consegue recuperar o texto fonte. Elas são facilmente aceitas pelos pesquisadores, porque estabelecem ligação entre um texto particular e outro.	São aquelas em que o diálogo entre textos não ocorre entre textos específicos, mas entre um texto e um conjunto de outros, do qual se retiram traços, fatos, ou eventos socialmente difundidos. Ocorrem entre vários textos de diversos gêneros, aludindo a seus aspectos de tema, composição ou estilo.

Fonte: (CAVALCANTE et al., 2022, p.380-381)

Essa é a noção que adotamos neste trabalho, porque a tese de Carvalho (2018) possibilita uma visão estendida ao fenômeno da intertextualidade. Além disso, oferece uma visão mais completa ao considerar que as pessoas percebem a relação de um texto com outro, ainda que não saiba dizer precisamente qual e/ou o porquê. Considera-se, então, que a intertextualidade esteja presente em todas as ações languageiras mais cotidianas. Nesse sentido, não se pode ignorar esse fenômeno, reduzindo-o somente à noção de que, comumente, é possível perceber a presença de um texto inserido em outro (Cavalcante, 2022, p.381).

De acordo com Cavalcante (2022), as **copresenças** podem ocorrer de três formas distintas:

Quadro 12 – Os três tipos de copresenças

<b>por citação</b>	quando traz o intertexto em sua versão original para o novo texto. Esse processo faz uso de verbo <i>discendi</i> e costuma vir marcado por sinais tipográficos, como aspas, recuo de margem etc. Suas funções são inúmeras, como ser usada como argumento de autoridade, efeitos estético-estilísticos, efeitos humorísticos e críticos.
<b>por paráfrase</b>	quando o texto retomado de um texto-fonte aparece reformulado, sem desviar do conteúdo original, ainda que o recontextualize.
<b>por alusão</b>	Quando se faz menção indireta ao texto fonte no novo texto, ou seja, quando o locutor deixa pistas para que seu interlocutor resgate o sentido pretendido do texto, pois há insinuações.

Fonte: (Cavalcante et al., 2022, p.381)

A autora avalia, ainda, que “qualquer que seja o processo intertextual, ele provoca um deslocamento de sentidos em relação ao texto original, ou texto-fonte, uma recontextualização”(Idem, 2022, p.382).

As intertextualidades podem ocorrer por outro processo além da **copresença**. Nesse outro tipo específico de intertextualidade, ocorre no texto-fonte uma espécie de transformação chamada de **derivação**. Esse processo de transformação está condicionado a alterações em um texto específico, de modo a sofrer alterações em algum de seus aspectos, como, por exemplo, de forma, de estilo e de tema. Desse modo, é possível identificar inserções de segmentos de um texto, ou seja, de **copresença** em um novo. Quer se dizer que no nascimento de um novo texto, **uma derivação** por transformação pode conter alusões, paráfrases e citações. Essas derivações, que ocorrem por transformações são a **paródia** e a **transposição**, conforme o quadro a seguir:

Quadro 13 - Paródia e transposição

<b>paródia</b>	Quando um dado texto foi transformado em outro com finalidade humorística ou satírica.
<b>transposição</b>	quando um texto é transformado em outro, mas não com finalidade satírico-humorística.

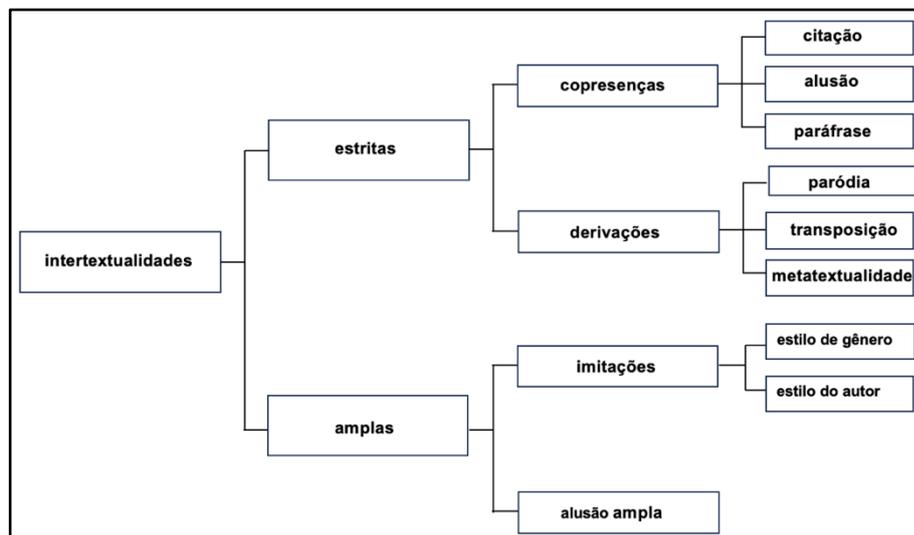
Fonte: (Cavalcante et al., 2022, p.383)

Depreende-se a partir do quadro que o que diferencia transposição e paródia é a presença ou a ausência da sátira ou do humor.

Segundo Carvalho (2018), há ainda a **metatextualidade** nas intertextualidades estritas. De acordo com a autora, ela é definida pela relação de um texto que faz algum juízo de valor um outro texto, seja para comentá-lo, elogiá-lo ou criticá-lo. Como se sabe, esse fenômeno é comum na contemporaneidade, com o nascimento dos campos destinados a comentários nos diversos ambientes digitais on-line.

A junção das intertextualidades estritas e amplas tratadas até aqui foram delineadas por Carvalho (2018) e ilustrada no quadro reproduzido a seguir:

Figura 1 - Classificação das intertextualidades estritas e amplas



Fonte: Carvalho (2018,p.103)

## 5. UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA AS TIRAS DE ARMANDINHO

Ao longo de muitos anos, o ensino de Língua Portuguesa esteve centrado nas gramáticas normativas, que prescreviam aos alunos regras sobre o que seria considerado como linguagem adequada. Sem desmerecer a importância dessas gramáticas, é fundamental reconhecer que o ensino de língua portuguesa vai muito além desse foco restrito. Tradicionalmente, a prática de leitura nas aulas de língua era tratada de forma limitada, muitas vezes vista como uma estratégia auxiliar para preencher o tempo de aula, em detrimento do que seria o conteúdo realmente importante: o ensino de gramática. Contudo, esse cenário começou a mudar e a leitura passou a ocupar seu devido lugar como um recurso essencial para o desenvolvimento da escrita e da competência comunicativa dos alunos. Com o tempo, o texto se consolidou como o centro das atividades pedagógicas, abrangendo não apenas os textos literários, mas uma variedade de gêneros textuais, incluindo textos jornalísticos, publicitários e, mais recentemente, as histórias em quadrinhos (HQs).

