



Revista do Mestrado em Estudos Linguísticos

Vitória, v.9, n.13 (2015)

Revista (Con)Textos Linguísticos
Programa de Pós-Graduação em Linguística
Departamento de Línguas e Letras
Centro de Ciências Humanas e Naturais

Av. Fernando Ferrari nº 514
Goiabeiras – Vitória - ES
CEP: 29075910
Telefax: (27) 33352801
www.linguistica.ufes.br
contextoslinguisticos@hotmail.com.br

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)

Dados Internacionais de Catalogação na publicação (CIP)

Revista (Con) Textos linguísticos [recurso eletrônico] / Universidade Federal do Espírito Santo, Programa de Pós-Graduação em Linguística. – v. 9, n. 13 (2015)- . – Dados eletrônicos. – Vitória: PPGEL-UFES, 2007-
Quadrimestral.

ISSN 2317-3475

Sistema requerido: Adobe Acrobat Reader.

Modo de acesso: World Wide Web: <<http://periodicos.ufes.br/contextoslinguisticos>>

1. Linguística – Periódicos. 2. Linguística – Estudo e ensino. I. Programa de Pós-graduação em Linguística. II. Universidade Federal do Espírito Santo.

CDU: 81(05)

Ficha catalográfica elaborada por:
Saulo de Jesus Peres
CRB6 – Reg. 676/ES

Universidade Federal do Espírito Santo

Reitor: Reinaldo Centoducatte

Vice-Reitora: Ethel Leonor Noia Maciel

Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação

Pró-Reitor: Neyval Costa Reis Junior

Centro de Ciências Humanas e Naturais

Diretor: Renato Rodrigues Neto

Vice-Diretor: Ricardo Corrêa de Araújo

Departamento de Línguas e Letras

Chefe: Alexsandro Rodrigues Meireles

Subchefe: Santinho Ferreira de Souza

Programa de Pós-Graduação em Linguística

Mestrado em Estudos Linguísticos

Coordenadora: Micheline Mattedi Tomazi

Coordenador Adjunto: Lúcia Helena Peyroton da Rocha

Conselho Editorial

Alexsandro Rodrigues Meireles (UFES), Ana Cristina Carmelino (UFES), Edenize Ponzo Peres (UFES), Edna Maria Fernandes dos Santos Nascimento (UNESP), Erasmo D'Almeida Magalhães (USP), Fernanda Mussalim (UFU), Gregory Riordan Guy (New York University), Hilda de Oliveira Olímpio (UFES), Ingedore Grunfeld Vilaça Koch (UNICAMP), Lúcia Helena Peyroton da Rocha (UFES), Janayna Bertollo Cozer Casotti (UFES), Janice Helena Chaves Marinho (UFMG), José Augusto Carvalho (UFES), José Olímpio de Magalhães (FALE/UFMG), Júlia Maria da Costa de Almeida (UFES), Juscelino Pernambuco (UNESP/UNIFRAN), Lilian Coutinho Yacovenco (UFES), Luciano Vidon (UFES), Luiz Antonio Ferreira (PUC/SP), Maria Flavia de Figueiredo (UNIFRAN), Maria Luiza Braga (UFRJ), Maria da Penha Pereira Lins (UFES), Maria Sílvia Cintra Martins (UFSCAR), Marina Célia Mendonça (UNESP), Marta Scherre (UNB/UFES), Micheline Mattedi Tomazi (UFES), Virgínia Beatriz Baesse Abrahão (UFES), Lurdes de Castro Moutinho (Universidade de Aveiro), Pablo Arantes (UFSCAR), Carla Viana Coscarelli (UFMG), Antônio Simões (Kansas University), Rebeka Campos-Astorkiza (Ohio State University), Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva (UFMG), Éric Guy Claude Laporte (Université Paris-Est Marne-La-Vallée), Marina Terkourafi (University of Illinois at Urbana-Champaign), Júlio Araújo (UFC), Donesca Cristina Puntel Xhafaj (UFSC), Renata Archanjo (UFRN), Ana Lúcia Tinoco Cabral (Universidade Cruzeiro do Sul), Jussara Abraçado (UFF), Luciane Corrêa Ferreira (UFMG), Sônia Benites (Universidade Estadual de Maringá), Maria Conceição Auxiliadora de Paiva (UFRJ), Luciana Lucente (UFAL), Luiz Francisco Dias (UFMG), José Magalhães (UFU), Isabel Roboredo Seara (Universidade Aberta de Lisboa), Gustavo Ximenes Cunha (UNIFAL), Ana Cláudia Peters Salgado (UFJF), Ana Zandwais (UFRGS), Ivo Costa Rosário (UFF), Hyléa de Camargo Vale (IBC), Antônio Suarez Abreu (UNESP), Leonor Werneck dos Santos (UFRJ), Carmelita Minélio Silva Amorim (UFES).

Comissão Editorial

Alexsandro Rodrigues Meireles (Editor-gerente), Carmelita Minélio Silva Amorim (Editora de Seção, Estudos analítico-descritivos), Edenize Ponzó Peres (Editora de Texto), Janayna Bertollo Cozer Casotti (Editora de Seção, Linguística Aplicada), Lúcia Helena Peyroton da Rocha (Editora de Texto), Micheline Mattedi Tomazi (Editora de Seção, Texto e Discurso).

SUMÁRIO

<u>(RE)LENDO TIRAS DE MAFALDA NO ENSINO FUNDAMENTAL: RESULTADOS DO PROJETO "PIBIQUINHO", DO COLUNI-UFF</u> Camilla dos Santos Ferreira	PDF/A 10-24
<u>ADAPTAÇÕES EM QUADRINHOS DE OBRAS LITERÁRIAS</u> Claudia de Souza Teixeira	PDF/A 25-38
<u>O ENSINO INTERCULTURAL DE LÍNGUA ESTRANGEIRA/ITALIANO POR MEIO DAS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS</u> Denise Maria Margonari, Janaína Tunussi de Oliveira, Maria Eugenia Savietto	PDF/A 39-57
<u>A CONSTITUIÇÃO TÓPICO-DISCURSIVA DE HISTÓRIAS EM QUADRINHOS EM SALA DE AULA POR ALUNAS RECÉM-ALFABETIZADAS</u> Dennys Dikson, Eduardo Calil	PDF/A 58-73
<u>ELE SE ESTICA, ELE SE CURVA E... ELE FAZ RIR - UMA ANÁLISE RETÓRICA DAS CAPAS DAS HQS DE PLASTIC MAN</u> Fernando Aparecido Ferreira	PDF/A 74-90
<u>QUADRINHOS, INTERTEXTUALIDADE E ORIENTAÇÃO ARGUMENTATIVA: DISCUTINDO O PROCESSO DE RECATEGORIZAÇÃO EM UM GÊNERO MULTIMODAL</u> Geralda De Oliveira Santos Lima, Thiago Gonçalves Cardoso	PDF/A 91-106
<u>A LEITURA DO GÊNERO HISTÓRIA EM QUADRINHOS POR LEITORES INICIANTE</u> Mônica de Souza Serafim	PDF/A 107-122
<u>AMBIGUIDADE LEXICAL EM TIRINHAS: POLISSEMIA E EFEITO DE HUMOR</u> Morgana Fabiola Cambrussi, Talita Veridiana Hack Poll	PDF/A 123-140
<u>TIRAS PORTUGUESAS, COM CERTEZA: HUMOR NAS SÉRIES BARBA E CABELO, BARTOON E CRAVO & FERRADURA</u> Paulo Ramos, Ana Cristina Carmelino	PDF/A 141-161
<u>FORMAS DE TRATAMENTO NUMA HISTÓRIA EM QUADRINHOS</u> Roberto Gomes Camacho	PDF/A 162-181
<u>QUADRINHOS E CONTEXTO PRAGMÁTICO: O HUMOR NAS TIRAS DE CHICO BENTO</u> Sebastião Lourenço dos Santos	PDF/A 182-201

APRESENTAÇÃO

Os Quadrinhos¹ têm sido objeto de reflexões teóricas nas mais diversas áreas do conhecimento. No entanto, por muito tempo, foram vistos com preconceito e desprezo, uma literatura de má qualidade, portadora de ideologias das classes dominantes.

No Brasil, os primeiros estudos acadêmicos direcionados às histórias em quadrinhos datam nos anos de 1970 e 1980, como as obras de Cagnin (1975) e Luyten (1985). De lá para cá, uma série de trabalhos e eventos acadêmicos vêm consolidando, há mais de 40 anos, um sólido conhecimento em torno dos Quadrinhos.

Por exemplo, mais recentemente, o trabalho de Lins (2002) trata das estratégias de construção do humor em quadrinhos, fundamentando-se, principalmente, em noções da Sociolinguística Interacional. Em 2005, em seu trabalho de doutoramento, Lins, valendo-se do textos de quadrinhos de diferentes autores brasileiros, analisou como se processa a interação entre os personagens e de que modo o tópico discursivo é gerenciado.

Outro pesquisador brasileiro que muito tem contribuído para o avanço das reflexões sobre os Quadrinhos é Ramos, que, em 2007, defendeu na USP sua pesquisa de doutorado, em que faz uma aproximação entre histórias em quadrinhos e piadas. Além de seus inúmeros trabalhos publicados em artigos e capítulos, destacamos o livro, publicado em 2009.

Mencionamos, também, a pesquisa de doutoramento de Capistrano Júnior (2012). Nela, o autor investiga processos referenciais em tiras do Gatão de meia-idade, de Miguel Paiva.

Em 2014, Lins e Capistrano Júnior publicam o livro "Quadrinhos sob diferentes olhares teóricos", cujo objetivo é dar visibilidade a estudos que tomam como corpus textos diversos do gênero Quadrinhos. Dessa obra participaram vários autores de diferentes instituições acadêmicas, dos quais citamos: Ana Cristina Carmelino; Rivaldo Capistrano Júnior e Maria da Penha Pereira Lins; Vanda Maria Elias; Paulo Ramos; Maria Cristina Tafarello; Mônica Magalhães Cavalcante, Jamile Saíne Malveira Forte, Mariza Angélica Paiva Brito; Amaro Xavier Braga Jr.; Glaucimere Patero Coelho; Lorena Santana Gonçalves; Micheline Mattedi Tomazi; Maria da Penha Pereira Lins e Mônica Lopes Smiderle de Oliveira.

¹ Segundo Ramos, os Quadrinhos constituem um grande rótulo (ou hipergênero) que agrega diferentes gêneros, identificados a partir de uma linguagem em comum: sequencialidade, em um ou mais quadros, o uso da linguagem gráfica dos quadrinhos etc.

Quanto aos eventos, destacamos as 1as Jornadas Internacionais de História em Quadrinhos, realizadas em agosto de 2011, na Universidade de São Paulo. A segunda edição ocorreu em agosto de 2013, e a terceira, em agosto de 2015 na mesma universidade. As jornadas têm cumprido papel fundamental na visibilidade de pesquisas sobre histórias em quadrinhos e na promoção de um intercâmbio de conhecimento entre os temas abordados e seus respectivos autores de diferentes regiões do país e também do exterior.

No cenário capixaba, a realização do II Simpósio Nacional sobre Linguagem Humorística: Focalizando Quadrinhos², que ocorreu na Universidade Federal do Espírito Santo, em novembro de 2014, proporcionou visibilidade a estudos sobre o humor nos Quadrinhos, bem como promoveu intercâmbio de estudos interdisciplinares, a partir de uma programação que contou com conferências, mesas redondas, sessões temáticas com comunicações individuais, minicursos, oficinas e lançamentos de livros.

Cientes da importância do estudos dos Quadrinhos, apresentamos aos leitores este número especial da Revista (Con)textos Linguísticos, que pretende reunir relevantes trabalhos em torno desse gênero. Trata-se de uma pequena amostragem da seriedade e da relevância de pesquisas acadêmicas, seja no nível teórico, seja no nível didático-pedagógico.

No que se refere ao eixo relacionado a pesquisas científicas em torno do gênero quadrinhos, esta edição apresenta os artigos citados a seguir:

Fernando Aparecido Ferreira, em seu artigo "Ele se estica, ele se curva e... ele faz rir - uma análise retórica das capas das HQs de Plastic Man", aborda o ethos cômico do personagem Plastic Man, conhecido no Brasil como o Homem Borracha, tendo como apoio as noções de Perelman e Tyteca (2005), entre outros autores. Analisam capas significativas de publicações entre os anos de 1941 e 1950, e defendem que a capa, por ser o primeiro contato do leitor com o conteúdo da revista, exerce função naturalmente argumentativa.

Os pesquisadores Geralda de Oliveira Santos Lima e Thiago Gonçalves Cardoso apresentam o artigo " Quadrinhos, Intertextualidade e orientação argumentativa: Discutindo o processo de recategorização em um gênero multimodal", no qual

² Agradecemos a FAPES (Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação de Espírito Santo), a PROEX (Pró-Reitoria de Extensão/UFES), a PRPPG (Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação/UFES), ao CCHN (Centro de Ciências Humanas e Naturais/UFES), ao PPGEL (Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos/UFES) e ao DLL (Departamento de Línguas e Letras/UFES), que nos apoiaram na realização do evento.

observam o processo de recategorização explícita e implícita de referentes textuais em textos em quadrinhos. Os autores focalizam a possibilidade de o processo de recategorização de referentes direcionar para uma orientação argumentativa, persuasiva, que evidencia o fenômeno da intertextualidade.

Morgana Fabiola Cambrussi e Talita Veridiana Hack Poll tratam da temática ambiguidade lexical e polissemia como instrumentos de efeitos de humor, no artigo " Ambiguidade lexical em tirinhas: Polissemia e efeito de humor", em que defendem que a ambiguidade lexical e a polissemia favorecem a produção de ironia e sarcasmo, como elementos proeminentes em textos de humor, proporcionando crítica de modo indireto.

O artigo "Tiras portuguesas, com certeza: Humor nas séries Barba e Cabelo, Bartoon e Cravo & Ferradura", de autoria de Paulo Ramos e Ana Cristina Carmelino, focaliza estratégias humorísticas em tiras cômicas, buscando marcas próprias do gênero, a partir de um diálogo entre a Linguística Textual e as análises históricas do humor gráfico português.

Em " Quadrinhos e contexto pragmático: o humor nas tiras de Chico Bento", Sebastião Lourenço dos Santos descreve as possíveis relações entre linguagem e humor, nas tiras de Chico Bento, defendendo a hipótese de que a interpretação humorística dessas tiras está condicionada à resolução de uma incongruência intencional. Para tal, lança mão da Teoria da Relevância, de Sperber e Wilson (1986), abordando o processo inferencial de produção de sentido.

Roberto Gomes Camacho, em "Formas de tratamento numa história em Quadrinho", investiga formas de tratamento como reflexo da estrutura social, com foco no domínio militar. Para esse intento, analisa um corpus constituído de 475 tiras do personagem Recruta Zero.

Em "Adaptações em quadrinhos de obras literárias", Claudia de Souza Teixeira analisa, com base em estudos sobre as especificidades das HQs e sobre sua suposta relação com a literatura, as características de quatro adaptações em quadrinhos do clássico espanhol Dom Quixote, de Miguel de Cervantes, para o público infanto-juvenil.

No que se refere ao eixo relacionado a Quadrinhos e educação, esta edição apresenta os artigos citados a seguir:

Denise Margonari, Janaína Tunussi de Oliveira e Maria Eugenia Savietto, no artigo "O ensino intercultural de língua estrangeira/italiano por meio das Histórias em Quadrinhos", apresentam um relato de experiência, em abordam as diversas possibilidades de trabalho e de desenvolvimento da interculturalidade. Para tanto, enfocam o uso do humor, especialmente das histórias em quadrinhos, como La Banda di Monica (A Turma da Mônica), para o ensino de língua estrangeira/Italiano.

Camilla dos Santos Ferreira, em "(Re)lendo tiras de Mafalda no ensino fundamental: resultados do projeto 'Pibiquinho', do COLUNI-UFF", divulga os resultados do projeto intitulado "Lendo Mafalda e (re)construindo o sentido das tiras". Segundo a autora, os quadrinhos abrem um leque de possibilidades de interpretação e utilização em sala de aula bastante amplo.

Ancorados em pressupostos da Linguística Textual, Dennys Dikson e Eduardo Calil, no artigo "A constituição tópica-discursiva de História em Quadrinhos em sala de aula por alunas recém-alfabetizadas", discutem a construção da referência e do tópico discursivo em processo de escritura de histórias em quadrinhos (HQ's), produzidas por uma díade de alunas (7 anos) do 2º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública.

O ensino da leitura é ponto de destaque no artigo "A leitura do gênero História em Quadrinhos por leitores iniciantes", de Mônica de Souza Serafim. Nele, a autora investiga as estratégias de leitura que os alunos da educação infantil V e da 1ª série do ensino fundamental utilizam para a leitura do gênero História em Quadrinhos.

Esperamos que, nas linhas e entrelinhas dos artigos que compõem esta publicação, o leitor encontre um farto material que, de maneira relevante, contribua para a sua reflexão sobre os Quadrinhos, seja no aspecto relativo ao funcionamento da linguagem, seja no aspecto relativo às metodologias de ensino.

Feitas essas considerações gerais sobre o conteúdo dos diversos artigos, julgamos poder salientar a importância e a oportunidade desta publicação. Convidamos o leitor ao desafio de novos olhares interdisciplinares em torno dos Quadrinhos.