A inclusão das HQs e de seus subgêneros no contexto escolar, como se vê nos livros didáticos e em avaliações de grande escala, reflete a ampliação do conceito de texto e a valorização de diferentes formas de produção escrita. Entretanto, o uso efetivo desses gêneros em sala de aula ainda enfrenta desafios em razão do preconceito que atribui menor valor a esses textos, considerados inferiores ou inadequados quando comparados a outros. Essa prenoção, muitas vezes internalizada por professores e pela sociedade, contribui para que HQs, tiras cômicas e outros gêneros multimodais permaneçam subutilizados nas práticas pedagógicas, mesmo sendo reconhecidos pela comunidade acadêmica como recursos ricos e versáteis para o ensino.

A proposta desta sequência didática, orientada ao ensino de leitura de tiras cômicas e ancorada nas orientações de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2021) e nas contribuições de Kleiman (2016; 2022), visa explorar o potencial pedagógico desse gênero específico na medida em que considera somente a leitura, mas que se amplia na proposta de escrita desse texto. Além disso, busca proporcionar aos alunos um conjunto de atividades organizadas, de maneira sistemática, em torno desse gênero textual, promovendo uma leitura crítica que valorize tanto a dimensão verbal quanto a visual dos textos. É importante ressaltar que esta sequência não deve ser entendida como um modelo prescritivo, mas como uma sugestão flexível, passível de

adaptações conforme as necessidades dos inúmeros contextos pedagógicos. Ao se adotar tiras cômicas no trabalho com leitura, busca-se demonstrar que a interpretação desses textos depende de uma leitura integrada das semioses verbal e pictórica, exigindo do leitor uma postura ativa e crítica diante das diferentes camadas de sentido que essas produções oferecem.

### **5.1 Contextualização da proposta didática:**

A proposta de sequência didática a seguir tem como objetivo apresentar ao professor uma sugestão de atividade voltada ao desenvolvimento das competências leitora e comunicativa, com foco na leitura e interpretação de textos multimodais, especificamente as tiras de Armandinho. Essa proposta está alinhada ao terceiro momento da Linguística Textual, o qual entende o texto como um evento interacional e a leitura como um processo de construção de sentidos que envolve o contexto, os sujeitos e seus conhecimentos prévios. Também é uma preocupação desta proposta considerar as sugestões dos documentos de referência mais importantes na condução dos trabalhos em sala de aula: os PCN e a BNCC.

A idealização dessa sequência pressupõe um ensino reflexivo e centrado na interação, no qual o leitor desempenha um papel ativo na construção do conhecimento. Nessa perspectiva, o leitor não é um receptor passivo de informações, mas um construtor de significado para o texto que tem diante dele, utilizando sua capacidade de inferir, relacionar e ressignificar as informações apresentadas. O processo de leitura, visto dessa maneira, envolve a articulação entre a linguagem verbal e outras semioses presentes nos textos multimodais, como a imagem, sendo que a compreensão plena depende de um leitor ativo e do nível de interação com as linguagens.

O professor, diante dos caminhos da Linguística Textual (LT), deve adotar uma perspectiva sociointeracionista, ou seja, que valorize o papel da interação entre texto, contexto e leitor. Essa sequência didática, como já dito, também está alinhada aos princípios didáticos sugeridos por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2021), que defendem que o ensino da leitura deve proporcionar ao aluno a capacidade de autorregulação e autoavaliação, levando-o a refletir sobre seu próprio processo de construção de sentidos. Além disso, essa abordagem incentiva a leitura crítica, a interpretação ativa e a aplicação, integrando conhecimentos intertextuais e contextuais. Nesse sentido,

tanto a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) quanto os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) fornecem diretrizes que reforçam a importância dessa abordagem interativa e reflexiva no ensino de Língua Portuguesa.

A **BNCC** enfatiza o papel central da intertextualidade no desenvolvimento das competências leitora e escritora dos alunos do Ensino Fundamental II. As habilidades propostas, como a identificação e análise de efeitos de humor, ironia e crítica em gêneros como tirinhas, charges e memes, estão diretamente relacionadas à exploração de recursos linguísticos, multimodais e intertextuais, favorecendo uma leitura crítica e reflexiva, como se observa nas seguintes habilidades:

**EF69LP31:** Identificar e relacionar efeitos de sentido e de humor em tirinhas, charges, memes, entre outros gêneros, considerando o uso de recursos linguísticos, multimodais e intertextuais.

**EF67LP17:** Reconhecer e analisar, em textos lidos ou ouvidos, os efeitos de sentido produzidos por diferentes figuras de linguagem e por marcas intertextuais e interdiscursivas.

**EF69LP31:** Analisar efeitos de sentidos de humor, ironia, crítica ou persuasão em textos, considerando o uso de recursos multimodais (verbais e não verbais) e intertextuais.

**EF89LP24:** Analisar, em textos multissemióticos e multimodais, o efeito de sentido decorrente de relações intertextuais e interdiscursivas, como paráfrase, paródia, citação, referência e alusão. (BRASIL, 2017, p.150 -160).

Já os **PCNs** reforçam a importância de diversificar os gêneros textuais utilizados em sala de aula, incluindo tiras e outros textos multimodais, promovendo tanto o letramento visual quanto a criatividade dos alunos. Dessa forma, ambos os documentos contribuem para uma prática pedagógica que valoriza a leitura e a produção de textos, integrando diversas linguagens e desenvolvendo nos alunos a capacidade de interpretar e produzir textos de forma crítica e contextualizada.

Por fim, a proposta aqui apresentada não se edifica como um modelo engessado, mas como um ponto de partida flexível, adaptável às diferentes realidades escolares. Ao promover a leitura e a produção de tiras cômicas, busca-se não só a valorização de um gênero multimodal, mas também a ampliação das práticas de linguagem dos alunos, ao explorar a interação entre as múltiplas semioses que compõem o texto e os desafios cognitivos envolvidos na sua interpretação. Sugere-se, nesse sentido, o seguinte percurso a ser trilhado por professor e aluno:

- apresentação da situação de leitura e do projeto de trabalho;
- compartilhamento de ideias sobre a leitura do texto multimodal;
- construção de saberes e sistematização;
- socialização dos resultados;

- produção textual.

### **Planejamento da sequência didática**

Para a aplicação da sequência didática, propõe-se a utilização de cinco momentos, subdivididos em uma quantidade moldável de aulas, dimensionadas pelo professor durante a condução de todas as etapas. Essa denominação objetiva tornar o momento de realização das atividades mais flexível, caso seja necessário estender ou encurtá-las.

**Turma:** alunos do 8.º ano do ensino fundamental II.

**Objeto de conhecimento:** estratégia de leitura: apreender os sentidos globais do texto.

**Habilidades:** identificar crítica ou ironia/humor presente em tirinhas, memes, charges, por exemplo.

**Gênero discursivo:** tira cômica.

**Práticas de linguagem:** leitura e produção de textos.

**Apresentação da situação inicial (atividade preliminar):** Como introdução ao estudo do gênero "tiras", os alunos do 8º ano devem escolher e recortar tiras de jornais, revistas ou fontes digitais em casa, trazendo-as para a aula seguinte. Em grupos, farão a leitura e discussão das tiras, analisando características como estrutura narrativa, uso do texto verbal e visual, construção de humor ou crítica social e, por fim, aspectos da linguagem. Em seguida, montarão um *flipchart* com as tiras recortadas, destacando as características identificadas nesses textos.

Após a discussão sobre o resultado final obtido no *flipchart*, cada grupo criará sua primeira produção coletiva: uma tira autoral que reflita os elementos estudados. Assim, a atividade gera dois produtos finais — o painel colaborativo no *flipchart* e a primeira tira produzida por cada grupo — marcando o início do aprofundamento nesse gênero textual. Essa etapa demonstrará à professora os acertos e equívocos dos alunos que, em posse desses dados, poderá ajustar os demais passos da sequência para se chegar ao objetivo pretendido: apropriar-se desse gênero textual.

**1.º momento (aulas de I a III)** – levantamento de hipóteses e análise do texto multimodal.

**Objetivo:** identificar se os alunos reconhecem com mais profundidade o gênero tira, bem como o fenômeno de intertextualidade e sua importância na construção dos sentidos do texto.

**Estratégia:** análise de texto multimodal: tira de Armandinho.

**Proposta:** distribuir cópias do texto a ser analisado pelos estudantes, uma tira em que os personagens Camilo e Armandinho estão refletindo sobre o monitoramento das ações das pessoas.

Tira 8 - Armandinho e Camilo - 1984



Fonte: BECK, 2019, p.52.

Sem trabalhar o conhecimento prévio e a fim de que cada um tenha a oportunidade de formular hipóteses do que se quer dizer no entrelaçamento verbovisual, os alunos terão o objetivo de fazer a leitura prévia da tira de forma autônoma. Em seguida, formarão duplas para validar hipóteses iniciais de leitura com o par; em seguida, formarão um arco para a socialização das descobertas. Sugere-se, para isso, algumas provocações do professor:

**Exemplo:** “Olhem, hoje nós vamos começar a ler tiras – ou tirinhas, como se costuma dizer. O que sabemos sobre elas?”; “Em que medida elas se diferenciam dos textos que já conhecemos até aqui?”; “Há trechos que vocês não entenderam? Por qual razão?”; “Como você avalia a leitura final: acredita que esgotou as possibilidades de leitura ou que ficou algo por entender?”.

É possível que surjam inúmeros problemas de entendimento: que não tenham domínio do livro 1984; que não reconheçam a importância do último menino que está em posse de um *smartphone* ou até que não reconheçam a ironia. O papel do professor, nesse início, é fundamental para transformar aquilo que seus alunos não conseguiram entender em motivação na busca por preencher as possíveis falhas de leitura, mas jamais de sabotar esses processos dizendo a eles o que deveriam ter interpretado.

As ações do promotor da leitura devem estar voltadas à análise das linguagens verbal e não verbal e em demonstrar que é necessário desenvolver o papel do leitor atuante na busca pela construção dos sentidos para o texto. Ou seja, em demonstrar a eles que o não entendimento de determinada palavra ou aspecto não se justifica numa possível incapacidade, mas na não realização de determinada etapa pertencente às estratégias de leitura desenvolvimento, como, por exemplo, a busca pelo conhecimento pretendido pelo produtor do texto e que precisará fazer parte do repertório do aluno leitor.

Nessa etapa, o professor poderá demonstrar o livro físico de George Orwell e, em seguida, exibir um vídeo-resenha sobre ele. Em seguida, deve-se retomar a leitura da tira e checar se foi o bastante para ele avançar. O vídeo *1984 – A Distopia de George Orwell Explicada – Insight BP* (BRASIL PARALELO, 2024) oferece uma explicação visual detalhada, que pode ser útil para o aprofundamento da leitura da tira (a cargo do professor, ele pode ser exibido de forma parcial ou integral):

Figura 3 - Ilustração sobre o vídeo 1984 - Brasil Paralelo



Fonte: Brasil Paralelo. 1984: A distopia de George Orwell explicada. YouTube, 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=LONR3LI0kyY&t=6s>.- Acesso em: 05 out. 2024.

Espera-se que com a exibição do vídeo e com a manipulação do livro físico, as crianças avancem na leitura da tira, inferindo os aspectos fundamentais a respeito citação direta que está presente na tira para que assim possam dar sequência aos demais níveis de leitura, como a identificação do humor ou da crítica. Um dos caminhos possíveis é priorizar a semiose verbal no primeiro contato com o texto, dando ênfase ao conhecimento linguístico e resolvendo possíveis embates linguísticos. Se, por alguma razão, determinada palavra ou conceito não fizer parte do conhecimento linguístico dos estudantes, o professor deverá direcioná-los no sentido de validar essa hipótese junto a outras que possam nascer no decorrer da aula, como sugerido na manipulação do livro e na exibição do vídeo-resenha.

Outro ponto importante é levá-los, durante a condução das inferências, a refletir se o texto oferece todos os elementos para o seu entendimento ou se será necessária a realização de outras análises para entendê-lo, como refletir sobre os dados extralinguísticos. É nesse momento que o professor poderá alertar que as citações podem ocorrer de forma explícita ou implícita, demonstrando que essa pode ser a razão das falhas iniciais da leitura e que, à medida que foram conhecendo os elementos trazidos pelo produtor do texto, o processo de leitura vai, pouco a pouco, sendo aprofundado.

Não se quer dizer que a análise do texto verbal ocorra de forma apartada e privilegiada, deixando os elementos como as ilustrações, os gestos e as cores de lado, pois o professor deve considerar os elementos extralinguísticos nos momentos que avaliar como oportunos. O que se quer, na verdade, é que os alunos reconheçam sua importância de forma natural, sem o alerta do professor. Na tira em questão, a valorização dos aspectos não linguísticos se dá pela presença de uma criança usando um celular que exibe um olho em sua tela e todos os demais elementos que compõe a paisagem dos quadros. A qualquer momento, a descoberta dos sentidos que emergem dessa combinação de imagens pode ocorrer e deve ser validada pelo professor, já que o equilíbrio entre as semioses é fundamental para a leitura do texto multimodal.

Dada a importância que esses elementos têm para a tira, o professor também deverá reservar, pelo menos, um momento dedicado à análise dele: o 2º momento desta sequência.

**2.º momento (aulas de III a IV)** – análise com ênfase no texto não verbal e formulação de novas hipóteses.

**Objetivo:** discutir em que medida os elementos visuais contribuem com os sentidos do texto ou com as hipóteses de leitura dos alunos.

**Estratégia:** discussão em pares e sala de aula invertida.

**Proposta:** Os grupos farão uma análise dos aspectos visuais por meio de questionário com perguntas como: “*Quais elementos visuais compõem a tira?*”; “*De que maneira esses elementos contribuem os sentidos que brotam do texto?*”, “*A construção/ausência do cenário, que rodeia as personagens, tem propósito para a construção dos sentidos?*”, “*Há outros elementos que podem contribuir com os sentidos do texto?*”, “*Como a composição e a organização dos quadrinhos foi elaborada?*”, “*A ausência dos balões prejudica a relação entre a fala e a personagem?*”.