Maria da Penha Pereira Lins

Rivaldo Capistrano Júnior

(Organizadores)

Referências

- CAGNIN, Antônio Luiz. *Os quadrinhos*. São Paulo: Ática, 1975.
- LINS, M. P. P. *O humor em tiras de quadrinhos: uma análise de alinhamentos e enquadres em Mafalada*. Vitória, Grafer, 2002.
- _____. *O tópico discursivo em textos de quadrinhos*. Tese (Doutorado em Linguística), Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2005.
- _____.; CAPISTRANO JÚNIOR, R. *Quadrinhos sob diferentes olhares teóricos*. Vitória: PPGEL, 2014.
- LUYTEN, S. M. B. (Org.) *Histórias em Quadrinhos: leitura crítica*. 2ª ed. São Paulo: Paulinas, 1985
- RAMOS, P. E. *Tiras cômicas e piadas: duas leituras, um efeito de humor*. tese (Doutorado em Letras) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2007.
- _____. *A leitura de quadrinhos*. São Paulo: Contexto, 2009.
- CAPISTRANO JÚNIOR, R. *Referenciação e humor em tiras do Gatão de meia-idade, de Miguel Paiva*. (Doutorado em Língua Portuguesa) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2012.

(RE)LENDO TIRAS DE MAFALDA NO ENSINO FUNDAMENTAL: RESULTADOS DO PROJETO “PIBIQUINHO”, DO COLUNI-UFF

Camilla dos Santos Ferreira *

Resumo: O presente trabalho tem por objetivo divulgar os resultados do projeto “PIBIQUINHO” intitulado “Lendo Mafalda e (re)construindo o sentido das tiras”, desenvolvido no Colégio Universitário Geraldo Reis (COLUNI-UFF). Por muitos entendidos como textos de leitura fácil, os quadrinhos possuem, na verdade, uma linguagem própria que, muitas vezes, revela conteúdos bastante complexos e são capazes de, em poucas vinhetas, levantar debates e efetuar críticas contundentes. Para Vergueiro (2008, p. 31), no entanto, dadas as suas especificidades, para que esses textos sejam lidos produtivamente, é necessária uma alfabetização na linguagem dos quadrinhos. Assim sendo, a formação dos leitores é uma medida fundamental para que essas histórias possam ser lidas de maneira produtiva em contexto escolar. É nesse quadro que se insere nossa proposta. Nosso projeto buscou não apenas iniciar dois alunos-bolsistas à leitura de tiras de Mafalda, mas incitá-los a uma interpretação crítica desses textos. Para tanto, propusemos uma abordagem que não se restringiu à aquisição de conhecimentos linguísticos e que buscou resgatar tanto as dimensões artística e cultural quanto os processos de produção de humor e de crítica social veiculados nessas tiras.

Palavras-chave: Tiras. Leitura. Escola.

Abstract: The present study aims to disseminate the results of the "PIBIQUINHO" project entitled "Reading Mafalda and (re)building the comic strips meaning" which has been implemented in Colégio Universitário Geraldo Reis (COLUNI-UFF). Considered by many to be easy reading texts, comic strips have, in truth, their own language. Besides revealing many times a very complex content, their language can raise, in short vignettes, debates as well as express fierce criticism. Nonetheless, to Vergueiro (2008, p. 31), due to their peculiarities, it is important to become literate in comic strips reading in order to read them effectively. Thus, the reader's education plays a very important role in the effectiveness of these stories in schools, and our proposal fits into this pedagogical context. The project not only introduced two sponsored students to Mafalda comic strips, but it also encouraged them to read critically. To accomplish this goal, we proposed an approach which was not restricted to linguistic knowledge acquisition for it also emphasized artistic and cultural aspects, as well as the developing process of humor and social criticism, conveyed in the comic strips.

Keywords: Comic strips. Reading. School.

* Professora Doutora do Departamento Sociedade, Educação e Conhecimento da Faculdade de Educação da UFF, Niterói, Rio de Janeiro, Brasil, cacafe@msn.com.

Introdução

Incentivada pelo governo federal, a presença dos quadrinhos na escola tem trazido à tona o debate sobre sua linguagem e gerado desafios aos professores que, em geral, não conhecem esses gêneros e não sabem muito bem como utilizá-los em contexto escolar. Buscamos aqui dividir a experiência do projeto “Lendo Mafalda e (re)construindo o sentido das tiras”, um dos projetos desenvolvidos no âmbito do programa PIBIQUINHO, do Colégio Universitário Geraldo Reis, o COLUNI-UFF, ao longo do ano de 2012. O referido projeto contou com a participação de dois alunos-bolsistas que então cursavam o 7º ano do Ensino Fundamental.

Não pretendemos aqui dar uma “receita” sobre como trabalhar as tiras de Mafalda no Ensino Fundamental, fornecendo uma espécie de roteiro de caráter prescritivo, que deve ser seguido ao pé da letra. Nosso objetivo é o de compartilhar nosso trabalho e, ao fazê-lo, apontar caminhos que podem auxiliar professores e futuros professores a trabalhar os quadrinhos no ambiente escolar, ajudá-los a refletir sobre o assunto e deixar perguntas que possam instigá-los à pesquisa e à prática envolvendo quadrinhos na escola, para que tracem seus próprios caminhos.

Os quadrinhos

Por muito tempo negligenciados, atualmente os quadrinhos fazem parte das políticas educacionais do governo. Entendidos muitas vezes como textos de leitura fácil e de distração, principalmente devido à utilização da linguagem icônica, os quadrinhos escondem, por trás dessa aparente simplicidade, uma linguagem própria (RAMOS, 2006, 2007, 2009) que revela conteúdos bastante complexos e são capazes de, em poucas vinhetas, levantar debates e efetuar críticas contundentes.

O rótulo *História em Quadrinhos* ou, simplesmente, *Quadrinhos* é quotidianamente utilizado pelas pessoas para se referirem a um número considerável de gêneros que possuem em comum uma linguagem autônoma (RAMOS, 2007) – a *linguagem dos quadrinhos* –, caracterizada, principalmente, pelo recurso ao icônico e pelo formato empregado. Esses textos são compostos por um ou por vários quadrinhos (ou vinhetas), em geral justapostos, que podem, ou não, aparecer demarcados por uma linha de contorno, dentro dos quais são inseridos desenhos. Os quadrinhos, não são um gênero do discurso, ou seja, “um dispositivo de comunicação historicamente definido”, mas “um modo de organização com fracas coerções que encontramos nos mais diversos lugares e épocas e no âmbito do qual podem

desenvolver-se as mais variadas encenações da fala” (MAINGUENEAU, 2006, p. 244). Trata-se do que Maingueneau (2006, p. 244) denominou de hipergênero, conceito retomado por Ramos (2007) para se referir à diversidade de gêneros que utilizam a linguagem dos quadrinhos. O autor entende os quadrinhos como um grande rótulo que agrega diferentes gêneros comuns.

Dentro do hipergênero das histórias em quadrinhos, as tiras, conforme observa Ramos (2007), possuem o formato fixo de uma coluna, na maioria das vezes, horizontal e uma limitação física de espaço, motivo pelo qual são constituídas em geral de poucas vinhetas. Essa limitação de espaço impõe uma certa simplificação dos elementos visuais e verbais, o que leva os autores a simplificarem também os elementos da linguagem dos quadrinhos. Por esse motivo, a inferência ganha importância para a construção do sentido de uma tira. Por isso também a tendência é o recurso a personagens representados de forma caricata ou estereotipada. São normalmente personagens fixos. Ramos (2007, p. 275) assinala que, ao contrário da charge, que é normalmente publicada próxima a textos escritos em um registro "sério", as tiras publicadas em jornais se encontram ao lado de horóscopos e passatempo. Isso indicaria que são uma leitura de distração e cria no leitor expectativas que o conduzem a interpretá-las dessa maneira.

Nas tiras de humor, há, geralmente, o predomínio da sequência narrativa, com uso de diálogos. Elas contam uma história completa e trazem o clímax no último quadrinho, quando há um desfecho inesperado. A quebra de expectativas é uma de suas regularidades, e é a partir dela que se constrói o humor. No humor, evidencia-se muitas vezes uma forma de argumentação indireta do autor, pois este faz conhecer suas opiniões através das intervenções do narrador e dos personagens, sem se comprometer com o conteúdo representado.

Quadrinhos na educação

Apenas com o que foi exposto aqui, já se pode observar que os quadrinhos não são uma leitura fácil e que sua linguagem não é tão simples como aparenta. As especificidades dessa linguagem serão mais facilmente percebidas por um leitor familiarizado com ela. No entanto, no Brasil, como em outros países, houve (VERGUEIRO, 2006a; VERGUEIRO & RAMOS, 2009) – e acreditamos, em alguns casos, ainda haver – uma tendência a entender os quadrinhos como uma leitura “menor”. Por serem de fácil consumo e destinados principalmente a crianças e jovens, os quadrinhos foram condenados por muitos pais e professores, que achavam que esses textos poderiam afastar crianças e jovens de leituras

“mais profundas”. Por esse motivo, a entrada dos quadrinhos em sala de aula encontrou, por muito tempo, uma série de restrições, uma vez que esses textos eram vistos de forma preconceituosa e, por esse motivo, não eram compatíveis com a realidade escolar.

Essa crença de que os diferentes gêneros dos quadrinhos, entre os quais temos as tiras, são textos de leitura fácil acreditamos também estar relacionada à utilização da linguagem icônica. Além disso, como o riso sempre esteve associado ao “não-sério”, muitas vezes os quadrinhos de humor são encarados de maneira ingênua. No entanto, por trás da aparente facilidade de compreensão do icônico esconde-se uma linguagem própria na qual o visual associa-se ao verbal com vistas a produção de sentido e, sob o ar desprezioso do humor, podem ser construídas críticas contundentes que serão mais facilmente percebidas por um leitor atento e familiarizado o bastante com a linguagem dos quadrinhos para perceber a articulação entre os signos verbais e visuais e os sentidos que se produzem a partir dela.

Essa visão começou a mudar nas últimas décadas do século passado quando, aos poucos, houve “redescobrimto” dos quadrinhos. De certa maneira, entendeu-se que grande parte da resistência existente era desprovida de fundamento e que era muitas vezes o resultado do desconhecimento sobre eles. Isso favoreceu a aproximação das histórias em quadrinhos das práticas pedagógicas. A utilização dos quadrinhos nos materiais didáticos começou de forma tímida. Eles passaram a figurar nos livros didáticos a partir da década de 1980, inicialmente, em quantidade bastante restrita. Com o tempo, começaram a aparecer com mais frequência e ampliaram sua penetração no ambiente escolar. Atualmente, é bastante comum utilização de quadrinhos em livros didáticos das diversas disciplinas escolares.

O início de uma mudança mais substancial ocorreu quando os próprios órgãos educacionais do governo passaram a reconhecer a importância de se inserir outras linguagens, dentre as quais a dos quadrinhos, no currículo escolar. O primeiro passo foi dado em 1996, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) cujo texto apontava para a necessidade de inserção de outras linguagens e manifestações artísticas nos ensinamentos fundamental e médio. Tal fato incentivava o uso dos quadrinhos, mas sua utilização como prática escolar efetiva só foi oficializada no ano seguinte, com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). No Ensino Fundamental, os PCN de Arte (BRASIL, 1998a) se referem à necessidade de o aluno ser competente na leitura de histórias em quadrinhos e outras formas visuais. Os PCN de Língua Portuguesa (BRASIL, 1998b, p. 54) mencionam igualmente os quadrinhos, mais especificamente a charge e a tira. Nos PCN+ do Ensino Médio, no volume dedicado a Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (BRASIL, 2002)

também há referências ao uso de quadrinhos e charges. Diferentes gêneros dos quadrinhos se fazem presentes também no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Em 2006, com a inclusão dos quadrinhos no Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), que compra e distribui obras para as escolas públicas de ensino fundamental e médio, vimos mais um movimento no sentido de incluir os quadrinhos nas práticas pedagógicas (VERGUEIRO & RAMOS, 2009). Criado em 2007, o programa que até então se destinava prioritariamente à aquisição e distribuição de obras literárias, atualmente contempla também os quadrinhos.

Quadrinhos em sala de aula

Vimos, então, que os documentos oficiais do governo procuram inserir os quadrinhos nas práticas escolares, mas é preciso pensar também sobre o modo como esses gêneros são percebidos por professores e alunos e sobre como são trabalhados na escola.

Conforme assinalam Vergueiro e Ramos (2009), o livro didático é atualmente o principal apoio dos professores em sala de aula e estes, por conta dessa dependência, encontram dificuldades em desenvolver atividades com outros materiais. Com relação aos professores, estudos do próprio Ministério da Educação (apud VERGUEIRO; RAMOS, 2009) apontam que essas dificuldades ocorrem, entre outros fatores, devido à “dificuldade dos docentes para trabalhar os acervos” e à “falta de formação para transformar obras em práticas pedagógicas” (VERGUEIRO; RAMOS, 2009, p. 39). Como o objeto de análise dessa pesquisa foram obras literárias – não contemplando, portanto, os quadrinhos –, acredita-se que “as dificuldades dos professores para utilizar os títulos de quadrinhos seja ainda maior, principalmente se consideradas a pouca familiaridade com os títulos, com a linguagem e com a própria especificidade do gênero” (VERGUEIRO; RAMOS, 2009, p. 39). Assim, a formação dos professores, tanto em relação aos textos literários quanto no tocante à área dos quadrinhos, torna-se uma medida fundamental.

Devemos acrescentar a isso que muitas vezes, nos próprios livros didáticos, não só os quadrinhos como também outros textos caracterizados pelo apelo visual não são bem trabalhados. Almeida (2005), em artigo sobre a função da imagem no livro didático de língua estrangeira, faz uma análise que, acreditamos, pode se estender às demais disciplinas. A respeito de uma pintura de Douanier Rousseau reproduzida em um manual de francês língua estrangeira e de sua relação com o elemento verbal que a acompanha (uma descrição da imagem com caráter francamente pedagógico), o autor afirma haver um descompasso entre o

icônico e o verbal, visto ser aquela uma obra de arte consagrada e este uma descrição “utilitária” de seu conteúdo. Assim,

a incorporação do discurso artístico ao livro didático sugere algo como uma parasitagem por parte do verbal, que estaria usando o icônico para sugá-lo naquilo que lhe convém. Parasitagem porque, ao citar a pintura, o interesse pedagógico o faz sem resgatar sua dimensão artística que a identifica e valoriza enquanto texto (ALMEIDA, 2005, p. 68).

Podemos, a partir desse texto, fazer algumas considerações sobre o uso dos quadrinhos no ensino, uma vez que esses se caracterizam como textos verbais e, sobretudo, visuais. Os quadrinhos possuem uma função, não-didática, que, por vezes, não é levada em conta por professores e/ou autores de livros didáticos. Ou seja, tal como a pintura de Douanier Rousseau, são parasitados, trabalhados, no caso das aulas de Língua Portuguesa, em função do seu conteúdo linguístico, sem que se procure resgatar seu valor artístico. Uma melhor observação dos diferentes recursos da linguagem dos quadrinhos bem como de suas relações com outros textos, pode contribuir para que o trabalho em sala de aula, sem se afastar do seu caráter didático, procure dar conta também dessa outra dimensão, não-didática, dos quadrinhos.

Se, conforme foi observado, os professores não estão preparados para trabalhar com essa linguagem, o que podemos dizer a respeito dos alunos? O fato de os alunos gostarem de quadrinhos pode nos levar a pensar que eles sejam bons leitores desses textos. No entanto, acreditamos que isso não seja verdadeiro e que seja necessário apresentar-lhes textos desses gêneros através de uma leitura que contemple os diversos elementos que compõem a linguagem dos quadrinhos e sua articulação com o mundo.

Assim, para uma leitura mais profunda dos quadrinhos, isto é, que se atenha não apenas ao enredo da narrativa, mas que procure também resgatar aquilo que não está explicitamente dito e que constitui sua essência, torna-se necessária uma alfabetização na linguagem dos quadrinhos (VERGUEIRO, 2006b, p. 31). Em outras palavras, para que o aluno seja capaz de ler produtivamente os diferentes gêneros dos quadrinhos em geral e, mais particularmente, as tiras, é necessário que ele seja apresentado a textos desses gêneros através de uma leitura atenta e crítica, que não se restrinja aos elementos linguísticos presentes no texto, mas que contemple os diversos elementos que compõem a linguagem dos quadrinhos e a sua articulação, entre si e com o mundo, com vistas a produção de sentido.

Nas aulas de Língua Portuguesa, conforme assinala Ramos (2006), a prática de atividades envolvendo a gramática normativa, ligadas à memorização de regras e à correção

linguística, por muito tempo dominou o ensino. Atualmente, o conceito do que seja ensinar e aprender Língua Portuguesa é bem mais amplo, pois a língua é vista de uma maneira mais dinâmica e só pode ser aprendida nos diversos contextos de comunicação. As orientações contidas nos PCN nos propõem um trabalho feito a partir de diferentes gêneros. Assim, a gramática deu lugar ao texto – e não só o literário –, que passou a principal suporte pedagógico para o trabalho em sala de aula. Nesse contexto, os diferentes gêneros dos quadrinhos ganharam espaço. No entanto, se, por um lado, os quadrinhos, conforme assinala Vergueiro (2006a, p. 25) estão acessíveis a um grande número de pessoas e possuem um custo relativamente baixo, cabe aqui perguntar se nossos leitores estão preparados para interpretá-los. Acreditamos que para muitos deles a resposta dificilmente será afirmativa.