Solicitar que os grupos socializem suas respostas, justificando-as. Esperamos que os alunos busquem caminhos extraclasse para responder às perguntas anteriormente realizadas. Frente à hipótese de não conseguirem respondê-las, eles poderão deixá-las para o momento de avaliação posterior. O professor, então, finalizará esse momento convidando seus estudantes a pensarem, tomando nota, nos seguintes aspectos: “*O que é mais importante na leitura de tiras: o texto escrito ou as imagens?*”, “*O autor utilizou um texto que está fora da tira para criar um efeito de sentido próximo do humor ou da crítica? Explique.*”; “*Por fim, como você avalia esse recurso de usar um texto dentro de outro? Isso é um recurso positivo ou negativo? Explique.* O professor realizará a checagem com o objetivo de avaliar em que grau seus alunos compreenderam e avaliaram o recurso de intertextualidade nas tiras de Armandinho.

Em seguida, ele passará a tarefa para a próxima aula: a leitura do conto *Branca de Neve*, reproduzido em completude nos anexos.

### 3.º momento – leituras intertextuais

**Objetivo:** reconhecer a relação explícita entre o conto *Branca de Neve* e o tema dos agrotóxicos na tira de Armandinho.

**Estratégia:** realizar provocações que sejam capazes de levar as crianças a perceberem as relações explícitas e implícitas existentes entre o conto, a temática e a tira.

#### Tira 11 - Tira de Armandinho - Branca de Neve



Fonte: BECK, 2019, p.15 -16.

Tira 10 - Tira de Armandinho - Branca de Neve. Fonte: BECK, 2019, p.15 -16. O clássico *Branca de Neve*, dos Irmãos Grimm. A menção à maçã envenenada, oferecida pela bruxa disfarçada de velhinha, remete ao núcleo central do conto, utilizando a narrativa conhecida para criar uma nova situação. Espera-se que os alunos se deem conta do ativamento do conhecimento prévio e em que medida ele é responsável para o sucesso no processo de leitura na medida em que os leitores consigam identificar esse elemento clássico como parte de seu repertório cultural.

**Exemplo de provocações:** “Qual é a relação existente entre o conto Branca de Neve e a tira de Armandinho? De que forma o autor da tira escolheu para demonstrar a relação entre os textos? Conhecer o conto da Branca de Neve é decisivo para entender o efeito de humor pretendido pelo autor da tira? Explique.

Em uma segunda análise, é esperado que eles relacionem o enredo ao diálogo contemporâneo e atual com o tema dos **agrotóxicos**. Ou seja, que eles percebam que a tira insere uma problemática moderna dentro de uma narrativa tradicional, questionando a natureza da maçã envenenada sob a ótica dos perigos da contaminação por agrotóxicos. O humor emerge da ideia de que o personagem, ao invés de atribuir o envenenamento à bruxa, como no conto original, relaciona o problema a algo cotidiano e moderno, como os agrotóxicos.

Caso o professor perceba que o repertório dos alunos acerca do tema agrotóxicos não seja suficiente para realizar uma leitura satisfatória da tira, ele poderá motivar uma pesquisa, bem como oferecer outros textos que os ajudem nessa tarefa:

## Exemplos de vídeo

Figura 5 – Comida que alimenta

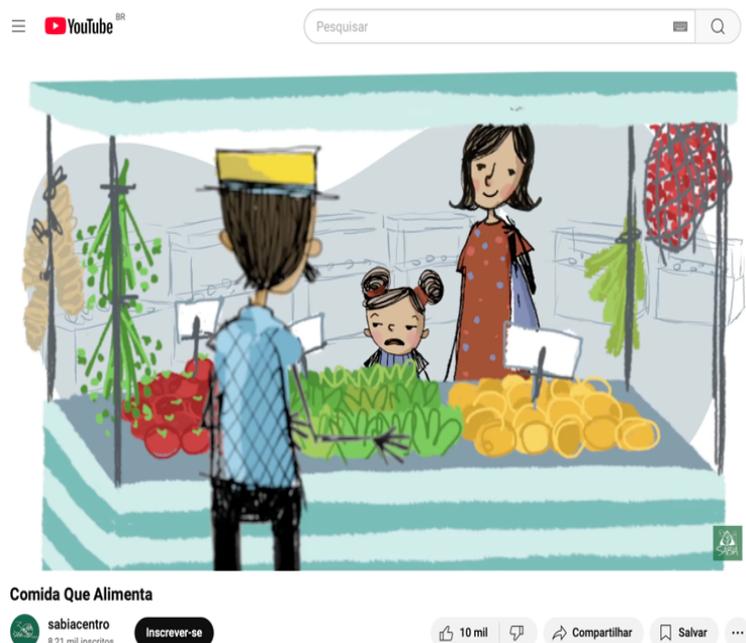


Figura 6 - Título: entenda riscos de agrotóxicos para a saúde humana, animal e dos ecossistemas



Fonte: Reporter Eco – TV Cultura (2023). Entenda riscos de agrotóxicos para a saúde humana, animal e dos ecossistemas, segundo especialistas. Vídeo. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=9q0-IQ4LhOM>. Acesso em 22 nov. 2024.

O professor só pode esperar um conhecimento prévio de seus alunos para a realização de leituras intertextuais se já tiver abordado o tema em circunstâncias prévias. Isso não o impede de complementar esses saberes após a primeira leitura da tira e, em seguida, verificar em que medida essa ampliação de saberes aprimora os sentidos no texto. Não se deseja, nesse sentido, que atividade de interpretação preceda à leitura.

#### 4.º momento – checagem de leitura e socialização dos resultados

**Objetivo:** Promover a análise colaborativa das tiras de Armandinho, estimulando os alunos a identificar e refletir sobre as relações explícitas e implícitas entre o conto *Branca de Neve* e o tema dos agrotóxicos, bem como desenvolver habilidades de leitura crítica, interpretação e argumentação.

**Estratégia:** discussão em pares e apresentação dos resultados.

**Proposta:** A atividade pode começar com a formação de grupos, que responderão a perguntas previamente apresentadas e com linguagem adequada à faixa etária:

#### **A. Exemplo I - Compreensão do humor e da crítica**

*“Na primeira parte da tira, o personagem faz uma referência ao envenenamento da Branca de Neve. Em sua opinião, qual é o objetivo dessa relação entre as histórias? Defenda o seu ponto de vista com o objetivo de convencer seus colegas e escute atentamente os posicionamentos equivalentes e divergentes.” Se possível, registre o consenso em seu caderno.*

#### **B. Exemplo II - Habilidade de inferir**

*“No final da tira, Armandinho diz "ufa! que bom!" após ouvir que os agrotóxicos não costumam causar sintomas imediatos. Há um sentido possível para essa fala, considerando a informação dada em seguida pela menina? Explique a possível intenção do autor.”*

#### **C. Exemplo III - Avaliar como a intertextualidade foi utilizada.**

*“É possível afirmar que a tira utiliza a história da Branca de Neve para fazer uma crítica social ou para produzir humor? Descreva brevemente qual é o problema mencionado na tira e como ele se relaciona com o conto.”*

#### **D. Exemplo IV - Considerar o contexto e a intenção.**

*“Considerando o diálogo das personagens e outras pistas fornecidas no texto escrito e nas imagens, é possível recapitular o que o autor pretende comunicar aos leitores? Ou seja, é possível formular uma hipótese que tenha motivado a elaboração desse texto?*

***E. Exemplo V - O professor, se julgar relevante nesta etapa, poderá oferecer novas provocações a respeito da exploração do conhecimento sobre o gênero tira e sobre conhecimento do assunto.***

A oferta dessas perguntas não deve ter o objetivo de elaborar respostas compatíveis com a expectativa do professor, essa prática é comumente associada à ideia de única leitura correta e autorizada e amplamente adotada nas salas de aula brasileiras. Esta etapa sugere que o aluno deve ser instigado a pensar no contexto em que esse texto foi produzido, qual era o leitor previsto e qual é a intenção que está atrás desse texto. Como se sabe, ao convidar o aluno a pensar na intenção do autor, ele estará em busca de marcas linguísticas dessa intencionalidade, ainda que essa busca por termos e expressões não esteja no foco da atividade, mas que o instiga a desenvolver de forma natural uma leitura mais atenta. O que se busca, em verdade, é a participação individual do aluno na construção dos significados que se configuram mediante a interação entre autor, texto e o leitor.

Em seguida, espera-se que esse aluno submeta suas respostas à apreciação dos demais colegas e não à simples validação do professor. Ou seja, ele fará as checagens de suas hipóteses com os demais, que partilham a mesma etapa de desenvolvimento crítico e social e, nesse curso, não se preocuparão em atender à expectativa do professor, mas em atender suas necessidades, que nascerão a partir da leitura.

O papel do professor pode estar associado à condução e à organização desse processo com pouca interferência. A atenção maior deve se debruçar na manutenção das estratégias de leitura de seus alunos, refletindo sobre múltiplos aspectos, como:

- *os alunos estão autoavaliando a própria compreensão?*
- *eles formulam um objetivo para essa leitura?*
- *frente ao não entendimento, eles se sentem à vontade para voltar para trás e reler?*
- *eles buscam significado para determinada palavra-chave ou conceito?*
- *eles exploram todas as semioses ou tem predileção pelo código escrito?*
- *eles sentem segurança em resumir aquilo que leram?*

Cada grupo reanalisará a tira de Armandinho, discutirá as respostas e as registrará por escrito, com argumentos claros e exemplos da tira. Eles terão 30 minutos para debater e preparar a apresentação de suas ideias. Na sequência, cada grupo apresentará suas respostas à sala, justificando as interpretações e destacando a relação entre o conto *Branca de Neve* e a tira, o uso humorístico e crítico do tema dos agrotóxicos, e o papel do conhecimento prévio do conto para a compreensão total do texto. O professor encerrará com um debate mediado, refletindo sobre a relevância do repertório cultural para a intertextualidade, a crítica social na tira e o impacto do humor na construção da crítica.

Os critérios de avaliação podem incluir a participação e a colaboração dos alunos no grupo, a qualidade das respostas quanto à clareza, argumentação e conexão com o tema, a organização e justificativa das ideias na apresentação e a reflexão crítica, evidenciando relações implícitas e intertextuais.

Para encerrar essa etapa, proponha uma reflexão mais aprofundada por meio de novas provocações: *“Se o autor da tira usou um conto clássico para abordar um tema atual, como podemos usar histórias conhecidas para tratar questões modernas e relevantes para a sociedade brasileira? Quais histórias poderiam ser ressignificadas de forma crítica?”* Essa discussão tem por objetivo inspirar os alunos a criarem tiras que explorem intertextualidade de maneira crítica e/ou humorística no próximo momento. A todo tempo, os alunos devem ser motivados ao registro para que as ideias não se percam no transcorrer da sequência didática, sendo que forma de realizá-las deve ser pensada pelo professor ao considerar os recursos disponíveis.

### **5.º momento – oficina de tiras intertextuais.**

**Objetivo:** Promover a aplicação prática do conceito de intertextualidade, incentivando os alunos a ressignificar narrativas clássicas em novas produções que dialoguem com temas contemporâneos.

**Estratégia:** Oficina de criação multimodal: produção de tiras, textos narrativos curtos ou roteiros dramatizados que utilizem intertextualidade.

**Proposta:** Os alunos serão organizados em grupos para participar de uma oficina criativa, cujo ponto de partida será uma chuva de ideias coletiva. Nesse momento, identificarão histórias clássicas como contos de fadas, mitos ou fábulas,

conectando-as a problemas ou temas contemporâneos, como mudanças climáticas, saúde pública, desigualdade social, avanços tecnológicos, entre outras possibilidades.

Em seguida, cada grupo escolherá uma narrativa clássica e um tema atual, desenvolvendo uma produção original que:

- Mantenha elementos essenciais da narrativa original (personagens, cenários ou situações marcantes);
- Estabeleça uma relação clara e reflexiva entre o texto original e o tema contemporâneo que faça parte da realidade do aluno;
- Explore recursos linguísticos, visuais e/ou narrativos adequados ao formato do gênero tira.

A oficina deve adotar procedimentos de revisão e reescrita, permitindo que os alunos aprimorem suas produções. Além disso, os grupos terão acesso a uma lista de critérios para orientá-los, como coesão textual, pertinência da intertextualidade e clareza na abordagem do tema contemporâneo.

Na etapa final, os grupos apresentarão seus trabalhos à turma, explicando:

- a) a história clássica escolhida;
- b) o tema contemporâneo abordado;
- c) as conexões estabelecidas entre o clássico e o contemporâneo.

Após as apresentações, a turma participará de uma discussão coletiva, analisando os desafios e as possibilidades de resignificar histórias clássicas. O objetivo é que os alunos reconheçam a intertextualidade como uma ferramenta poderosa de reflexão crítica e criatividade.

### **Proposta de avaliação**

#### **Produção Final – Avaliação Somativa**

Os alunos poderão ser avaliados com base na produção final elaborada no 5.º momento. Essa avaliação poderá ser realizada em duas etapas:

### **Autoavaliação guiada pelo professor**

Os alunos deverão refletir sobre o que aprenderam, os desafios enfrentados e como revisaram suas produções para alcançar os objetivos propostos. Cada grupo preencherá uma lista de verificação (checagem) com critérios elaborados ao longo da sequência, considerando:

- a) pertinência e clareza na intertextualidade;
- b) coerência e coesão textual;
- c) criatividade e originalidade na abordagem do tema contemporâneo;
- d) adequação ao formato escolhido (tira com humor e/ou crítica).