Torna-se necessário, portanto, pensar em como trabalhar os quadrinhos em sala de aula e, por esse motivo, propomo-nos, a seguir, a relatar uma experiência produtiva envolvendo as tiras de Mafalda ocorrida no Colégio Universitário da Universidade Federal Fluminense, o COLUNI.

O Colégio Universitário Geraldo Reis e o Projeto PIBIQUINHO

Criado em 2006, através de um acordo da Universidade Federal Fluminense (UFF) com o Governo do Estado do Rio de Janeiro o Colégio Universitário Geraldo Reis funciona no prédio do antigo CIEP Geraldo Reis, cujos alunos ficaram sob a responsabilidade do COLUNI após sua criação. Atualmente, o ingresso às diferentes séries do EF e EM ocorre por sorteio público.

Dentre os projetos desenvolvidos na escola, destaca-se o PIBIQUINHO, que é um Programa de Iniciação Científica Júnior criado em 2010. O programa tem por objetivo principal formar estudantes do EF e do EM com vocação para a pesquisa e, em termos específicos, busca: (i) tornar o conhecimento científico acessível a professores e estudantes, aproximando-o do seu cotidiano e visando à transformação da realidade; (ii) promover educação continuada para os professores do colégio, bem como a aproximação entre o meio acadêmico e a escola; (iii) estimular a socialização dos jovens, favorecendo sua promoção e integração social; (iv) incentivar a produção de metodologias, estratégias e materiais didáticos, visando à melhoria das condições de ensino/aprendizagem. Após seleção dos projetos inscritos pelos professores da escola no início do ano e distribuição das bolsas disponíveis entre os projetos, há, por parte dos professores participantes, seleção dos alunos-bolsistas que atuarão em seus respectivos projetos ao longo do ano letivo.

Em 2010, o PIBIQUINHO contou com 8 projetos e 10 alunos pesquisadores-bolsistas. Já em 2011, o número de projetos aumentou para 13 e o número de alunos participantes para 15. Nos anos de 2012, 2013 e 2014, o número de alunos participantes teve um aumento considerável, passando para 35; já o número de projetos inscritos foi de 18, 19 e 15 projetos, respectivamente. A partir desses números podemos observar o crescimento do PIBIQUINHO de forma geral e o crescimento dos projetos individualmente, que passaram a ter mais bolsistas envolvidos (se, em 2010, tínhamos uma média de 1,25 alunos por projeto, em 2014, esse número era de 2,33 alunos por projeto).

Lendo Mafalda e (re)construindo o sentido das tiras

Entre os 18 projetos PIBIQUINHO selecionados em 2012, “Lendo Mafalda e (re)construindo o sentido das tiras”, vinculado à área de Língua Portuguesa, contou com dois alunos-bolsistas e teve por objetivo principal prover o aluno de ferramentas para uma leitura crítica e produtiva de tiras de humor, mais especificamente de tiras de Mafalda. Além disso, o projeto buscou ainda discutir o contexto histórico-social de produção das tiras e relacioná-lo às críticas nelas veiculadas; compreender melhor os elementos que compõem os quadrinhos e, mais especificamente, a forma como esses elementos se articulam nas tiras da personagem Mafalda; conhecer melhor a vida e a obra de seu autor, Quino, assim como as características dos personagens de Mafalda.

Nossa proposta não foi apenas a de iniciar os alunos-bolsistas à leitura de quadrinhos, uma vez que, dado o interesse que despertam jovens e à recorrência de quadrinhos nos livros didáticos, imaginávamos esses gêneros já eram conhecidos por eles. Procuramos, sim, através das tiras de Mafalda, iniciá-los à leitura e interpretação crítica desses textos. Para tanto, foi proposta uma abordagem que não se limitou à aquisição de conhecimentos linguísticos, e que buscou resgatar a dimensão artística e cultural, as relações intertextuais/interdiscursivas, os processos de construção do humor e o viés crítico dessas tiras. Concomitantemente à leitura e interpretação de diversas tiras de Mafalda, os alunos-bolsistas fizeram leituras sobre a linguagem dos quadrinhos, suas principais características e o modo como seus componentes se articulam no processo de construção do humor e do sentido do texto; sobre o universo de Mafalda e seus personagens; sobre o contexto de produção das tiras.

A seleção dos dois alunos que participariam do projeto se deu no mês de abril, por meio de redação e de entrevista, nas quais eles deveriam falar sobre seus conhecimentos a respeito dos quadrinhos e das tiras de Mafalda, além de explicar sua motivação em participar

do projeto. As respostas obtidas foram bastante significativas. Como suspeitávamos, os alunos demonstraram já estarem, de algum modo, iniciados à leitura dos quadrinhos. Ambos os selecionados afirmaram ser a tira uma história curta, de três ou quatro quadrinhos. Além disso, afirmaram que “eram histórias engraçadas, mas nem sempre”, o que sugere que estão mais familiarizados com as tiras de humor, mas que sabem que há outros tipos de tiras. Em relação aos motivos para participar do projeto, além do interesse pelas tiras, os alunos afirmaram ainda que o projeto os ajudaria a ter um bom desempenho nas provas e testes de Língua Portuguesa. Tal afirmação evidencia a utilização dos quadrinhos em sala de aula, inclusive nas avaliações.

Nos meses de maio a outubro foram feitos encontros periódicos com a professora responsável. Nesses encontros, cada aluno deveria fazer comentários acerca do conteúdo de cada uma das tiras de uma página do livro *Toda Mafalda*, selecionada e analisada previamente por ele, além de escolher uma das tiras da página para fazer uma análise mais detalhada. As tiras eram, então, discutidas pelo grupo e, a partir das necessidades apontadas, era solicitado aos alunos que fizessem pesquisas sobre diversos temas, para que fossem comentados no encontro seguinte. Dentre os assuntos pesquisados, destacamos: os acontecimentos de 1968 no Brasil, na França e no mundo; os acontecimentos na Argentina, na China e no Vietnã nos anos sessenta; o movimento estudantil; quem foram Karl Marx, Che Guevara, Arturo Illia e López Rega. Concomitantemente a isso, também foi solicitado aos alunos que lessem textos sobre: o mundo de Mafalda e seus personagens, vida e obra de Quino, características da linguagem dos quadrinhos e, mais especificamente, das tiras. Após a leitura, os textos eram discutidos em nossos encontros.

Com o intuito de partilhar os resultados de seu trabalho com os demais colegas, os alunos confeccionaram, no mês de setembro, um mural com informações sobre Mafalda e os demais personagens das tiras e sobre a vida e a obra de Quino. Além disso, o mural continha algumas tiras selecionadas e textos redigidos por eles a partir das pesquisas feitas, com o objetivo de dar informações sobre o contexto em que as tiras foram produzidas.

No mês de outubro, houve a culminância do projeto, que ocorreu durante a Mostra COLUNI, evento em que todos os bolsistas do PIBIQUINHO apresentam seus trabalhos a uma banca de professores, que os avalia. Alguns aspectos dessa apresentação são bastante representativos dos resultados do trabalho. Em primeiro lugar, os alunos mostraram conhecimento do universo de Mafalda, ao fazer, em suas análises, afirmações sobre os personagens, como: Mafalda é inteligente, possui pensamento crítico e o comportamento de

um adulto; Felipe tem uma personalidade “boba”; Manolito quer sempre tirar proveito de tudo e só se preocupa com o armazém de seu pai; Susanita implica com Manolito.

Em relação aos quadrinhos e à sua linguagem, os alunos, em suas análises, fizeram constatações como: o balão pode indicar a presença, em uma cena, de um personagem que não está iconicamente representado; os personagens podem mostrar reprovação ou irritação, por exemplo, mesmo sem intervir verbalmente, dependendo da forma como são representados; as onomatopeias são muito utilizadas para restituir o som; letras grandes, letras maiúsculas e negrito são usados para indicar o volume ou alguma outra característica da fala; sinais gráficos, como ponto de exclamação, podem indicar, por exemplo, espanto ou admiração; o pensamento pode ser representado por meio do balão pensamento; um único balão pode representar uma mesma fala, dita em uníssono, por vários personagens.

Por fim, os alunos fizeram ainda várias associações entre as tiras e o contexto em que foram produzidas. Referiram-se aos golpes militares argentinos e à ditadura argentina entre os anos de 1966 e 1973; sobre as ideias socialistas; sobre as crises econômicas por que passou Argentina no período. Os alunos associaram a impossibilidade de falar sobre problemas políticos e econômicos durante o período miliar ao fato de, em alguns casos, o pai ou a mãe de Mafalda aparecerem representados sem a boca. Devemos assinalar aqui que eles não só compreenderam a presença do contexto e a mobilização dos recursos expressivos como fizeram um cruzamento entre eles, com vistas à produção de sentido. Acrescente-se que esse cruzamento foi feito a partir de um recurso que não está convencionalizado, como é o caso do negrito ou das letras maiúsculas para indicar aumento do tom de voz.

Em suas considerações finais, ao falarem sobre o que aprenderam com a pesquisa, além da menção, já esperada, aos recursos das tiras, à importância do contexto histórico, a informações sobre o mundo de Mafalda e seu autor, os alunos enfatizaram terem aprendido que *os quadrinhos não servem apenas para passar o tempo* (grifo deles).

Como o objetivo de poder fazer uma avaliação do nosso trabalho, tanto no início quanto no final do projeto, ou seja, nos meses de maio e de outubro, os alunos responderam a um mesmo questionário. Bastante simples, ele era composto das perguntas que se seguem: (i) O que são quadrinhos? E o que são tiras?; (ii) O que você sabe sobre as tiras de Mafalda?; (iii) Você conhece os personagens dessas tiras?; (iv) O que você sabe sobre o autor de Mafalda; (v) Por que as tiras são engraçadas?.

As respostas à primeira (dupla) pergunta apontaram para o fato de os alunos estarem, de alguma forma, iniciados à leitura dos quadrinhos e aos seus gêneros. No momento inicial, ambos associaram o rótulo “quadrinhos” ao gênero história em quadrinhos propriamente dito,

afirmando que o quadrinho conta uma história mais longa, e o diferenciaram das tiras, que contam uma história mais curta. Assim como na seleção, associaram às tiras ao humor, afirmando serem elas engraçadas, o que evidencia um contato maior com esse tipo de tira. Na segunda aplicação, além de diferenciarem as tiras dos quadrinhos, acrescentaram que as tiras têm de quatro a cinco quadrinhos e que recebem esse nome por aparecerem em formato de tira. Além disso disseram que quadrinhos podem tanto ser as histórias mais longas quanto cada parte (ou quadrinho) de uma história. Pudemos observar, portanto, nesse segundo momento, uma maior familiaridade com a linguagem dos quadrinhos.

Como resposta inicial à segunda pergunta, obtivemos dos alunos as seguintes informações: as tiras de Mafalda (i) são engraçadas e divertidas; (ii) são velhas; (iii) não têm segunda temporada; (iv) Mafalda não tem irmão. Mais uma vez observamos a associação das tiras ao domínio do humor. Observamos também que os alunos talvez acreditassem que as tiras de Mafalda estivessem desatualizadas e que sua leitura não fosse pertinente ao momento atual, uma vez que são “velhas”. O fato de afirmarem que as tiras não têm segunda temporada, de certa forma, corrobora a hipótese de que os quadrinhos de Mafalda não são atuais, pois aponta para uma comparação das tiras com as séries de televisão veiculadas atualmente, que possuem várias temporadas. Há uma diferença substancial se compararmos essas respostas às dadas no segundo momento da aplicação do questionário, quando os alunos destacaram as seguintes informações: as tiras de Mafalda (i) foram feitas por Quino; (ii) são de humor, mas questionam a situação da Argentina; (iii) falam sobre a sociedade da Argentina e do mundo. Observamos aqui que os alunos, ao longo do ano, adquiriram novos conhecimentos e passaram a associá-los às tiras, ou seja, conseguiram resgatar as relações de intertextualidade e de interdiscursividade nelas presentes.

A terceira pergunta, no primeiro momento, sequer foi respondida por um dos alunos e o outro disse conhecer Mafalda e “um menino de dente grande”. Na segunda aplicação os alunos citaram os seguintes personagens: Manolito, Felipe, Papá, Mamã, Liberdade, Burocracia, Suzanita, Miguelito e Guile. Essa mudança nos sugere que houve um aumento no conhecimento, antes quase inexistente, sobre o universo das tiras de Mafalda.

Com relação à quarta pergunta, na primeira aplicação do questionário, ambos os alunos afirmaram não ter nenhuma informação sobre o autor de Mafalda. No segundo momento, apresentaram as seguintes informações: Quino (Joaquim Salvador Lavado) nasceu em Mendoza, Argentina; começou a desenhar Mafalda em 1963 e ganhou o prêmio de melhor desenhista em 1982; cursou artes.

A quinta e última questão foi respondida de maneira bastante diferente nos dois momentos. Inicialmente, um dos alunos não apresentou resposta e o outro respondeu por meio de uma tautologia, afirmando que as tiras são engraçadas porque têm partes divertidas. Já no final do projeto, os alunos fizeram referência às relações intertextuais estabelecidas a partir das tiras, ao afirmarem que: (i) Quino fazia humor falando sobre política e sobre a situação econômica da época; (ii) as tiras falam da sociedade e da rotina na Argentina de um modo hilário.

Resultados

Ao longo do projeto pudemos observar que os alunos progrediram em relação a: conhecimentos sobre a linguagem dos quadrinhos (aprimoramento dos já existentes e aquisição de novos conhecimentos); reconhecimento da importância do contexto e das relações intertextuais/interdiscursivas na construção do sentido do texto; capacidade de reconhecer a utilização de recursos expressivos ainda não convencionalizados.

Além disso, também houve aprendizado em outras áreas, não necessariamente relacionadas aos quadrinhos. Em primeiro lugar, houve uma sensível evolução no conhecimento dos alunos em relação à utilização de recursos digitais. Em uma sociedade marcada pela utilização do *whatsapp*, do *facebook*, do *twitter*, de enorme popularidade entre os jovens, foi surpreendente constatar que eles ou não sabiam ou tinham enorme dificuldade para utilizar o *email* e anexar arquivos para enviar, escrever textos no *word*, preparar apresentações no *powerpoint* e fazer pesquisas sobre os mais diversos assuntos utilizando a internet. A necessidade de interagirem entre si e, principalmente, com a professora responsável, bem como a de divulgar os resultados de suas pesquisas, tanto no mural quanto na apresentação da Mostra COLUNI, fez com que eles entrassem em contato com esses recursos e aprendessem a utilizá-los. Também a produção textual foi aprimorada, uma vez que eles precisaram escrever e-mails para a professora responsável, resumos das pesquisas feitas para as reuniões, textos, em forma de tópicos ou não, contendo a análise dos quadrinhos que apresentariam nos encontros periódicos e textos para a confecção do mural e para a apresentação da Mostra COLUNI.

Por fim, deixamos aqui uma questão que nos inquietou durante boa parte do projeto e que continua a nos inquietar. Percebemos um grande avanço, por parte dos alunos, em seus conhecimentos relacionados à linguagem dos quadrinhos, de forma geral, e às tiras, mais especificamente. Percebemos também que eles passaram a compreender melhor as tiras de

Mafalda, percebendo a importância do contexto para sua interpretação e sendo capazes de relacioná-las a outros conhecimentos. Por fim, temos a certeza de que eles reconhecem a importância dos quadrinhos, não apenas como leitura de distração, mas, sobretudo, como uma maneira de ler o mundo. No entanto, apesar de tudo isso, na hora de selecionar as tiras que iriam analisar em nossos encontros ou na mostra COLUNI, eles demonstravam preferir sempre as tiras cujo humor provia em geral do ridículo de um dos personagens e que não procuravam dialogar com outros textos ou refletir sobre o contexto em que foram produzidas. Por quê? Não temos a resposta a essa pergunta. Talvez seja a questão inicial para um outro trabalho, para uma outra pesquisa.

Conclusão

Acreditamos, com o que foi exposto aqui, ter conseguido argumentar em prol do uso dos quadrinhos e, mais especificamente, das tiras de humor na escola, principalmente nas aulas de Língua Portuguesa. Devemos ressaltar que não pretendemos afirmar com isso que as aulas devam se basear na análise de quadrinhos, mas que eles, assim como outros suportes, podem fazer parte de atividades que ultrapassem a simples aquisição de conhecimentos linguísticos. Enfatizamos ainda que o trabalho que nos propusemos a fazer não significou, em nenhum momento, não trabalhar com a língua portuguesa propriamente dita. Ao contrário, o que ocorreu foi, justamente, dar vida e movimento à língua artificial e estável que muitas vezes figura em nossos manuais. O enfoque gramatical e até mesmo gramaticeiro foi substituído pelo uso da língua para comunicação.

Não pretendemos com nosso relato dar uma receita, mas mostrar que os quadrinhos abrem um leque de possibilidades de interpretação e utilização em sala de aula bastante amplo. Contudo, a maneira como esse leque será aberto e os elementos que ficarão em relevo ficam a critério de cada professor, que conhece sua realidade e suas necessidades. É fundamental, contudo, que a informação não seja simplesmente jogada para os alunos, mas por eles construída com a ajuda do professor e através da consulta a outras fontes. Além disso, é interessante que os alunos tenham contato com textos que deem um outro tipo de tratamento à mesma temática e que, assim, possam reconhecer e comparar as informações que encontrarão nesses textos com as que já possuem.