### **Avaliação do Professor**

O professor utilizará uma grade de critérios claros e objetivos, previamente criada com os alunos, para avaliar:

- e) adequação ao gênero;
- f) adequação linguística;
- g) aplicação do conceito de intertextualidade;
- h) integração adequada do tema contemporâneo à narrativa original;
- i) atualidade da argumentação ou do impacto gerado (humor, crítica, ironia);
- j) organização e clareza da apresentação.

### **Reflexão**

Após a avaliação, o professor oferecerá devolutivas individuais ou por grupo, destacando os pontos fortes e sugerindo melhorias. Essa etapa permitirá identificar eventuais lacunas no processo de aprendizagem e planejar atividades de retomada, progressão e aprofundamento, se necessário.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação, inserida na linha de pesquisa “Leitura, Escrita e Ensino de Língua Portuguesa”, teve como objetivo central desenvolver uma proposta de leitura para as tiras de *Armandinho*, embasada nos pressupostos teóricos da Linguística Textual (LT), em sua abordagem sociocognitivo-interacionista. O estudo buscou contribuir para o ensino de leitura de gêneros textuais multimodais, promovendo práticas que favoreçam a formação de leitores críticos e autônomos, alinhadas às diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

A partir da constatação de que muitos alunos apresentam dificuldades na interpretação de textos multimodais, esta pesquisa propôs a análise da intertextualidade como elemento central na construção de sentidos das tiras cômicas. Para tanto, a investigação estruturou-se em quatro partes fundamentais.

Inicialmente, delineou-se um panorama da Linguística Textual, destacando sua evolução teórica e metodológica, com ênfase na perspectiva sociocognitivo-interacionista. Em seguida, aprofundou-se a compreensão sobre a leitura como um processo interativo e socialmente situado, explorando os desafios enfrentados pelos alunos na leitura de textos multimodais. A terceira seção abordou as características do gênero tira cômica, suas especificidades enquanto subgênero das histórias em quadrinhos, e as implicações didáticas de sua utilização em sala de aula. Por fim, desenvolveu-se uma sequência didática estruturada em atividades progressivas, que visam a ampliação das habilidades de leitura intertextual, permitindo que os alunos relacionem elementos verbais e visuais de maneira crítica e reflexiva.

A pesquisa revelou que a leitura intertextual das tiras de *Armandinho* potencializa a identificação de referências culturais, sociais e discursivas, promovendo uma experiência de leitura mais engajada. Os resultados indicam que os alunos, ao serem estimulados a reconhecer e interpretar elementos intertextuais, desenvolvem estratégias de compreensão mais aprofundadas, o que reforça a importância de metodologias que integrem diferentes linguagens na prática pedagógica.

No entanto, os desafios encontrados evidenciam que muitos professores da educação básica carecem de formação específica para o trabalho com gêneros multimodais. A ausência de familiaridade com os pressupostos teóricos da LT e a falta de materiais didáticos adequados dificultam a implementação eficaz de práticas de

leitura intertextual. Tais desafios ressaltam a necessidade de políticas educacionais que incentivem a formação continuada de docentes, possibilitando um ensino de leitura que contemple a complexidade dos textos contemporâneos.

Além disso, a dissertação aponta para a necessidade de futuras investigações que aprofundem as relações entre intertextualidade e multimodalidade no ensino de língua portuguesa. Estudos adicionais poderiam explorar diferentes estratégias de mediação pedagógica, bem como avaliar o impacto da leitura intertextual no desenvolvimento da competência leitora em diversos níveis de ensino.

Assim, espera-se que as reflexões e propostas apresentadas neste estudo inspirem professores a explorar o potencial das tiras cômicas e outros gêneros multimodais, não apenas como recurso didático, mas como instrumentos de formação crítica. A compreensão da intertextualidade como fenômeno constitutivo da linguagem possibilita a construção de práticas pedagógicas mais contextualizadas e sensíveis às demandas do mundo contemporâneo, contribuindo para a formação de leitores capazes de atuar de forma reflexiva e consciente na sociedade.

## Referências

- BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 2016.
- BATISTA, R. DE O. **Introdução à pragmática: a linguagem e seu uso**. São Paulo: Editora Mackenzie, 2012.
- BECK, A. **Armandinho Zero**. 1. ed. Florianópolis: Belas Letras, 2013.
- BECK, A. **Armandinho Um**. 1. ed. Florianópolis: Arte e Letras Comunicação, 2014.
- BECK, A. **Armandinho Quatro**. 1. ed. Florianópolis: Belas Letras, 2015.
- BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. 1. ed. Campinas: Mercado das letras, 2009.
- CARVALHO, A.L. **Sobre intertextualidades estritas e amplas** 2018. 136 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/39589>. Acesso em: 19 mar. 2024.
- CAVALCANTE, M. M. et al. Intertextualidades. Em: **Linguística Textual: conceitos e aplicações**. Campinas: Pontes Editores, 2022. p. 375–421.
- CENTRO SABIÁ. **Comida que alimenta**. 2015. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=z6xAkNPV3QI>. Acesso em: 22 nov. 2024.
- DIJK, T. A. VAN. **Cognição, discurso e interação**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2021.
- FÁVERO, L. L.; KOCH, G. V. K. **Linguística Textual: Introdução**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

GRIMM, J.; GRIMM, W. Branca de Neve. Em: **Contos de fadas dos Irmãos Grimm**. Jandira: Principis, 2019. p. 144–150.

KLEIMAN, A. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. 16 ed. Campinas: Pontes, 2016.

KLEIMAN, A. **Oficina de leitura: teoria e prática**. 17 ed. Campinas: Pontes, 2022.

KOCH, I. G. V. **Desvendando os segredos do texto**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2015.

KOCH, I. G. V. K.; BENTES, A. C.; CAVALCANTE, M. M. **Intertextualidade: diálogos possíveis**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

KOCH, I. V. **Introdução à linguística Textual: trajetórias e grandes temas**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2018.

KOCH, I. V. **As Tramas do Texto**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2019.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e Compreender: os sentidos do texto**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2021.

KRISTEVA, JULIA. **Introdução à semanálise**. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.

MARCHUSCHI, L. A. **Produção Textual, análise de gêneros e compreensão**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2018.

MARCUSCHI, L. A. **Gêneros Textuais no ensino da língua**. Em: São Paulo: Parábola, 2008. p. 146–224.

QUINO. **Toda Mafalda**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

RAMOS, P. **Tiras no ensino**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2017.

RAMOS, P. **A leitura dos quadrinhos**. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2019.

REPORTER ECO – TV CULTURA. 2023. **Entenda riscos de agrotóxicos para a saúde humana, animal e dos ecossistemas, segundo especialistas**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=9q0-IQ4LhOM>. Acesso em: 22 nov. 2024.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. 3. ed. Campinas: Mercado das letras, 2011.

SOLÉ, ISABEL. Ler, Leitura, Compreensão: “Sempre falamos da mesma coisa?” Em: TABEROSKY, A. *ET AL.* (Ed.). **Compreensão de leitura: a língua como procedimento**. Porto Alegre: Artmed, 2003. p. 17–34.

VERGUEIRO, W. A linguagem dos quadrinhos: uma alfabetização necessária. Em: BARBOSA, A. et al. (Eds.). **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2020. p. 31–64.

VERGUEIRO, W; RAMOS, P. **Quadrinhos na educação**. 1ed. São Paulo: Contexto, 2020.

WILSON, V. Motivações pragmáticas. Em: MARTELOTTA, M. E. (Ed.). **Manual de Linguística**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2020. p. 87–110.

## ANEXOS

### Branca de Neve

Era metade do inverno, quando grandes flocos de neve estavam caindo por todo lado e a rainha de um país imenso estava sentada costurando junto à janela. A moldura da janela era feita de um delicado ébano negro e, enquanto observava a neve, ela espetou o dedo e três gotas de sangue caíram. A rainha ficou olhando pensativamente para o sangue que manchou a neve branca e disse:

- Gostaria que minha bebê fosse branca como essa neve, vermelha como esse sangue e negra como esse ébano da janela!

E foi exatamente assim que a garotinha veio ao mundo: sua pele era branca como a neve, suas bochechas eram rosadas como o sangue e seus cabelos eram pretos como o ébano; assim ela foi chamada de Branca de Neve.

Contudo, a rainha faleceu e o rei logo se casou com outra mulher, que se tornou rainha e era muito bela, mas tão vaidosa que não tolerava pensar que qualquer outra pessoa poderia ser mais bonita que ela. Ela tinha um espelho mágico, que costumava consultar, olhando para si mesma e dizendo:

- Diz-me, espelho, diz-me a verdade!

De todas as moças do reino,  
Qual delas é a maior beldade?

E o espelho sempre respondia:

- Tu, rainha, és a mais bela de todo o reino.

Branca de Neve cresceu e ficou cada vez mais bonita; e quando estava com sete anos de idade, era radiante como o dia e mais bela que a própria rainha. Então, um dia, o espelho respondeu à rainha quando ela foi se olhar como de costume:

- Tu, rainha, és das mais lindas que já vi, mas Branca de Neve é mais formosa que ti!

Quando ouviu isso, a rainha ficou pálida de raiva e inveja, chamou um de seus criados e disse:

- Leve Branca de Neve para a floresta para que eu nunca mais a veja novamente.

Então, o criado a levou para longe, mas seu coração amoleceu quando Branca de Neve implorou que ele poupasse sua vida, e ele diss:

- Não a machucarei, linda menina.

Então, ele a deixou sozinha e, embora pensasse que os animais selvagens fossem destroçá-la em pedacinhos, sentiu um peso enorme ser tirado de seu coração ao decidir não matá-la e apenas deixá-la à mercê do destino, com a chance de alguém salvá-la.

Então, a pobre Branca de Neve perambulou apavorada pela floresta e os animais selvagens rugiam à sua volta, mas nenhum a feriu. A noite, ela chegou a um chalé em meio às colinas e entrou nele para descansar, pois seus pezinhos não aguentavam mais andar. Tudo era bem arrumado e organizado no chalé: uma toalha branca estava posta sobre a mesa, e havia sete pratinhos, sete pãezinhos e sete tacinhas cheias de vinho; e sete garfos e sete facas estavam dispostos em ordem; e perto da parede havia sete caminhas. Como estava com muita fome, ela comeu um pedacinho de cada pão e tomou um pouquinho de vinho de cada taça; depois, resolveu deitar-se para descansar. Ela testou todas as caminhas; mas uma era grande demais, e outra era pequena demais, até que a sétima lhe serviu, e nela a garota se deitou e adormeceu.

Pouco tempo depois, os donos do chalé chegaram. Eram sete anõezinhos que viviam em meio às montanhas, mineravam e garimpavam ouro. Eles acenderam suas sete lamparinas e viram, de pronto, que algo não estava certo. O primeiro indagou:

- Quem sentou no meu banco?

O segundo:

- Quem comeu do meu prato?

O terceiro:

- Quem mordiscou o meu pão?

O quarto:

- Quem mexeu na minha colher?

O quinto:

- Quem usou o meu garfo?

O sexto:

Quem cortou com a minha faca?

O sétimo:

- Quem bebeu o meu vinho?

Então, o primeiro deu uma olhada na casa e disse:

- Quem deitou na minha cama?

Os demais foram correndo até ele e todos reclamaram que alguém tinha se deitado em suas camas. Mas o sétimo viu Branca de Neve e chamou todos os seus irmãos para verem-na; e todos exclamaram de surpresa e fascínio, ergueram suas lamparinas para observá-la e disseram:

- Minha nossa! Que criança mais linda!

E ficaram muito felizes em vê-la e tomaram o cuidado de não acordá-la; o sétimo anão dormiu uma hora na cama de cada um de seus irmãos, em revezamento, até findar a noite.

Pela manhã, Branca de Neve lhes contou sua história e todos se compadeceram dela, disseram que se ela mantivesse tudo em ordem, cozinhasse, lavasse, costurasse e fiasse para eles, poderia ficar ali, que eles cuidariam bem dela. Então, eles passaram o dia todo fora, trabalhando, procurando por ouro e prata nas montanhas, mas Branca de Neve permaneceu em casa, e eles a alertaram:

- A rainha logo descobrirá onde você está escondida, então tome cuidado e não deixe ninguém entrar.

Mas a rainha, agora que achava que Branca de Neve estava morta, acreditava ser a mais bela mulher do reino e foi até o espelho e perguntou.

- Diz-me, espelho, diz-me a verdade!

De todas as moças do reino, qual delas é a maior beldade?

E o espelho respondeu:

- Tu, rainha, és a mais bela de todo o reino.

Mas em meio às colinas, na mata fechada, onde os sete anões construíram morada, Branca de Neve se esconde, e ela, Oh, Rainha! Que ti é mais bela.

Então a rainha ficou apavorada, pois sabia que o espelho sempre dizia a verdade e teve certeza de que o criado a traíra. E não conseguia suportar a ideia de que qualquer pessoa viva fosse mais bonita que ela, então vestiu-se como uma mercadora e partiu rumo às colinas, para o local onde os anões viviam. Então, ela bateu à porta e gritou:

- Belas louças para vender!

Branca de Neve olhou pela janela e disse:

- Bom dia, boa senhora! O que tem para vender?

- Boas louças, belas louças - respondeu ela. - Cordéis e trancelins de todas as cores.

"Deixarei essa senhora entrar, ela parece ser uma boa pessoa", pensou Branca de Neve enquanto descia as escadas correndo e abria a porta.

- Minha nossa! - exclamou a velha. - Como seu espartilho está desarrumado! Deixa que eu ajeito com um de meus cordões.