Como afirma Vergueiro:

“não há regras para a utilização dos quadrinhos no ensino”, cabendo ao professor, no seu planejamento escolher as atividades mais pertinentes para seus alunos. No entanto, em relação ao professor o autor afirma que é

“importante que o professor tenha suficiente familiaridade como meio, conhecendo os principais elementos da sua linguagem e os recursos que ela dispõe para representação do imaginário; domine razoavelmente o processo de evolução histórica dos quadrinhos, seus principais representantes e características como meio de comunicação de massa, esteja a par das especificidades do processo de produção e distribuição de quadrinhos; e, enfim, conheça os diversos produtos em que eles estão disponíveis” (2006a, p. 30).

Referências

ALMEIDA, Fernando Afonso de. Gênero e livro didático de língua estrangeira. In: **Trabalhos em Linguística Aplicada**. Campinas: Unicamp, n. 44, v.1, 2005, p. 59-71.

BRASIL. Presidência da República. **Lei No 9334**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: arte / Secretária de Educação Fundamental. -Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa / Secretária de Educação Fundamental. -Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais+ (PCN+)**. Ensino Médio: Orientações Educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC/SEMTEC, 2002.

BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Orientações curriculares para o Ensino Médio**. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC/SEMTEC, 2006.

LINS, Maria da Penha P. **A construção do humor em tiras de quadrinhos**: uma análise de alinhamentos e enquadres em Mafalda. 1997. Dissertação (Mestrado em Letras) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1997.

MENDONÇA, Márcia Rodrigues de Souza. Um gênero quadro a quadro: a história em quadrinhos. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs). **Gêneros Textuais & Ensino**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 194-207.

QUINO. **Toda Mafalda**. Tradução de Monica Stahel M. da Silva et. al. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

RAMOS, Paulo Eduardo. Os quadrinhos em aulas de Língua Portuguesa. In: RAMA, Angela; VERGUEIRO, Waldomiro (orgs). **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2006, p. 65-86.

_____. **Tiras cômicas e piadas:** duas leituras, um efeito de humor. 2007. Tese (Doutorado em Filologia em Língua Portuguesa). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8142/tde-04092007-141941/pt-br.php>>. Acesso em: 20 ago. 2015, 12:00.

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

VERGUEIRO, Waldomiro. Uso das HQs no ensino. In: RAMA, Angela; VERGUEIRO, Waldomiro (orgs). **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula.** 3. ed. São Paulo: Contexto, 2006a, p. 7-30 (Coleção Como usar na sala de aula)

_____. Linguagem dos quadrinhos: uma 'alfabetização' necessária. In: RAMA, Angela; VERGUEIRO, Waldomiro (orgs). **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula.** 3. São Paulo: Contexto, 2006b, p. 31-64

VERGUEIRO, Waldomiro; RAMOS, Paulo. Os quadrinhos (oficialmente) na escola: dos PCN aos PNBE. In: VERGUEIRO, Waldomiro; RAMOS, Paulo (orgs). **Quadrinhos na educação.** São Paulo: Contexto, 2009, p. 9-42

Artigo recebido em: 30/10/2015

Artigo aceito em: 30/11/2015

Artigo publicado em: 30/11/2015

ADAPTAÇÕES EM QUADRINHOS DE OBRAS LITERÁRIAS

Claudia de Souza Teixeira (IFRJ)*

Resumo: A adaptação de narrativas literárias para quadrinhos tem gerado críticas, dentre outros motivos, porque estariam sendo vistos apenas como instrumentos didáticos de estímulo à leitura das obras originais. Nesse caso, o potencial criativo das histórias em quadrinhos (HQs) seria colocado em segundo plano em prol da manutenção das características do texto literário. Buscando entender esse assunto, este trabalho objetiva analisar, embasado em estudos sobre as especificidades das HQs e sobre sua suposta relação com a literatura, como por exemplo, Eisner (1989; 2005), Vergueiro e Ramos (2009), Cirne (2000) e Zeni (2009), características de quatro adaptações em quadrinhos do clássico espanhol *Dom Quixote*, de Miguel de Cervantes, para o público infanto-juvenil. Espera-se evidenciar não só as variações formais entre essas adaptações, mas também os aspectos que as aproximam (ou distanciam) do texto original.

Palavras-chave: Literatura. Adaptação. Histórias em Quadrinhos.

Abstract: The adaptation of literary narratives to comics has generated criticism, among other reasons, because they are being considered only as educational devices to stimulate the reading of the original books. So, the creative potential of comics would be put into the background in favour of maintaining the characteristics of the literary text. Seeking to better understand this subject, this work aims to analyze, based on studies about the specificities of comics and their alleged relationship with literature, as Eisner (1989; 2005), Vergueiro and Ramos (2009), Cirne (2000) and Zeni (2009), the characteristics of four adaptations, for the young public, of the Spanish literary classic *Don Quixote*. It is expected to point out not only the formal variations between those adaptations, but also the aspects that make them closer (or apart) to the original text.

Key words: Literature. Adaptation. Comics.

Introdução

Há algumas décadas, clássicos da literatura (brasileira e mundial) têm sido adaptados para os quadrinhos. Entretanto, a partir de 2006, quando o governo brasileiro passou a incluir as histórias em quadrinhos (HQs) na lista de obras do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), houve um crescimento no número de adaptações no Brasil. Uma das ideias

* Professora Doutora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ) - Campus Nilópolis - RJ – Brasil, claudia.teixeira@ifrj.edu.br

por trás dessa decisão do governo é a de que as HQs poderiam incentivar os alunos a lerem as obras originais.

No entanto, especialistas em literatura e em HQs têm feito críticas a esse tipo de adaptação, dentre outros motivos, porque, na necessária redução das narrativas literárias, seriam excluídos detalhes que possibilitariam uma construção de sentidos mais profunda pelo leitor. Por outro, ao se tomarem as HQs como instrumentos de estímulo à leitura das obras originais, o potencial criativo dos seus recursos estaria ficando em segundo plano para se manterem características dessas obras.

Desejando entender melhor o assunto, este trabalho objetiva analisar, embasado em estudos sobre as especificidades das HQs e da narrativa literária, características de quatro adaptações para quadrinhos do clássico espanhol *Dom Quixote*, de Miguel de Cervantes, para o público infanto-juvenil. Esperam-se evidenciar as diferenças formais entre as adaptações dessa obra tão extensa e rica em significados, assim como os aspectos que as aproximam (ou distanciam) do texto original.

HQs e Literatura

Há, na mídia e entre os estudiosos sobre o assunto, a discussão se as HQs seriam ou não literatura. No entanto, muitos especialistas lembram que elas têm seus recursos próprios, sua linguagem particular, para defender que não constituem um gênero literário. É o que afirma Cirne (2000, p. 176): "O texto quadrinhístico não é um texto literário [...]. Um texto quadrinhístico, afinal, só pode ser um texto quadrinhístico, com sua grafia própria, com seu ritmo próprio, com sua especificidade própria."

Vergueiro e Ramos (2009) denunciam que a insistência em considerar as HQs literatura evidencia duas posturas: a busca para elas de um rótulo social e academicamente prestigiado ("literário") para justificar a presença delas na escola e na lista do PNBE e um desconhecimento da área de quadrinhos. Insistem os autores que, em relação aos estudos sobre o assunto, já existe "um número suficiente para afirmar que quadrinhos são quadrinhos e literatura é literatura." (VERGUEIRO; RAMOS, 2009, p. 36).

Para entender a diferença básica entre o texto literário e a HQ, basta lembrar a conceituação tradicional de literatura como "arte verbal" (DANZIGER; JOHNSON, 1974, p.3) e compará-la com o que Eisner (1989) diz sobre as HQs (ou arte sequencial). Ele explica

que, nestas, "Quando palavra e imagem se 'misturam', as palavras formam um amálgama com a imagem e já não servem mais para descrever, mas para fornecer som, diálogo e textos de ligação." (EISNER, 1989, p. 127). O autor ressalta que as HQs são uma forma de arte principalmente visual:

As histórias em quadrinhos, são, essencialmente, um meio visual composto de imagens. Apesar de as palavras serem um componente vital, a maior dependência para a descrição e narração está em imagens entendidas universalmente, moldadas com a intenção de imitar ou exagerar a realidade. (EISNER, 2005, p.5).

No entanto, apesar das peculiaridades das HQs, é possível fazer uma aproximação entre elas e a literatura, em especial, no caso das *graphic novels*. Sem entrar em detalhes sobre a trajetória histórica e os problemas no uso desse termo, pode-se definir uma *graphic novel* ou romance gráfico como uma obra que se vale dos quadrinhos para narrar histórias mais longas, muitas vezes, com edição única (RAMOS[†], citado em RAMOS e FIGUEIRA, s/d). Não deixa de ser, portanto, um tipo de HQ e, como tal, mesmo as baseadas em narrativas literárias mantêm suas especificidades de linguagem verbo-visual.

Cademartori (2003) afirma que, na adaptação de uma obra literária para HQs, dois aspectos devem ser levados em consideração: que não se percam os elementos essenciais da obra e que a linguagem gráfica não seja tolhida pelo compromisso de fidelidade ao original. Segundo a autora, "O artista aproxima-se do texto literário, apropria-se de certo modo dele e cria algo distinto, inserindo-se no fluxo sem fim dos discursos que entre si se glosam." (CADEMARTORI, 2003, p.61).

Santos Neto, citado em Lima (2013), por sua vez, alerta que "o leitor precisa ter consciência que a história nunca será contada de forma igual [ao livro]". Isto quer dizer que a adaptação é uma releitura do artista que a produziu. Dessa forma, o leitor deve ter em mente que não está lendo a obra original, por mais fiel que a adaptação seja.

O número de adaptações de clássicos literários para HQs tem crescido muito nas duas últimas décadas. Variam o formato dessas adaptações e a maneira como o trabalho tem sido realizado (só por um artista, por dois ou por uma equipe). Dessa forma, fazem-se necessárias investigações sobre o assunto. Como afirma García (2010)[‡], citado em Ramos e Figueiredo (s/d, p. 200):

A busca por um modelo de análise próprio dos quadrinhos é, portanto, um dos projetos mais importantes para os estudiosos atuais dos quadrinhos. Um modelo capaz de explicar a relação

[†] RAMOS, Paulo. *A leitura dos quadrinhos*. 1 reimpr. São Paulo: Contexto, 2010.

[‡] GARCÍA, Santiago. *La novela gráfica*. Bilbao: Astiberri, 2010.

dos quadrinhos com a arte e a literatura – incluindo os clássicos da literatura –, não em termos comparativos, mas em termos alternativos.

Adaptação de clássicos literários para HQs

Segundo Zeni (2009, p.131), “Adaptação é uma obra que pretende reapresentar de alguma forma outra obra, mesmo que essa adaptação seja em um meio diferente, com mais ou menos personagens, em outra língua, em espaço diferente, em outro tempo.” A "tradução" de um texto literário para HQ, portanto, constitui uma adaptação, que, por natureza, apesar de manter semelhanças com a obra original, permite ao autor fazer recortes, omissões, modificações. Dessa forma, ao se analisar uma adaptação em quadrinhos, podem-se encontrar muitas variações no texto. Por isso, pode-se afirmar, conforme Zeni, que "embora o ponto de partida seja a obra literária e a história em quadrinhos esteja próxima ao texto matriz, ela consegue ser uma obra autônoma e o resultado final é sempre uma obra nova." (ZENI, 2009, p.131).

De acordo com Riche (2012), a tendência, no Brasil, de adaptar clássicos da literatura mundial para histórias em quadrinhos vem desde a década de 1940. Embora alguns adaptadores respeitassem as características dos recursos visuais, eram mais comuns adaptações em que se transportava para os quadrinhos a narrativa original, suprimindo-se apenas alguns trechos e colocando-se uma grande quantidade de textos nas legendas. Já nessa época, o objetivo era didático: incentivar o hábito de leitura entre os jovens.

No entanto, como afirma Arcuri (2013), adaptar não é somente criar desenhos e colocar trechos da obra em balões e legendas. Para a autora, tal visão decorre da crença de que as adaptações devem simplificar as obras para torná-las acessíveis ao público, principalmente, o infanto-juvenil.

Para Arcuri, boas adaptações costumam construir-se com base na revisitação do enredo, do estilo do autor e da atmosfera por ele criada, num diálogo criativo com a obra original. Nessas adaptações, privilegiam-se também os recursos característicos das HQs e não somente os elementos narrativos tipicamente literários. As HQs em que os desenhos apenas ilustram os textos não representam legitimamente as características dos quadrinhos, pois, nestes, os desenhos devem narrar a história, e a narração não deve depender prioritariamente do texto do balão. Em muitos casos, a própria imagem deve se bastar.

A oferta, no mercado editorial, de adaptações para HQs de clássicos da literatura aumentou consideravelmente com a inclusão destas no Programa Nacional Biblioteca da

Escola (PNBE), em 2006, cujo edital falava em "livros de histórias em quadrinhos, dentre os quais se incluem obras clássicas da literatura universal artisticamente adaptadas ao público jovem." (BRASIL, 2005, p.2). Esse Programa "tem o objetivo de promover o acesso à cultura e o incentivo à leitura nos alunos e professores por meio da distribuição de acervos de obras de literatura, de pesquisa e de referência." (BRASIL, 2014).

Educadores e especialistas em HQs, no entanto, preocupam-se com a qualidade desses trabalhos. Baseado na análise de adaptações de clássicos para quadrinhos publicadas por diferentes editoras, Lima (2013) afirma que embora tenha percebido, em alguns casos, um esforço de alguns escritores de tornar as histórias mais interessantes, através do uso criativo dos recursos das HQs, detectou problemas, dentre eles, uso exacerbado de legendas para contar a história e blocos de texto em detrimento da imagem.

Na narrativa literária, a palavra é recurso essencial e dela depende a construção dos sentidos dos textos. Nas HQs, entretanto, as imagens são tão ou mais importantes que a palavra. A riqueza de possibilidades expressivas, o potencial criativo das HQs, confere-lhe qualidade própria e autonomia artística. Portanto, não podem ser utilizadas apenas como facilitadoras de leitura dos clássicos literários. Lacerda[§], citado em Silva, Belmiro e Martins (2013, p. 687), defende que

se considerarmos os quadrinhos apenas um simples instrumento didático de estímulo à leitura, espécie de — degrau rumo a um nível mais elevado, não atribuiremos a eles valor intrínseco e contribuiremos para que eles permaneçam submetidos e ofuscados por outros produtos culturais. Os quadrinhos devem ser vistos como uma forma própria de linguagem ligada a uma forma de leitura, não necessariamente melhor ou pior do que outras.

Dom Quixote de La Mancha

Dom Quixote de La Mancha, escrito pelo espanhol Miguel de Cervantes y Saavedra (1547-1616) e originalmente intitulada *O engenhoso fidalgo Dom Quixote de La Mancha*, possui 126 capítulos e foi publicado em duas partes (em 1605 e em 1615). O romance é considerado por muitos a melhor obra de ficção de todos os tempos.

O autor tenta fazer o leitor acreditar que a narrativa baseou-se em documentos e em relatos de um suposto historiador árabe chamado Cid Hamete Benegueli. Cervantes teria, então, apenas compilado e publicado a história, tendo mínima participação no texto. O

[§] LACERDA, Vitor Amado. Linguagem e leitura no mundo dos quadrinhos. In: *Revista Educação apresenta: Literatura Infantil*. São Paulo: Editora Segmento, 2012.

narrador tem, portanto, onisciência limitada. Isso permite a surpresa humorística provocada pelas ações inusitadas e, a princípio, sem sentido do protagonista.

Enquanto narra as aventuras do "Cavaleiro da Triste Figura", Cervantes satiriza os modelos das novelas de cavalaria medievais, ainda de grande prestígio na sua época. A obra, escrita sob a forma de novela realista, apresenta recursos narrativos inovadores.

Com relação ao caráter inovador da obra, bem explica Virgoulon (2014, p.58):

[O narrador] Também não hesita no andamento do texto, nem de se valer da ironia. Trata-se de uma ruptura radical dos modos narrativos usados até então, bem mais respeitosos em relação ao tema e aos protagonistas.

Essa construção original a torna uma obra sem par, com narrativas dentro da narrativa, livros dentro do livro, discursos, odes, contos, reflexões literárias, filosóficas, políticas, encadeamento de cenas, entrelaçamentos de pontos de vistas...

O protagonista, um velho fidalgo castelhano, influenciado pelos romances de cavalaria que lê avidamente, perde a razão, passa a acreditar que as histórias são verdadeiras e decide tornar-se um cavaleiro andante. Por isso, deixa o vilarejo de La Mancha e, montado em seu cavalo Rocinante (na verdade, um pangaré), parte pelas estradas da Espanha para, como bom cavaleiro, combater o mal e proteger os oprimidos. Após um primeiro ciclo de aventuras, volta à sua casa ferido, mas, ao melhorar, convence seu vizinho Sancho Pança (camponês simples a quem promete o governo de uma ilha), a unir-se a ele. Juntos, envolvem-se em uma série de incidentes cujos resultados são sempre desastrosos.