Branca de Neve nem sequer sonhava que qualquer maldade pudesse lhe acontecer, então ficou parada diante da velha, que se pôs a trabalhar com tanta agilidade e apertou tanto o espartilho que Branca de Neve não conseguiu mais respirar e tombou como se estivesse morta.

- Este é o fim de toda a sua beleza - disse a rainha má, indo embora em seguida.

À noite, os sete anões chegaram em casa, e nem é preciso dizer o quanto lamentaram ver sua fiel Branca de Neve estirada no chão, como se estivesse morta. No entanto, eles ergueram sua cabeça e quando descobriram o que a atormentava, cortaram o cordão e ela retornou à vida.

Então, eles disseram:

- A velha era a própria rainha, tome mais cuidado da próxima vez e não deixe ninguém entrar quando estivermos fora.

Quando a rainha chegou em casa, foi direto até o espelho, e fez a mesma pergunta de sempre. Mas, para sua imensa frustração, ele continuou a responder:

- Tu, rainha, és a mais bela de todo o reino;

Mas em meio às colinas, na mata fechada, onde os sete anões construíram morada, Branca de Neve se esconde, e ela, Oh, Rainha! Que ti é mais bela.

O sangue congelou no coração da rainha com todo o desprezo e toda a maldade em perceber que Branca de Neve ainda vivia. Ela se travestiu novamente, mas com um vestido bem diferente do que usara na primeira vez, e levou consigo um pente envenenado. Quando chegou à casa dos anões, bateu à porta e gritou:

- Belas louças para vender!

Mas Branca de Neve disse:

- Não ouse deixar ninguém entrar.

Então, a rainha disse:

- Apenas olhe meus lindos pentes!

E deu a ela o que estava envenenado. Era tão bonito que Branca de Neve o pegou e o levou até os cabelos para testá-lo, mas assim que o pente tocou sua cabeça, o veneno era tão poderoso que ela desabou, inanimada.

- Pode fazer aí - disse a rainha, indo embora.

Mas, por muita sorte, os anões chegaram bem cedo aquela noite e, quando viram Branca de Neve caída no chão, imaginaram o que tinha acontecido e logo encontraram o pente envenenado. Quando o removeram, ela melhorou e contou a eles o que tinha se passado e eles a alertaram, mais uma vez, para não abrir a porta para ninguém.

Enquanto isso, a rainha foi ter com o espelho em casa e tremeu de raiva quando ouviu a mesma resposta de antes, e disse:

- Branca de Neve morrerá nem que isso me custe a vida.

Então, ela foi sozinha para seu quarto e preparou uma maçã envenenada: a parte de fora era bem rosada e tentadora, mas quem quer que a provasse certamente morreria. Então, ela se disfarçou como a esposa de um camponês, viajou para as colinas até o chalé dos anões e bateu à porta. Mas Branca de Neve pôs a cabeça para fora da janela e disse:

- Não ouse deixar ninguém entrar, pois os anões assim me instruíram.

- Faça como quiser - disse a velha - de toda forma, pegue esta bela maçã, eu a dou a você.

- Não - respondeu Branca de Neve. - Não ouse pegá-la.

- Garota tola! - respondeu a velha. - Do que tem medo? Acha que está envenenada? Ora! Coma uma parte que eu comerei a outra.

Acontece que a maçã tinha sido preparada de modo que um lado estava bom, enquanto o outro estava envenenado. Então, Branca de Neve ficou muito tentada a prová-la, pois a maçã parecia deliciosa e quando viu a velha comê-la, não conseguiu mais se conter. Mas ela mal tinha dado uma mordida quando desabou morta no chão.

- Desta vez, nada a salvará - disse a rainha e voltou para casa, para o espelho, e ele finalmente respondeu:

- Tu, rainha, és a mais bela de todas.

Então seu coração perverso ficou feliz, tão feliz quanto um coração desse pode ficar.

Quando caiu a noite e os anões chegaram em casa, encontraram Branca de Neve caída no chão: ela não respirava e eles recearam que estivesse mesmo morta. Ergueram sua cabeça, pentearam seus cabelos e lavaram seu rosto com vinho e água, mas foi tudo em vão, pois a garota parecia realmente morta.

Então, eles a deitaram sobre uma carroça e todos os sete a velaram e lamuriaram por três dias inteiros, pensaram em enterrá-la, mas suas bochechas ainda estavam rosadas e seu rosto permanecia do mesmo jeito que era quando ela estava viva, então eles disseram:

- Nunca a enterraremos no chão frio.

Assim, construíram um caixão de vidro para ainda poderem olhá-la e escreveram nele, com letras douradas, seu nome e que era filha de um rei. O caixão foi colocado no meio das colinas e um dos anões sempre ficava de vigília ao lado dele. E os pássaros também vieram e lamentaram por Branca de Neve; primeiro veio uma coruja, depois um corvo e, por fim, uma pomba, e todos se sentaram ao lado dela.

E assim Branca de Neve permaneceu por muito, muito tempo, e parecia estar apenas adormecida, pois ainda era branca como a neve, vermelha como o sangue e negra como o ébano. Um dia, um príncipe apareceu na casa dos anões, viu Branca de Neve e leu o que diziam as letras douradas. Então, ele ofereceu dinheiro aos anões e suplicou para que eles permitissem que ele a levasse, mas eles disseram:

- Não nos desfaremos dela, nem por todo o dinheiro do mundo.

No fim das contas, contudo, eles se apiedaram do príncipe e lhe deram o caixão, mas no momento em que ele o ergueu para levá-lo para casa, o pedaço de maçã caiu dos lábios de Branca de Neve e ela despertou e perguntou:

- Onde estou?

E o príncipe respondeu:

- Estás segura comigo.

Então, ele lhe contou tudo o que tinha acontecido e disse:

- Eu a amo mais que qualquer outra coisa no mundo, então venha comigo para o palácio de meu pai e será minha esposa.

Branca de Neve concordou e foi para a casa do príncipe, tudo foi preparado com toda pompa e circunstância para o casamento.

Dentre os convidados para o banquete, estava a antiga inimiga de Branca de Neve, a rainha, e enquanto ela estava se vestindo para o casamento com suas roupas refinadas, olhou para o espelho e perguntou:

- Diz-me, espelho, diz-me a verdade!

De todas as moças do reino,

Qual delas é a maior beldade?

E o espelho respondeu:

- Es a mais bela aqui, onde reinas sozinha;  
Mas a mais bela de todas é a nova rainha.

Quando ouviu isso, a rainha ficou furiosa, mas sua inveja e sua curiosidade eram tamanhas que ela não conseguiu deixar de ir ver a noiva.

Quando chegou lá e viu que era ninguém menos que Branca de Neve, que ela achava que estava morta há um bom tempo, ela se engasgou de raiva, caiu e morreu. Já Branca de Neve e o príncipe viveram e reinaram sobre aquela região por muitos e muitos anos e, às vezes, sobem até as Montanhas para visitar os anõezinhos, que foram tão gentis com Branca de Neve quando ela mais precisou. (GRIMM; GRIMM, 2019, p.144-150)