O humor da obra decorre, principalmente, do descompasso entre o idealismo de Quixote e a realidade. Além disso, evidenciam-se as opostas visões de mundo dele e de Sancho Pança. Embora os dois sejam homens de bem e de bom coração, Sancho é mais realista. O autor, então, através dessas duas figuras juntas, contrapõe o idealismo e a objetividade, a fantasia e a realidade, a insanidade e o bom senso.

Por fim, enfraquecido física e psicologicamente, de volta à sua casa, Dom Quixote acaba reconhecendo que estava vivendo uma ilusão criada pelos romances de cavalaria:

Tenho o juízo já livre e claro, sem as sombras caliginosas da ignorância com que o ofuscou a minha amarga e contínua leitura dos detestáveis livros das cavalarias. Já conheço os seus disparates e os seus embelecões e só me pesa ter chegado tão tarde este desengano, que não me desse tempo para me emendar, lendo outros que fossem luz da alma. (CERVANTES, 2005, p. 305)**

** CERVANTES, Miguel de. *Dom Quixote de la Mancha*. v.II. [versão digital]. Tradução de Francisco Lopes de A. V. de F.B.P.P. e Sá e Antonio Feliciano Castilho. eBooksBrasil, 2005. Disponível em: <eBooksBrasil.com>. Acesso em: 01 set. 2014.

Desiludido, morre depois de fazer seu testamento, dividindo os poucos bens que haviam sobrado. Cervantes, fazendo menção a Cid Hamete e às palavras na lápide do protagonista, conclui a história louvando a bravura de Dom Quixote.

Análise de adaptações para quadrinhos de *Dom Quixote de La Mancha*

Para evidenciar variações formais em adaptações para HQs do clássico espanhol *Dom Quixote*, de Miguel de Cervantes, para o público infanto-juvenil, serão analisadas quatro delas (duas brasileiras e duas estrangeiras): a de Caco Galhardo, da editora Peirópolis; a de Bira Dantas, da editora Escala Educacional; a de Márcia Williams, da editora Ática; e a de Philippe Chanoimat e Djian, da editora L&P Editores.

É importante destacar, no entanto, que existem outras adaptações. Will Eisner, por exemplo, deu a sua versão em *O Último Cavaleiro Andante*, lançado, no Brasil, em 1999, pela Companhia das Letras. Bem antes, na década de 1950, a extinta editora Elba publicou duas coleções. Adaptações para HQ não assinadas surgiram em 1954, na coleção *Epopéia*, e, em 1958, na coleção *Edição Maravilhosa*.

Não se objetiva fazer um estudo comparativo detalhado entre a obra original e as adaptações, mas observar alguns aspectos que aproximam ou distanciam essas adaptações entre si e do trabalho de Cervantes^{††}. Para tanto, serão feitas algumas considerações gerais sobre os textos e as imagens. É conveniente, porém, mencionar que Eisner (2005) diferencia ilustração de visual. A primeira reforça ou decora uma passagem descritiva, apenas repetindo o texto; já a segunda seria a mais pura forma de arte sequencial, pois é a imagem ou sequência de imagens que substitui uma passagem descritiva, comunicando por si só. Neste trabalho, no entanto, dado o uso comum do termo ilustração, este será empregado para nomear os desenhos que compõem as HQs.

(1) *Dom Quixote*, de Caco Galhardo^{**}

Essa adaptação brasileira, publicada em 2005, quando se comemoravam 400 anos da obra original, foi baseada na tradução do primeiro volume^{§§} feita por Sérgio Molina (essa

^{††} Serão considerados os volumes I e II da versão digital de *Dom Quixote de la Mancha*. Tradução de Francisco Lopes de A.V. de F.B.P.P. e Sá e Antonio Feliciano Castilho. eBooksBrasil, 2005. Disponível em: <eBooksBrasil.com>. Acesso em: 01 set. 2014.

^{**} GALHARDO, Caco. *Dom Quixote em quadrinhos*. Tradução de Sérgio Molina. São Paulo: Peirópolis, 2005. 48 p.

tradução foi premiada, na 46ª edição do Prêmio Jabuti, em 2004). Galhardo, no posfácio do seu livro, explica que "até o final do encontro entre Dom Quixote, Sancho Pança e os cabreiros, o que se lê nessa adaptação, tirando uma interferência e outra, são trechos retirados diretamente da tradução original." (GALHARDO, 2005, p.47). Depois disso, considerando a impossibilidade de representar as centenas de páginas da obra, ele compõe a narrativa com trechos que julgou mais significativos.

Interessante é a forma como Galhardo deixa claro ao leitor que procederá a uma substancial redução da obra. Na página 22, num quadrinho, apresenta uma caricatura dele mesmo, sentado a uma mesa, desenhando e, acima, uma legenda esclarecendo que, a partir daquele ponto, serão mencionados apenas alguns acontecimentos "a título de encurtar a história." (GALHARDO, 2005, p.42).

Nessa versão, as personagens são retratadas com traços caricaturais. A famosa luta de Dom Quixote com os moinhos de vento é apresentada em dez páginas, sendo 6 só de imagens em páginas inteiras (que funcionam como superquadrinhos), o que demonstra o grande destaque dado a essa passagem. Detalhes das reações das personagens são evidenciadas de forma bem-humorada, como a imagem de Sancho Pança roendo as unhas e suando de medo e nervoso quando Dom Quixote desafia o "gigante" (na verdade, um moinho). No entanto, em alguns momentos, as expressões fisionômicas não são muito marcadas.

A irreverência das ilustrações, característica dos traços de Galhardo, combina com a comicidade das situações vividas pelas personagens. Há quadrinhos com legendas (em fundo preto) e/ou balões de falas (algumas longas), mas há muitos que são só de imagem, em que as expressões e os gestos das personagens falam por si mesmos. Onomatopeias, comuns nas HQS, também são utilizadas para reforçar as impressões auditivas. O letreiramento feito à mão é sugestivo, pois se remete à explicação de Cervantes de que a história de Dom Quixote teria sido registrada em documentos e manuscritos da época medieval. Percebe-se uma busca pela fidelidade ao estilo do texto original, em especial, ao formalismo linguístico. Em alguns momentos, no entanto, essa busca torna a leitura cansativa, como no longo discurso de Dom Quixote apresentado no capítulo XI da obra original e transcrito nas páginas 39 e 40 da versão em quadrinhos.

A adaptação combina, então, alguma fidelidade ao texto original aliada ao estilo bem-humorado do cartunista.

^{§§} Em 2013, Galhardo publicou a 2ª parte.

(2) *Dom Quixote*, de Bira Dantas ***

Nessa adaptação brasileira, que engloba algumas passagens nucleares das duas partes de *Dom Quixote*, a narrativa é dividida em 22 capítulos de extensão variada com títulos mais simples do que os da obra original. O texto está adaptado à linguagem mais atual tanto nas legendas quanto nos balões, que apresentam, no geral, trechos curtos. Isso torna a leitura acessível até para crianças. Permanece, nos diálogos, no entanto, o uso das segundas pessoas verbais (tu e vós). Muitos trechos do narrador, na história de Cervantes, foram transformados em falas normais, gritos, sussurros ou pensamentos explicitados nas formas dos balões. Há poucos quadrinhos sem texto, alguns sem requadro e inserção de outros menores que atendem à necessidade de *close ups*.

Os desenhos, pintados em aquarela, são sombreados; o que diminui a intensidade/luminosidade das cores. Destacam-se os quadrinhos em tonalidades de azul e em forma de nuvem para representar imagens evocadas ao se relatarem fatos passados ou imaginados por Quixote. O tom humorístico fica mais por conta das figuras caricaturais (como a de Dom Quixote desdentado na capa do livro) semelhantes às de muitos livros infantis. Há grande ênfase nas expressões fisionômicas representativas das emoções. Em alguns momentos, (a figura de) Cervantes aparece na HQ dirigindo-se ao leitor. Isso representa mais um recurso usado pelo narrador, na obra original, para dar credibilidade à história.

Explica Castro Jr. (2009) que o quadrinista inspirou-se nos desenhos de Gustave Doré (ilustrador da edição, em inglês, de *Dom Quixote de la Mancha*, de 1863, e cujas imagens são as mais associadas à obra de Cervantes) e nas pinturas do espanhol Goya. O primeiro destacou-se com suas ilustrações detalhadas e em tons acinzentados; o segundo foi conhecido, entre outros aspectos, pelo seu estilo satírico e suas imagens sombreadas.

Portanto, associando um texto de fácil compreensão e ilustrações divertidas, Bira Dantas consegue produzir uma adaptação que combina com a comicidade e as loucuras de Dom Quixote.

*** CERVANTES, Miguel de. *Dom Quixote*. Roteiro e ilustrações de Bira Dantas. São Paulo: Escala Educacional, 2008. 87p.

(3) *Dom Quixote*, de Márcia Williams^{†††}

Essa curta adaptação da ilustradora e escritora inglesa assemelha-se mais a uma história ilustrada para crianças pequenas do que propriamente a uma HQ.

No conjunto, as ilustrações apenas decoram o texto, tornando-o mais atrativo para os pequenos leitores. As páginas, que não são numeradas, são belamente ornamentadas com bordas preenchidas com diferentes padrões de desenhos. Nas páginas em que se narra a estadia de Quixote na estalagem onde seria "nomeado cavaleiro", os requadros formam a silhueta de um castelo, já que este era o local em que imaginava estar. Três fatos nucleares da história são representados (imagem e texto) em página inteira: a saída às escondidas de Quixote e Pança da aldeia, a luta com o moinho de vento e a batalha com o "exército" de carneiros. No entanto, na sua maioria, as páginas são compostas de quatro quadrinhos retangulares que vão de um lado a outro. Os traços da ilustradora são bem humorados, combinando com o tom cômico da obra, mas nem sempre as expressões fisionômicas são marcadas.

Os quadrinhos, com ou sem balões, são acompanhados de respectivas legendas explicativas. A exceção seria a página que retrata a passagem em que o protagonista se prepara para a vida de cavaleiro. Para mostrar os elementos dessa transformação (a armadura, a espada, o cavalo e a dama), há apenas uma legenda relacionada a 12 quadrinhos pequenos, sendo 4 só de imagens. Interessante é que, em outros 3, aparece Quixote segurando cartazes com os nomes das personagens escolhidos por ele: Rocinante, Dom Quixote de La Mancha e Dulcineia del Toboso.

Não há preocupação com a fidelidade ao texto original. O livro de Williams faz uma considerável simplificação da obra, apresentando, no geral, frases curtas nas legendas e nos balões. As falas das personagens, muitas vezes, não aparecem no texto de Cervantes, como por exemplo, as do cachorro de Dom Quixote.

O livro de Williams apresenta criatividade e grande qualidade visual, mas não aproveita plenamente os recursos das HQs. A história está no texto e as imagens apenas o embelezam.

^{†††} CERVANTES, Miguel de. *Dom Quixote*. Apresentado e ilustrado por Marcia Williams. Tradução Luciano Vieira Machado. São Paulo: Ática, 2004. 32p.

(4) *Dom Quixote*, de Philippe Chanoimat e Djian^{***}

Essa adaptação faz parte de uma coleção publicada originalmente pela editora francesa Glénat com o apoio da UNESCO. Os adaptadores/roteiristas e o desenhista são franceses e têm experiência em trabalhos para diferentes mídias.

Das quatro obras analisadas neste artigo, é a que apresenta maior fidelidade ao texto original. As falas e as legendas são trechos bem semelhantes à narração e a diálogos de Cervantes. A tradução mantém a formalidade linguística. No entanto, como os trechos não são longos, a leitura não se torna cansativa. A quantidade de balões é bem superior a de legendas, e onomatopeias também são empregadas.

As ilustrações são detalhadas e mais realistas. Diferentemente das outras adaptações, não são utilizados traços caricaturais. Não se percebe, portanto, intenção de criar uma atmosfera cômica através das ilustrações. Observam-se algumas semelhanças entre as figuras das personagens e os desenhos realistas de Gustave de Doré. Os comentários de Linardi (2007) sobre o trabalho de Doré dão uma ideia do que parece ter servido de inspiração para Pellet, que fez os desenhos da adaptação:

O artista nos apresenta o fidalgo com as marcantes características que Cervantes lhe imprimiu, a silhueta alta e magra, o rosto encovado.[...] Apesar da preocupação do artista em adicionar o máximo de elementos presentes no texto, podemos observar que o cômico, o burlesco, foi praticamente suprimido. [...] No texto de Cervantes, o que é grotesco vem exatamente das situações em que a grandeza e a dignidade são anuladas: o heroico cavaleiro é, na verdade, um pobre desdentado. [...]

Os moinhos de vento não são gigantes nas gravuras, continuam a ser moinhos de vento. Doré se coloca a serviço do texto e, numa relação dialética, o texto é a moldura do desenho, ao mesmo tempo em que o desenho se estabelece como moldura do texto. (LINARDI, 2007, p. 359-360)

Observa-se uma preocupação em dar destaque aos cenários, em especial, nos quadrinhos sem texto. As roupas, casas e igrejas têm características espanholas, representando a região onde se desenrolou a história. O livro conta, ao final, com um material explicativo sobre o autor, sua época e a obra, antecedido de uma página com a apresentação de uma gravura de Gustave Doré, que sugere a influência do trabalho desse artista na adaptação.

Portanto, devido ao estilo mais realista das ilustrações, que não expressa comicidade ou humor, fica por conta do leitor captar a atmosfera satírica da história a partir do texto verbal.

^{***} CERVANTES, Miguel de. *Dom Quixote*. Tradução de Alexandre Boide; adaptação e roteiro Dijan e Philippe Chanoimat; desenhos e cores David Pellet. Porto Alegre: L & P, 2014. 60p.

Conclusão

A análise das adaptações de *Dom Quixote de la Mancha* mostrou que, devido aos diferentes estilos dos adaptadores, variadas são as formas de se transportar para as HQs uma narrativa literária em prosa. Evidenciou, também, que, independente da maior ou menor preocupação com a fidelidade à obra original, os recortes e omissões são sempre necessários, mesmo que muito das sutilezas do texto literário se percam.

Por causa da impossibilidade de se representar integralmente uma narrativa literária por meio das HQs, deve-se aceitar que as adaptações sejam construídas na revisitação, não apenas da história em si, mas também do estilo do autor e da atmosfera por ele criada. Elas são sempre uma releitura. Os quadrinhos ofereceriam, então, uma versão criativa e independente a partir da estrutura original.

Dessa forma, fica mais uma vez comprovado que as HQs são um gênero autônomo cujos recursos e gramática são diferentes dos da prosa ficcional. Deve-se, portanto, ter cuidado ao usar as HQs para incentivar o hábito de leitura de obras literárias, principalmente entre o público jovem, visto que, apesar da possibilidade de aproximação entre os dois gêneros, não há como transplantar para os quadrinhos todas as nuances dessas obras, e nem é este o objetivo da arte sequencial.

Referências

ARCURI, Mariana Conde Moraes. Literatura em quadrinhos hoje. *SOLETRAS*, n. 26, 237-250, jul.-dez. 2013. Disponível em: < <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/soletras> >. Acesso em: 17 set. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. *Edital 2006*: Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2005. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/arquivos/category/109-editais?download=349:edital-pnbe-2006>>. Acesso em: 03 set. 2014.

_____. *Programa Nacional Biblioteca da Escola*: apresentação. 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12368:programa-nacional-biblioteca-da-escola&catid=309:programa-nacional-biblioteca-da-escola&Itemid=574>. Acesso em: 19 set. 2014.

CADEMARTORI, Lígia. Criança e quadrinhos. In: JACOB, Sissa. *A criança e a produção cultural*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 2003. p. 45-61.

CASTRO JÚNIOR, Chico. HQ: novas formas, novos leitores. *A tarde [on line]*, Caderno Cultura, 25 fev. 2009. Disponível em: <<http://atarde.uol.com.br/materias/imprimir/1091323>>. Acesso em: 25 set. 2014.

CIRNE, Moacy. *Quadrinhos, sedução e paixão*. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2000.

DANZIGER, Marlies K. e JOHNSON W. Stacy. *Introdução ao estudo crítico da literatura*. Tradução de Álvaro Cabral, com a colaboração de Catarina T. Feldmann. São Paulo: Cultrix, 1974.

EISNER, Will. *Quadrinhos e arte sequencial*. Tradução Luís Carlos Borges, Alexandre Boide. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

_____. *Narrativas Gráficas*. Tradução Leandro Luigi Del Manto. São Paulo: Devir, 2005.

LIMA, Marcelo Soares de. Literatura e quadrinhos: uma questão de adaptação. In: II CONGRESO INTERNACIONAL VIÑETAS SERIAS: NARRATIVAS GRÁFICAS: LENGUAJES ENTRE EL ARTE Y EL MERCADO. Buenos Aires, Argentina: Biblioteca Nacional, 26 al 28 de sep. 2012. p. 1-15. *Libro de actas*. Disponível em: <<http://www.vinetasseries.com.ar/actas2012.html>>. Acesso em: 20 set. 2014.

LINARDI, Ana Beatriz de Araujo. Dom Quixote, Doré, Dalí: As relações entre literatura e pintura. In: III ENCONTRO DE HISTÓRIA DA ARTE – IFCH / UNICAMP, Campinas, 2007. p. 356-365. *Anais...* Disponível em: <<http://www.unicamp.br/chaa/eha/atas/2007/LINARDI,%20Ana%20Beatriz%20de%20Araujo.pdf>>. Acesso em: 28 set. 2014.

RAMOS, Paulo; FIGUEIRA, Diego. Graphic novel, narrativa gráfica ou romance gráfico? Terminologias distintas para um mesmo rótulo. s/d. Disponível em: <http://www.gelbc.com.br/pdf_jornada_2011/paulo_ramos_diego_figueira.pdf> 1-20>. Acesso em: 27 set. 2014.

RICHE, Rosa Cuba. Literatura e quadrinhos: linguagens em diálogo. In: XVI CNLF. Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2012. *Anais...* Rio de Janeiro: UERJ, 2012. p. 2226-2239. <http://www.filologia.org.br/xvi_cnlf/tomo_3/189.pdf>. Acesso em: 07 set. 2014.

SILVA, Caroline Peixoto e; BELMIRO, Celia Abicalil; MARTINS, Aracy Alves. As relações entre texto visual e texto verbal na adaptação literária do conto “O Alienista” de Machado de Assis. In: IV SIMPÓSIO MUNDIAL DE ESTUDOS DA LÍNGUA PORTUGUESA – SIMELP, Goiás – UFG, 2 a 4 de jul 2013. *Anais ...*, p. 680-688. Disponível em: <http://www.simelp.letras.ufg.br/anais/simposio_15.pdf>. Acesso em: 01 set. 2014.

VERGUEIRO, W.; RAMOS, P. Os quadrinhos (oficialmente) na escola: dos PCN ao PNBE. In: _____. (Orgs.). *Quadrinhos na educação: da rejeição à prática*. São Paulo, Contexto, 2009. p.9-42.

VIRGOULON, Agrippine. O autor, sua obra e sua época. In: CERVANTES, Miguel de. *Dom Quixote*. Tradução de Alexandre Boide; adaptação e roteiro Dijan e Philippe Chanoinat; desenhos e cores Depé. Porto Alegre: L & P, 2014. p.56-59.

ZENI, Lielson. Literatura em quadrinhos. In: VERGUEIRO, Waldomiro, RAMOS, Paulo. (Orgs.). *Quadrinhos na educação: da rejeição à prática*. São Paulo: Contexto, 2009. p. 127-158.

Artigo recebido em:30/10/2015

Artigo aceito em: 01/12/2015

Artigo publicado em: 01/12/2015

O ENSINO INTERCULTURAL DE LÍNGUA ESTRANGEIRA/ITALIANO POR MEIO DAS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS

Profa. Dra. Denise Maria Margonari

Profa. Me. Janaína Tunussi de Oliveira

Profa. Esp. Maria Eugenia Savietto

Resumo: Dentre as diversas possibilidades de trabalho e de desenvolvimento da interculturalidade, este estudo enfoca o uso do humor, especialmente das histórias em quadrinhos, como *La Banda di Monica (A Turma da Mônica)*, para o ensino de língua estrangeira/Italiano. Para tanto, procuramos definir o que é cultura, com o propósito de explicar o ensino intercultural de línguas estrangeiras. O humor é uma ferramenta intercultural e salienta a possibilidade de se trabalhar, inclusive, com a comparação que aponta semelhanças e diferenças entre a cultura do aluno e a da língua apreendida. Sendo assim, o humor pode, também, favorecer e auxiliar a aprendizagem e o entendimento de questões de ordem linguística e social. Porém, o professor, em uma atitude facilitadora, deve estar atento aos materiais autênticos de diversos meios, para proporcionar essa experiência entre culturas na sala de aula, e fazer com que o aluno reflita, não apenas sobre a cultura ensinada, mas, também, sobre a própria cultura, traçando relações que o façam realmente aprender a língua estrangeira como prática social.

Palavras-chave: Ensino-aprendizagem. Interculturalidade. Língua estrangeira. Italiano. Histórias em quadrinhos

Abstract: Among the various possibilities of work and development of interculturality, this study focuses on the use of humor, especially on comics, like *La Banda di Monica (Monica's Gang)*, for foreign language teaching/Italian. To this end, we seek to define what is culture, in order to explain the intercultural teaching of foreign languages. Humor is an intercultural tool and emphasizes the possibility of working even with the comparison, finding parallels and differences between the student's culture and the learned language. So, humor can also encourage and assist the learning and the understanding of linguistic and social issues. However, the teacher, in a facilitative attitude, should be aware of authentic materials of various means in order to provide this experience across cultures in the classroom and make the students reflect, not only on the taught culture, but also about his/her culture itself, by tracing relationships that can make him/her learn a foreign language as a social practice.

Keywords: Teaching and learning. Interculturality. Foreign language. Italian. Comics

·Professor Assistente Doutor de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado de Línguas Estrangeiras e de Língua Portuguesa, Departamento de Didática – UNESP/Araraquara, São Paulo, Brasil, denisemargonari@fclar.unesp.br

·Professora Coordenadora na Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, Brasil, janainatunussi@yahoo.com.br

·Professora de Língua e Cultura Italianas no Centro Municipal de Línguas Antônio Houaiss, Prefeitura de Jundiaí, São Paulo, Brasil, mesavietto@hotmail.com

Introdução

O ensino de uma língua estrangeira (doravante LE) tem tomado dimensões importantes nos tempos de hoje. A globalização e as mudanças no mundo tecnológico fizeram com que as proximidades entre as culturas se tornassem cada vez mais nítidas. Ensinar exige uma vivência intercultural, haja vista que aprender outro idioma não é abrir mão da sua língua materna (doravante LM) ou de outros idiomas adquiridos no decorrer dos anos, mas, sim, interligar culturas distintas para que a aprendizagem se efetive.

Fernández (2005, p. 100) afirma que “aprender uma língua estrangeira deve significar para o estudante uma ampliação do seu mundo, uma forma de conhecer o outro e, conseqüentemente, exercer a tolerância diante das diferenças”. O ensino de uma LE deve, portanto, trazer importantes reflexões acerca da língua e da cultura estudadas, para que essa formação propicie aos estudantes o desenvolvimento de um senso crítico apurado, tornando-os capazes de refletir sobre esse aprendizado.

Dessa forma, nota-se que o ensino de uma LE traz consigo a cultura do país (ou países) que fala(m) essa língua. Desatrelar língua e cultura é deixar uma parte da identidade de lado e, por conseguinte, não compreender os fenômenos e desenvolvimentos do idioma estudado como um todo.

Apesar de essencial, vê-se que o ensino intercultural não é muito constante durante as aulas de LE no Brasil. Seja porque não há muito tempo hábil para se trabalhar esse assunto, seja porque o enfoque na gramática é sempre privilegiado, em detrimento dos demais conhecimentos e habilidades.

Mesmo com todos os recursos à disposição, as aulas de LE ainda encontram-se estagnadas e presas a uma estrutura imposta pelo livro didático (doravante LD) e pela própria organização escolar. Sendo assim, faz-se necessário a inovação dentro desse ensino, para que, não só a cultura seja abordada de uma forma mais consistente, como, também, de uma maneira mais chamativa, mais envolvente para o aluno, promovendo a autonomia no ensino e nas buscas.

Diante dessa realidade, duas das autoras deste artigo, que atuam como professoras de Língua Italiana, uma entre os anos de 2007 e 2010, no CEL (Centro de Estudos de Línguas) de Mirassol/SP, e a outra, no Centro Municipal de Línguas Antônio Houaiss, Prefeitura de Jundiaí/SP, perceberam a necessidade de se trabalhar com as questões voltadas para a interculturalidade. Em questionários aplicados aos alunos, notaram que a questão do humor chamava a atenção de todos. Os estudantes sempre se interessavam por conteúdos dessa

natureza e, alguns, traziam piadas e vídeos humorísticos em Língua Italiana sempre que encontravam algo. Além disso, alguns vídeos se destacavam nas aulas, como o feito por Bruno Bozzetto,¹ que mostra a diferença de comportamentos entre os italianos e os europeus.

Fez-se necessário, então, um trabalho voltado para o uso do humor em sala de aula, que buscasse apresentar as questões interculturais de forma divertida, propiciando a participação e o interesse do aluno pela comparação entre a cultura do outro e a sua própria cultura.

Assim, dentre as diversas possibilidades para o desenvolvimento do ensino intercultural, este estudo enfoca o uso do humor, especialmente das histórias em quadrinhos (doravante HQs), para o ensino de Língua Italiana. Tendo em vista a amplitude dessa temática, optou-se por trabalhar com o fortalecimento da questão intercultural, apoiando-se em quadrinhos brasileiros que tiveram suas versões em Italiano publicadas, dando ênfase à proximidade entre a língua do aluno e a LE estudada.

O Ensino Intercultural de Línguas Estrangeiras

Definições de cultura

Existe uma grande dificuldade, em todas as áreas do conhecimento, em se definir cultura. Diversos autores defendem seus pontos de vista que estão sempre focados em suas áreas de pesquisa. Alves (2010) entende que:

Cultura é uma expressão utilizada para representar desde um conjunto de valores, tradições e capacidades inerentes à condição humana até a afirmação de identidades nacionais, de grupos e subgrupos. (ALVES, 2010, p.15).

Para o autor, cultura representa a identidade nacional. Ela adquiriu um conceito científico a partir do momento em que se definiu, que pode ser estudada de forma objetiva e sistemática, ou seja, é um fenômeno: “a) natural do ser humano b) dotado de causas e regularidades c) capaz de proporcionar a formulação de leis” (ALVES, 2010, p.34).

¹ Link para o vídeo disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=PPY9exksEMM>>. Acesso em: 30 de ago. 2015.

Nota-se, assim, que cultura é passível de estudos e que é necessário sistematizá-la para entender os processos que a envolvem. Contudo, o último item pode ser considerado como algo extremamente difícil de se concretizar, visto que formular leis para a construção da cultura é limitá-la e limitar sua abrangência. A partir dessa concepção, o autor afirma que a análise construtivista de cultura trouxe uma nova dimensão aos estudos, pois:

[...] uma característica fundamental da análise construtivista é a de que a cultura não se coloca como uma realidade já *dada* perante os indivíduos, mas é *constituída* na relação com os agentes sociais. Em outras palavras, a cultura é resultado dos processos ativos de produção de comportamentos, valores, princípios, que os indivíduos desenvolvem nas suas relações com as condições materiais e sociais do mundo em que vivem (ALVES, 2010, p.42).

Frente a todas essas possibilidades apontadas por Alves, a dificuldade em definir cultura fica mais nítida. São diversos fatores interligados, que ora delimitam demasiadamente, ora deixam sua definição muito ampla. Nesse sentido, Kramsch (1991) aponta que:

A dificuldade em lidar com este assunto reside na sua subjetividade inevitável e na relatividade. Diferentes países têm diferentes culturas políticas, diferentes estilos intelectuais, diferentes medos sociais, esperanças, orgulhos, diferentes significados e valores ligados à língua e a cultura deles mesmos. O uso comum americano da palavra cultura inclui tradições, crenças, instituições compartilhadas por um grupo social ou toda uma sociedade: tem um sabor etnográfico a ele. (KRAMSCH, 1991, p.217-218).²

A autora defende que há múltiplas visões de cultura e que a concepção adotada depende de fatores amplos, relacionados ao modo de vida de cada país. Essa afirmação também aparece explícita em Caune (2014):

A cultura não existe como fato total a não ser por conta de sua manifestação como expressão de uma experiência individual na qual se combinam o psiquismo e a corporeidade, os signos e os comportamentos, os valores e as normas (CAUNE, 2014, p. X).

² Tradução nossa a partir do original de Kramsch: *The difficulty in dealing with this topic lies in its unavoidable subjectivity and relativity. Different countries have different political cultures, different intellectual styles, different societal fears, hopes, prides, different meanings and values attached to language and culture them selves. The American common use of the word culture includes traditions, beliefs, institutions shared by a social group or a whole society: it has an ethnographic flavor to it.* (KRAMSCH, 1991, p.217-218)

Compreender, então, as questões culturais exige que se amplie a visão e se objetive aquilo que deseja definir como objeto de estudo. Os autores apontam sempre para diversas vertentes do significado de cultura e isso nos chama a atenção, visto que alguns aspectos que estão presentes em algumas definições tornam-se ausentes em outras.

Diante dessa realidade, faz-se necessário apontar uma definição mais próxima possível do que consideramos ser a ideal e que se encaixe no que desejamos como cultura: a ideia de um processo, construído e modificado pelos membros da sociedade em que essa se insere.

Celentin e Serragiotto (1998/1999) demonstram que aprender uma LE exige também uma “aculturação”, por meio do qual o aluno passa, não só conhecer a cultura do outro, mas, também, usá-la para se expressar na LE estudada:

A aculturação pode compreender diversos estados de acordo com as exigências do aluno: pode passar de um nível mínimo de conhecimento básico, para propósitos necessários (nível limiar), até um nível de falante nativo, onde a pronúncia e os gestos são muito similares, se não iguais, àqueles dos nativos. (p. 1)³

Tendo em vista essa definição, deve-se, ainda, selecionar quais aspectos culturais serão levados em consideração no ensino de uma LE. Escolheu-se, aqui neste estudo, trabalhar as questões de proximidade entre a LM e a LE estudada.

O domínio da cultura do outro é parte constituinte do processo de ensino-aprendizagem, visto que não se pode simplesmente focar em apenas um aspecto da língua se não conhecemos a motivação ou não entendemos o significado do que nos é dito.

Segundo Kramsch (1996), a cultura não deve, de forma alguma, ser dissociada da aprendizagem da língua. Para tanto, é importante salientar que a definição de cultura a ser adotada tomará por base a ideia de que:

Uma das principais maneiras pelas quais a cultura se manifesta é por meio da linguagem. A cultura material é constantemente mediada, interpretada e gravada – entre outras coisas – por meio da linguagem. É por causa desse papel mediador da linguagem que a cultura torna-se a preocupação do professor de línguas. A cultura, em última análise, é sempre linguisticamente

³ Tradução nossa a partir do original de Celentin e Serragiotto: *L'acculturazione può comprendere diversi stadi a seconda delle esigenze dell'apprendente: si può passare da un livello minimo di conoscenza di base per scopi necessari (livello soglia), fino ad un livello di parlante nativo dove la pronuncia e i gesti sono molto simili se non uguali a quelli dei nativi.* (CELENTIN, P.; SERRAGIOTTO, G., 1998/1999, p. 1)

mediada por membros em uma comunidade do discurso, que é real e imaginável. A língua desempenha um papel importante não só na construção da cultura, mas no surgimento de alteração cultural. Para ter certeza, o otimismo dos anos sessenta e início dos setenta, no que diz respeito à possibilidade de mudar as atitudes das pessoas, dando-lhes um novo vocabulário para a construção de realidades sociais (sejam elas nacionais, de gênero, ou realidades raciais), deram lugar a uma avaliação muito mais sóbria do espaço limitado dos professores de línguas para manobras contra as forças ideológicas institucionais mais poderosas (FAIRCLOUGH, 1989). Contudo, esse poder não é monolítico e a educação nunca trouxe uma mudança direta e imediata. A mudança social ocorre lentamente, mas, inevitavelmente, nas extremidades das culturas dominantes. É também verdade a mudança que nós podemos querer trazer ao ensinar as pessoas a usar o código linguístico de outras pessoas no contexto cultural de outras. Ensinar os membros de uma comunidade a falar e como se comportar no contexto de uma outra comunidade discursiva, potencialmente muda a equação social e cultural de ambas as comunidades, por sutilmente diversificar as culturas tradicionais.⁴ (GRAMSCH, 1996, p.3).

Sendo assim, o que se entende é que aprender a cultura está intrinsecamente ligado a cada passo da aprendizagem da língua, pois ambas estão interrelacionadas. Dessa forma, Byram (1997) apresenta algumas formas de estabelecer o ensino-aprendizagem de línguas por meio da cultura, apresentando os seguintes esquemas:

- A aprendizagem e o ensino podem ser rapidamente estabelecidos, por exemplo:
- A relação entre 'a' cultura estrangeira, ou a percepção dela, e a motivação para a aprendizagem;
- A relação entre a aprendizagem de línguas e atitudes para e/ou percepções de outras culturas e povos;
- A relação entre as metodologias de ensino e o conhecimento sobre outras culturas;
- A relação entre aprendizagem (sobre) outra cultura e as percepções dos alunos e/ou atitudes em relação a sua própria cultura;

⁴ Tradução nossa a partir do original de Kramersch: *One of the major ways in which culture manifests itself is through language. Material culture is constantly mediated, interpreted and recorded — among other things — through language. It is because of that mediatory role of language that culture becomes the concern of the language teacher. Culture in the final analysis is always linguistically mediated membership into a discourse community, that is both real and imagined. Language plays a crucial role not only in the construction of culture, but in the emergence of cultural change. To be sure, the optimism of the sixties and early seventies concerning the possibility of changing people's attitudes by giving them a new vocabulary to construct social realities (whether they be national, gendered, or racial realities) have given way to a much more sober assessment of language teachers' limited room for manoeuvre against more powerful institutional ideological forces (FAIRCLOUGH, 1989). However, this power is not monolithic and education has never brought about change directly and immediately. Social change occurs slowly, but inevitably at the edges of dominant cultures. This is true also of the change that we might want to bring about by teaching people how to use somebody else's linguistic code in somebody else's cultural context. Teaching members of one community how to talk and how to behave in the context of another discourse community potentially changes the social and cultural equation of both communities, by subtly diversifying mainstream cultures.* (GRAMSCH, 1996, p.3)

-A relação entre o ensino da cultura (ou a falta dele) e a aprendizagem de vocabulário;
-A relação entre a aprendizagem da cultura e o desenvolvimento de identidades sociais específicas, particularmente identidade nacional.⁵
(BYRAM, 1997, p. 151).

Tomando por base essas vertentes, Byram (1997) afirma que a melhor forma de se trabalhar as questões culturais seria por meio do desenvolvimento, por parte do aluno, da compreensão da cultura a ser aprendida, juntamente com a LE, pois, dessa forma, a ideia do aprendizado é de fato fortalecida.

Várias são as abordagens possíveis para o ensino de uma LE, mas, é de extrema importância traçar a relação com a cultura da língua a ser aprendida. Essas relações acabam gerando comparações, aproximações ou distanciamentos da língua-alvo. Sendo assim, para elaborar uma proposta que seja condizente com a sociedade globalizada em que vivemos, parte-se do trabalho intercultural no ensino de línguas e sua aplicação em aula de LE.

A interculturalidade e a autonomia do aluno

O ensino de línguas traz consigo um conjunto de conceitos teóricos sobre a sua natureza e sobre o processo de ensino-aprendizagem, que são fundamentais ao desenvolvimento desse. É a abordagem de ensino adotada pelo professor (ALMEIDA FILHO, 1993) que vai determinar a forma como a língua será ensinada em sala de aula, o que, ao longo dos anos, tem sofrido diversas alterações.

Mittmann (2007) afirma que é a concepção que se tem de língua e de sujeito que vai determinar a forma como o idioma será trabalhado e constituído. A postura adotada pelo professor frente à LE que ensina é que vai determinar o andamento da aprendizagem de seus alunos. E é nessa concepção que entra a necessidade de modificar a imagem que se tem da sala de aula para que a aprendizagem de uma língua possa se dar, também, por meio de outras ferramentas.

⁵ Tradução nossa a partir do original de Byram: *Learning and teaching can be quickly established, for example:*
- *The relationship between 'the' foreign culture, or perceptions of it, and the motivation for learning*
- *The relationship between language learning and attitudes to and/or perceptions of other cultures and peoples*
- *The relationship between teaching methodologies and knowledge about other cultures*
- *The relationship between learning (about) another culture and learners' perceptions of and/or attitudes towards their own culture*
- *The relationship between culture teaching (or absence thereof) and vocabulary learning*
- *The relationship between culture learning and the development of specific social identities, particularly national identity.* (BYRAM, 1997, p. 151).

Considerando o panorama das evoluções das abordagens de ensino, temos na abordagem comunicativa uma maior interação por parte do aluno, que se transforma em sujeito do próprio desenvolvimento cognitivo, tornando-se capaz de raciocinar sobre o que aprende e de selecionar os aspectos relevantes dentro desse processo.

Moita Lopes (1996) aponta para o fato de o ensino de línguas no Brasil não ter estrutura suficiente para se trabalhar nas escolas públicas por completo a abordagem comunicativa, o que acaba por torná-lo totalmente centrado no LD, com poucos materiais extras. Ele ainda ressalta que o objetivo central no ensino de uma LE é formar um aluno que adquira independência e continue seus estudos com autonomia após passar pela sala de aula. Assim sendo, é imprescindível que todas as dimensões da aprendizagem sejam acionadas durante o estudo na escola, desenvolvendo cada uma das competências e habilidades essenciais, a saber: competência escritora, competência leitora, compreensão auditiva e expressão oral. Para tanto, o aluno deve identificar-se com a língua estudada, o que cria um ambiente favorável à interculturalidade e à aculturação, fatores que são determinantes na efetiva aprendizagem de uma LE, que deve significar abrir-se para o mundo, entender o outro e aceitá-lo. Para que ocorra uma efetiva aprendizagem da língua é necessário que o estudante autorize-se a falar em primeira pessoa e, para tanto, deve estruturar seu aprendizado na sua LM. A forma como o falante se relaciona com a sua língua e com a sua cultura determinará as atitudes e pensamentos diante da língua e da cultura de outros países.

Não estamos falando aqui que o falante da LE vai basear-se sempre na sua LM para produzir, mas, que a aprendizagem se efetiva por meio de comparações (aproximações e afastamentos), que vão constituindo o sujeito-falante. Por isso, cabe ao professor levar em consideração que o aluno já foi constituído em outra língua e que vem para a sala de aula repleto de sentidos, significados e sons pertencentes a ela, afetando diretamente o aprendizado de uma nova.

Esse “permanecer” na LM pode trazer benefícios por meio das comparações iniciais, mas pode prejudicar quando não superado. Revuz (1998, p.227) afirma que “quanto melhor se fala uma língua, mais se desenvolve o sentimento de pertencer à cultura, à comunidade acolhida, e mais se experimenta um sentimento de deslocamento em relação à comunidade de origem”. Sendo assim, se o aluno se prende a sua LM por medo ou receio desse deslocamento, acaba estagnando no aprendizado, visto que, apesar de dominar regras, pode não querer afastar-se de sua LM para não distanciar-se de sua identidade.

É na vivência do mundo do outro, no conhecimento/descobrimto de uma cultura diferente/próxima que o sujeito se constitui como falante de uma LE e aceita as novas

informações como parte da sua vida. É, dessa forma, que a questão do humor aparece como uma possibilidade de traçar relações entre a cultura brasileira e a italiana.

Com o exposto, a proposta aqui levantada é um trabalho com as HQs, de modo a fazer com que o aluno busque aproximações, por meio de quadrinhos já conhecidos na LM, para o ensino-aprendizagem da LE, e, com isso, proporcionar a ele experiências próximas de sua vivência diária.

As histórias em quadrinhos (*i fumetti*) no ensino-aprendizagem de LE/Italiano

Com a ascensão do ensino intercultural, surgem diversas formas de se ensinar a cultura de uma LE. Observando as produções dentro desse campo de ensino, deparamo-nos com a possibilidade de se trabalhar o humor em sala de aula de Língua Italiana. Concordamos com Schmitz, que afirma que:

O humor é um fenômeno humano básico, que todas as culturas, sociedades e classes sociais conhecem.
[...] É difícil de se pensar numa sociedade ou grupo que não conheça alguma manifestação de humor. (SCHMITZ, 1996, p. 94).

De fato, o humor, o cômico, o riso e o risível vêm sendo preocupações permanentes do homem. Segundo Morreall (1997), humor e riso são componentes básicos da existência humana e estão entre as mais antigas e mais poderosas manifestações sociais que os seres humanos possuem, pois desde os filósofos pré-socráticos já é possível encontrar evidências de estudos dessa natureza.

Dessa forma, a escolha do humor se deve ao fato de nossas pesquisas (MARGONARI, 2006 e 2001; OLIVEIRA, 2015 e MARGONARI, OLIVEIRA e SAVIETTO, 2015) procurarem encontrar formas de se ensinar por meio desse recurso didático e da interculturalidade.

A proposta aqui presente é o trabalho com as HQs, que, em Italiano, são chamadas de *fumetti*. Pessoa (2014), ao discorrer sobre a construção dos quadrinhos, afirma que o balão de texto tornou-se um signo muito importante dentro dessa área e que, por isso, alguns países como a Itália adotaram a sua simbologia como nome. Dessa forma, em italiano, as HQs são conhecidas como *fumetti*, não fazendo alusão aos quadrinhos, mas aos balões, que, para os italianos, são como “fumaças” dos pensamentos e falas dos personagens.

Compreendemos HQs na perspectiva de Ramos, 2011, que define quadrinhos como:

[...] narrativa maior que um quadro ou uma tira, que tendem a usar o formato mínimo de uma página e costumam ser identificados pelo tema abordado – fãroeste, super-heróis, infantis, humor, mistério, terror, aventura, romance, fotonovela, detetive, ficção científica, guerra, biografia, autobiografia, erótico, adaptações literárias, mangá (nome dos quadrinhos japoneses, que possui gêneros próprios), jornalismo em quadrinhos, entre outras possíveis ocorrências. (RAMOS, 2011, p. 90).

Os quadrinhos não necessariamente precisam ser humorísticos, conforme aponta Travaglia. Eles podem ser de “gêneros eventualmente humorísticos” (TRAVAGLIA, 2015, p. 62-63), mas, em nosso caso, procuramos trabalhar com aqueles que contenham humor.

Para que as HQs sejam introduzidas no ensino da LE, o professor de Italiano deve esforçar-se ao máximo em complementar seu material de ensino, uma vez que os LDs apresentam insuficiência nos aspectos culturais, como já citado anteriormente. O LD é um guia importante, mas não deveria ser o elemento central de qualquer curso de idioma. Por isso, também sugerimos a busca de materiais autênticos para complementação e motivação dos aprendizes. A Internet é uma ferramenta que proporciona apreensão de material audiovisual diversificado e, nessa direção, o docente pode enriquecer suas aulas, considerando as necessidades dos alunos, estimulando-os cada vez mais a se comunicarem em Italiano. A proposta do trabalho com as HQs insere-se como uma possibilidade dentro dessa perspectiva.

O que se tem notado em algumas editoras italianas voltadas para o ensino da língua para estrangeiros é uma maior oferta de materiais diferenciados nos cursos do idioma. Tivemos a oportunidade de verificar esse fato em 10 de julho deste ano (2015), data na qual várias editoras reuniram-se em Veneza para uma feira e para cursos de formação de professores intitulada *Fieritals*⁶, com o apoio da Universidade Italiana *Ca' Foscari* de Veneza. Nessa feira, foi possível, não apenas inteirar-se de novidades que ainda nem chegaram ao Brasil, mas, também, conhecer outras fontes de recursos didáticos que ultrapassam o LD e são acessíveis graças à Internet. Uma dessas fontes foi-nos apresentada durante a palestra intitulada “*Almatv* cresce: todas as novidades da primeira Webtv dedicada à língua e à cultura italianas.”

A palestra deu visibilidade ao site dessa editora,⁷ com 14 canais, em Italiano, 14 *rubriche*, sendo eles: *Os meus preferidos*, *Gramática café*, *Ensinar Italiano*, *Viagem com*

⁶ Feira organizada pelo *Laboratório Itals*, um dos quatro laboratórios que desenvolvem pesquisas e formação no setor da didática das línguas e da comunicação, pertencentes ao Centro de Didática das Línguas, o Departamento de Estudos Linguísticos e Culturais Comparados da Universidade *Ca' Foscari*, do qual é diretor o linguista italiano, Prof. Dr. Paolo Balboni.

⁷ Site da editora Alma: <<http://www.almaedizioni.it/it/almatv/>>. Acesso em: 30 ago. 2015.

Dante, Viagem com Sara, O Italiano com quadrinhos, O Italiano com cinema, Língua-quiz, O Italiano para crianças, A taberna do livro italiano, Vá para aquele lugar, Vídeo-curso, Os nossos vídeos e Notícias Extras.

Todos os canais são muito interessantes, mas, um deles destaca-se por ser focado na aprendizagem por meio dos quadrinhos. Nele, por enquanto, temos *Rigoletto*, a versão animada de uma *graphic novel* inspirada na célebre ópera de Giuseppe Verdi, em cinco episódios, devidamente indicada para alunos de nível intermediário. Além dessa, temos *O mistério de Casanova*, em seis episódios, outra versão animada de uma *graphic novel* que tem como protagonista a cidade de Veneza e o seu Carnaval. É interessante notar que para *O mistério de Casanova*, a indicação não diz respeito ao nível de estudo, mas ao nível de compreensão, pois é considerada *facile*, isto é, fácil, podendo, assim, ser vista e estudada por todos os estudantes e indicada para as classes multisseriadas⁸, muito comuns nos Centros de Estudos de Línguas (CELs) das escolas públicas do estado de São Paulo.

É interessante ressaltar que, ultimamente, há um fenômeno mundial de adaptação para os quadrinhos histórias de personagens famosos, livros da literatura mundial, óperas, etc., como pudemos observar no canal da *Almatv*. Educativamente falando, é muito positivo e altamente motivante trabalhar com tais quadrinhos, pois despertam a curiosidade dos alunos para os aspectos históricos e culturais relevantes da língua estudada, de forma lúdica e facilitada, promovendo uma espécie de “trampolim” para a posterior leitura da obra original.

Os quadrinhos da *Almatv* são audiovisuais; portanto, além de ler e ver as imagens, há um narrador, o que possibilita contemplar o trabalho do professor com as quatro habilidades: ouvir e ler enquanto se passa o vídeo e, posteriormente, falar e escrever quando se discute o que se compreendeu e se pede para que escrevam as próprias impressões, ou seja, façam um pequeno comentário ou, ainda, criem outros quadrinhos, outras histórias.

La Banda di Monica

Uma outra sugestão para se fazer atividades com o uso de material autêntico e também intercultural é, além de trabalhar com as HQs da *Almatv*, apresentar as da Turma da Mônica (*La Banda di Monica*) em Italiano.

Na Itália, além dos gibis, as histórias da Mônica foram transmitidas pela Rai2, televisão italiana, na versão em desenho animado. Ainda podem-se encontrar na Internet

⁸ As classes multisseriadas são constituídas por alunos com níveis educacionais diferentes.

alguns vídeos e a música de abertura da animação. No site da *Panini Comics*⁹, uma editora italiana, há um livro intitulado *La Banda di Monica: Un mondo di fumetto*, que é uma coletânea das mais belas histórias da Turma da Mônica. A resenha apresentada no livro, inclusive, considera o autor de todas elas, Maurício de Souza, o “*Walt Disney* brasileiro”, e relata que as histórias da turminha já foram traduzidas para catorze idiomas.

Com o objetivo de desenvolver a compreensão e a produção oral e escrita dos alunos, diferenciando as estratégias e os códigos linguísticos nas HQs em Língua Italiana e Portuguesa, podem-se propor atividades de descrição dos personagens, muitos dos quais já são familiares aos estudantes, por integrarem o universo das histórias infantis que eles leem ou já leram.

É importante revelar os nomes que os personagens adotam na LE estudada. Em Italiano, apenas Mônica e Magali continuam com os nomes inalterados – o que nos remete ao fato de o nome dessas duas personagens serem os nomes reais das filhas de seu autor, Maurício de Souza –, apesar de Mônica em Italiano não possuir acento. Cebolinha é *Cipollino* e recebe essa denominação porque seus cabelos lembram uma cebola; Cascão é *Patacca*, que em Italiano quer dizer sujeira; Franjinha é *Frangetta*; Bidu, o cão do Franjinha, é *Blu*, pois azul é a sua cor; o coelho Sansão da Mônica, em Italiano, se chama *Sansone* e Mingau, que é o gato da sorte da Magali, em Italiano se chama *Vaniglia*, que em Português significa baunilha.

Esse tipo de abordagem, comunicativa, intercultural, de forma contextualizada e lúdica, facilita a aquisição e fixação da LE, pois resgata elementos do conhecimento prévio de mundo dos aprendizes, motivando-os a produzirem na língua-alvo, interagindo e participando mais em aula.

Apresentamos, a seguir, os personagens descritos na revista *La Banda di Monica*, publicada na Itália pela *Devir Italia*, em 2004, cujas informações podem ser consultadas nas referências.

Personagens e tradução

<i>Monica</i>

⁹ <<http://www.paninicomics.it/web/guest/productDetail?viewItem=649995>>. Acesso em: 30 ago. 2015.

Come protagonista del grupo, Monica merita una presentazione particolare! Vivacissima e spiritosa, è spesso vittima degli scherzi di Cipollino che la prende in giro per i suoi “dentoni”. Monica non si avvilisce, ma reagisce con spirito e grande....energia!

Con la sua personalità vulcânica, Monica difende non solo la sua posizione di “capo” ma anche tutti i suoi amici!!!

Mônica

Por se a protagonista do grupo, Mônica merece uma apresentação especial! Muito vivaz e espirituosa, é frequentemente vítima das gozações do Cebolinha, que tira sarro dos seus “dentões”. Mônica não se torna vilã, mas reage com disposição e muita... energia!

Com a sua personalidade vulcânica, Mônica defende, não apenas a sua posição de “chefe”, mas, também, todos os seus amigos!!!

Cipollino

Insieme al suo amico Patacca, pensa e sogna dei piani “infallibili” contro Monica. Alla fine, però i due devono sempre finire per riconoscere che lei è la più forte. Parla con la “r” moscia, al posto della “r” dice la “l”.

Cebolinha

Junto ao seu amigo Cascão, pensa e sonha alguns planos “infalíveis” contra a Mônica. Mas, no final, os dois têm de reconhecer sempre que ela é a mais forte. Fala com o “r” fraco, no lugar do “r” diz “l”.

Patacca

É il migliore amico di Cipollino, ma parla troppo e finisce sempre per rovinare i suoi diabolici piani contro la Monica. Adora giocare a calcio e odia l’acqua, per questo non fa mai la doccia e da qui il suo nome.

Cascão

É o melhor amigo do Cebolinha, mas fala demais e acaba sempre por arruinar os seus diabólicos planos contra a Mônica. Adora jogar futebol e odeia água, por isso nunca toma banho e... daí vem o seu nome.

Magali

È la migliore amica di Monica, ma ha un solo punto debole: è una gran mangiona. Divora qualsiasi cosa che le capiti sotto tiro, soprattutto il cocomero, il suo frutto preferito. Il suo portafortuna è un gatto supermorbido chiamato Vaniglia.

Magali

É a melhor amiga da Mônica, mas tem apenas um ponto fraco: é uma grande comilona. Devora qualquer coisa que lhe apareça na frente, principalmente a melancia, a sua fruta preferida. O seu amuleto da sorte é um gato super macio chamado Mingau.

Constatamos que o humor nas HQs da Turma da Mônica é mantido quando temos em mãos a sua versão em Italiano *La Banda di Monica*, tendo em vista que os aspectos culturais trabalhados não são reflexões acerca da política ou temas de difícil compreensão, mas, o cotidiano de uma turma de amigos (crianças), com características próprias, que encontram maneiras peculiares para se divertir.

As características dos personagens são as mesmas, tanto na versão brasileira, quanto na italiana. Por isso, os alunos reconhecem as personagens por já conhecê-las em LM e, portanto, são familiares e de fácil compreensão em LE. Observamos que as histórias foram apenas traduzidas, não havendo a criação de novas aventuras em Italiano, mas a versão das brasileiras na língua estudada, o que mantém ainda mais a proximidade na leitura.

Mônica, personagem central já detalhada anteriormente, é sempre alvo dos *piani infallibili* (planos infalíveis) da dupla Cebolinha e Cascão, que todas as vezes acabam em desastre – o plano nunca é concretizado e Mônica vai em busca de bater nos dois. A garota é perseguida por suas características físicas (“baixinha, gorducha e dentuça”), semelhantemente aos quadrinhos brasileiros. Já na versão em Italiano, as principais histórias traduzidas foram as que os garotos aprontam ao amarrar as orelhas de seu bichinho de pelúcia, Sansão.

Contudo, Mônica não é uma criança que aceita passivamente as ações dos amigos, sempre “vencendo” a disputa com seus colegas ao dar-lhes “coelhadas”. No entanto, está disposta a defendê-los quando se encontram em perigo.

Magali pensa em comida a todo tempo, por isso mesmo a versão em Italiano traduziu o nome de seu gato de *Mingau* para *Vaniglia*, com o objetivo de manter o humor no fato de a menina falar única e exclusivamente desse assunto, e não conseguir pensar em outra coisa. Em *La Banda di Monica*, ela mantém seu apreço por melancia (*cocomero*), fruta que também é comum na Itália e muito degustada no verão, símbolo da festa de Ferragosto (feriado de 15 de agosto).

A troca do R pelo L feita por Cebolinha também se mantém na versão italiana, sempre destacando a palavra em negrito, para deixar claro ao leitor que ela está modificada e não está dentro da ortografia da língua. Cascão, como já citado, recebe uma mudança de nome para que a ideia de sujeira possa continuar presente na LE.

Esta breve análise destaca a importância das semelhanças para o trabalho com as HQs em LE. Ao deparar-se com personagens já conhecidas, o aluno encontra um apoio para entender expressões da língua-alvo. Como exemplo, identificamos facilmente que algumas expressões que *Cipollino* e *Patacca* utilizam para falar da Monica são xingamentos, e não palavras de carinho; além de nos possibilitar compreender que, muitas vezes, Magali foge do assunto quando se lembra de alguma comida (fato que traria dificuldade à compreensão, caso o leitor não tivesse o domínio das características das personagens); entre outros aspectos que se repetem nas histórias em Português e Italiano.

Considerações finais

O trabalho aqui buscou determinar aspectos importantes dentro do ensino intercultural por meio do humor e as contribuições que ele pode trazer para a aprendizagem da língua, visando, nesse caso, o uso das HQs em Italiano, que podem fortalecer a questão intercultural e fazer com que o aluno trace comparações entre a cultura do outro e a sua própria cultura.

Celentin e Serragiotto apontam a relevância do trabalho do professor ao explorar as diferenças culturais:

Para analisar estas diferenças culturais, podem-se usar vários métodos: a comparação, a criação de situações ou de simulações, o esclarecimento de mal entendidos por meio dos jornais, da mídia ou de grupos isolados. Trata-

se, assim, de fazer mais do que falar de valores culturais, fazer de acordo com esquemas diferentes da própria cultura. O professor não deve levar em conta apenas a cultura da língua que deve ser aprendida, mas, também, a cultura do aprendiz, as dificuldades que ele poderá ter, os problemas que encontra ao se deparar com culturas diversas, de modo que o ensino se torne rentável por meio da aplicação na vida.¹⁰ (CELENTIN, P.; SERRAGIOTTO, G., 1998/1999, p. 4).

Diante de todas essas ferramentas, o professor deve decidir sobre qual abordagem será mais eficaz para proporcionar que a interculturalidade e o humor favoreçam a construção de uma proximidade entre LM e LE.

Dessa forma, os alunos poderão identificar-se com a cultura do outro por meio dos discursos que se assemelham e do humor, que podem ser trazidos a eles por meio da Internet e de outros recursos midiáticos existentes.

Nota-se que é a partir da reflexão e da investigação em sala de aula que o professor pode constatar lacunas ou deficiências em seu LD, que, muitas vezes, só emergem com a utilização do mesmo, não sendo detectadas na fase de análise e seleção do material, por exemplo. A não promoção da motivação adequada para os alunos pode levar ao desinteresse pela aprendizagem, proporcionado pela rotina do LD. Consciente disso, o docente pode propor atividades extras com jogos comunicativos e textos autênticos, como as HQs, retirados da Internet para estimular os alunos a discutir em Língua Italiana, suprindo, assim, a falta de atividades dedicadas às questões interculturais do LD.

Referências

ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas, SP: Pontes, 1993.

ALVES, P. C. (Org.) *Cultura: múltiplas leituras*. Bauru, SP: EDUSC; Salvador: EDUFBA, 2010.

¹⁰ Tradução nossa a partir do original de Celetin e Serragioto: Per analizzare queste differenze culturali si possono usare vari metodi: la comparazione, la creazione di situazioni o di simulazioni, il chiarimento dei malintesi attraverso i giornali, i media o l'isola classe. Si tratta quindi di fare più che di parlare di valori culturali, fare secondo schemi diversi dalla propria cultura. L'insegnante non deve tener conto solo della cultura che deve essere appresa, ma anche della cultura del nativo, le difficoltà che lui potrebbe avere, le problematiche che si trova ad affrontare, in modo che l'insegnamento diventi proficuo attraverso l'aggancio alla vita normale. (CELENTIN, P.; SERRAGIOTTO, G., 1998/1999, p.4)

BYRAM, M. *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters, 1997.

CAUNE, J. *Cultura e comunicação: convergências teóricas e lugares de mediação*. Trad.: Laan Mendes de Barros. São Paulo: Editora UNESP, 2014.

CELENTIN, P.; SERRAGIOTTO, G. *Il fattore culturale nell'insegnamento della lingua*. 1998-1999. Disponível em: <http://venus.unive.it/aliasve/index.php?name=EZCMS&page_id=433>. Acesso em 12 maio 2012.

FERNÁNDEZ, S. I. G. Ensinar/aprender Espanhol entre brasileiros: visão transcultural. In: SEDYCIAS, J. (Org.) *O ensino do Espanhol no Brasil: passado, presente, futuro*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 97-128.

KRAMSCH, C. Culture in Language Learning: A View From the United States. In: BOT, K. D., KRAMSCH, C., GINSBERG, R. B. (Orgs.). *Foreign Language Research in Cross-Cultural Perspective*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 1991. p. 217-240.

_____. The Cultural Component of Language Teaching. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* [Online], 1(2), 13 pp., 1996. Disponível em: <http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg_01_2/beitrag/kramsch2.htm>. Acesso em 05 out. 2014.

La Banda di Monica, ano 1, n. 5. Milão: Devir Italia, 2004.

MARGONARI, D. M.; OLIVEIRA, J. T de; SAVIETTO, M. E. O Humor como recurso didático no ensino-aprendizagem de Língua Estrangeira/Italiano: trabalhando com Histórias em Quadrinhos, Charges e Memes. In: MODENESI, T. V.; BRAGA JR., A. X. (Orgs.) *Quadrinhos e Educação: procedimentos didáticos*. v. 2. Jabotão dos Guararapes: SOCEC, 2015, p. 177-188.

MARGONARI, D. M. *A Competência Humorística e a Criatividade no processo de formação de professores de Língua Inglesa*. 2006. 213 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2006.

_____. *O Papel do Humor no processo de ensino-aprendizagem de Língua Inglesa*. 2001. 181 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2001.

OLIVEIRA, J. T. de. *O humor no ensino de italiano língua estrangeira*. 2015. 137 f. Dissertação (Mestrado em Língua, Literatura e Cultura Italianas) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

MITTMANN, S. Formação do leitor: o que o ensino de gramática tem a ver com isso? In: CAZARIN, E. A.; RASIA, G. S. (Orgs.). *Ensino e aprendizagem de línguas: Língua Portuguesa*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007, p. 81-105.

MOITA LOPES, L. P. da. *Oficina de Lingüística Aplicada*. Campinas: Mercado das Letras, 1996, p. 63-78.

MORREALL, J. *Humor Works*. Amherst/Massachusetts: HRD, 1997.

PESSOA, A. R. *A linguagem dos quadrinhos: definições, elementos e gêneros*. Paraíba (João Pessoa): Marca de Fantasia, 2014.

RAMOS, P. *Faces do Humor: uma aproximação entre piadas e tiras*. Campinas: Zarabatana Books, 2011.

REVUZ, C. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. In: SIGNORINI, M. I. et al (Org). *Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas: Mercado das Letras, 1998, cap. 2, parte III.

SCHMITZ, J. R. Humor: é possível traduzi-lo e ensinar a traduzi-lo? *Tradterm*, São Paulo, v. 3, p. 87-97, 1996.

TRAVAGLIA, L. C. Texto humorístico: o tipo e seus gêneros. In: CARMELINO, A. C. (Org.) *Humor: eis a questão*. São Paulo: Cortez, 2015, p. 49-90.

Artigo recebido em: 01/09/2015

Artigo aceito em: 27/11/2015

Artigo publicado em: 01/12/2015

A CONSTITUIÇÃO TÓPICO-DISCURSIVA DE HISTÓRIAS EM QUADRINHOS EM SALA DE AULA POR ALUNAS RECÉM-ALFABETIZADAS

Dennys Dikson

Eduardo Calil

Resumo: Este trabalho apresenta um ensaio inicial com reflexões voltadas a discutir a construção da referenciação (CAVALCANTE, 2011, CORTEZ & KOCH, 2013, KOCH, 2010) e do tópico discursivo (KOCH et al., 1996; e LINS, 2008), estabelecida durante processos de escritura de história em quadrinhos (HQ), produzidas por uma díade de alunas (7 anos) de um 2º ano do Ensino Fundamental (escola pública). Para isso, registramos em vídeo proposta de produção textual desta díade, feitas pela professora para todos os alunos da sala, durante o desenvolvimento de um projeto didático intitulado “Gibi na Sala”. Nesta proposta, a díade deveria combinar e escrever uma única HQ. O material para a escritura estava semiestruturado, oferecendo aos alunos uma sequência narrativa em que continha apenas imagens retiradas de HQ curtas (1 ou 2 páginas) da Turma da Monica. No trecho escrito e na parte coenunciativa que elegemos para aqui analisar, identificamos que os quadros tópicos não são articulados pela dupla, tendo em vista que as alunas realizam um texto/diálogo preenchido por referenciações pontuais e descritivas, deixando de lado a estratégia referencial narrativa tão importante para que o sentido da história possa nascer e articular-se cena por cena.

Palavras-chave: escola; produção de texto; referenciação; tópico discursivo; escritura.

Abstract: This paper presents an initial test with reflections aimed to discuss the construction of referencing (CAVALCANTE, 2011 CORTEZ & KOCH, 2013 KOCH, 2010) and discursive topic; (KOCH et al, 1996 and Lins, 2008). established during comic-book writing process (HQ), produced by a dyad of students (7 years) in a 2nd year of elementary school (public school). For this, we recorded on video proposal of textual production of this dyad, made by the teacher for every room of students, while developing an educational project entitled "Gibi na Sala". In this proposal, the dyad should combine and write a single HQ. The material for writing was semi-structured, offering students a narrative sequence in which only contained images taken from HQ short (1 or 2 pages) Monica's Gang. In the writing section and coenunciative part we choose to analyze here, we identified the threads frames are not articulated by the duo, considering that the students perform a text/filled dialogue by specific and descriptive referrals, leaving aside referential narrative strategy as important for the sense of history can be born and link up scene by scene.

Keywords: School; Text production; referencing; topic discursive; scripture.

· Professor do Departamento de Letras da Universidade Federal Rural de Pernambuco, Unidade Acadêmica de Garanhuns, Pernambuco, Brasil, dennys@uag.ufrpe.br.

· Professor do Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Maceió, Alagoas, Brasil, eduardocalil@hotmail.com

Introdução

A presente investigação está situada na linha de estudos proposta por Calil (2008, 2009), voltada a análises de processos de criação e escritura de diferentes gêneros textuais em contextos escolares, a partir da interação entre dois alunos recém-alfabetizados. Utilizando como recurso metodológico diálogos retirados de filmagens desse processo, marcado por uma escrita conjunta de um único texto por uma díade de alunas, nosso viés investigativo pretende observar os movimentos de construção do tópico discursivo (KOCH et al., 1996; LINS, 2008; FÁVERO, 1999), a partir de formulações orais e escritas realizadas através da referenciação (MONDADA & DUBOIS, 2003; CAVALCANTE, 2011; MONDADA, 2005), durante a invenção de atividades escolares forjadas através do gênero histórias em quadrinhos (HQ¹).

Esse olhar analítico voltado ao oral e ao escrito durante a criação do texto é um instante que nos proporciona subsídios para reflexões voltadas a diversas formas de aquisição e de constituição das características do gênero escolar utilizado pelas crianças no ambiente pedagógico, seja pela constante exposição/leitura/escrita dos textos em sala de aula, ou, mais ainda, pela interferência docente enquanto as atividades são discutidas, inventadas e realizadas pela dupla. Neste texto, trataremos, por conta do pouco espaço que nos é proporcionado, um pequeno ensaio do trabalho sobre a constituição tópica realizada por uma díade na articulação de um trecho escrito e dois instantes coenunciativo da atividade escolar.

Histórias em Quadrinhos em Sala de Aula

O gênero que escolhemos para servir de atividade em sala aos alunos foi as HQ da Turma da Mônica (TM²). Escolher especificamente os quadrinhos dentre tantos gêneros disponíveis se deu porque as HQ “constituem um sistema narrativo composto por dois códigos que atuam em constante interação: o ‘visual e o verbal’” (VERGUEIRO, 2004, p. 31), e essa constância da imagem com o verbal – ambos complementando-se mutuamente, ainda que haja HQ sem texto –, juntamente com a parte lúdica que comporta, são condições privilegiadas para se trabalhar com crianças em processo de alfabetização na sala de aula.

Além do mais, Ramos (2009, p. 89) nos mostra que as HQ apresentam-se “como se um determinado instante fosse congelado, por mais que, eventualmente, possa sugerir movimento”, e acrescenta que neles “agrupam-se cenário, personagens, fragmentos do espaço

¹ HQ: História em Quadrinhos ou Histórias em Quadrinhos.

² As histórias da Turma da Mônica foram as escolhidas, por constituírem uma “turminha” já bem conhecida no Brasil, com boa circulação, inclusive com desenhos animados já transmitidos em algumas redes abertas televisivas.

e do tempo”: essa delimitação faz entender que a imagem – mais precisamente a sequência de imagens ou o congelamento agrupado – é o coração das HQ. É a constância das imagens – acompanhada ou não de texto escrito – um forte aspecto pontual que permite à HQ se constituir enquanto um gênero bastante específico, e que pode ganhar muito espaço em sala de aula em que crianças sejam o público alvo. As imagens, ou melhor, essa tão complexa formulação semiótica que as historinhas comportam, dá bem mais visibilidade semiótica e uma maior possibilidade de criação e invenção das crianças, exatamente durante os diálogos e as discussões da díade no momento de construir sua própria HQ.

A sustentação Tópica e a formulação Referencial

Nessas atividades propostas aos alunos em aula, a intenção maior é que possam ser inventadas HQ com narrativas que possuam uma formulação tópica coerente, de acordo com o que o imagético dispuser. O tópico discursivo seria construído, então, conforme nos diz Koch et al. (1996), basicamente por duas propriedades: a de *centração* e a de *organicidade*. A primeira, resumidamente, seria composta pela concernência (a interdependência semântica entre os enunciados), pela relevância (a posição focal assumida pelos elementos), e pela pontualização (localizações pontuais do conjunto semântico) (LINS, 2008); já na segunda propriedade – a *organicidade* – prevalecem as relações de “interdependência estabelecidas simultaneamente nos planos hierárquico e sequencial” (Op. cit, p. 21).

Conforme mostraremos mais adiante, as alunas precisam, antes de começar a escritura da HQ, combiná-la oralmente, coenunciativamente. É nessa conversa que o tópico começa a ser construído; é exatamente aí, conforme diz Marcuschi (1998), que a estrutura tópica serve como fio condutor da organização discursiva, momento em que se demonstra a forma dinâmica pela qual a conversação se estrutura; e é esse dinamismo que vai realizando [ou não] a invenção, na discussão das alunas, do tópico formulador ou encaminhador do fio de sentido, para que a HQ possa ser depois escrita de forma adequada ao gênero, no papel – edificando-se, assim, nas palavras de Fávero (1999), um “sentido geral do assunto”, ou melhor, uma HQ com o tópico devidamente formulado.

Para que se construa este tópico, porém, é necessário referenciar-se a algo; ter um norte apontador, falar daquilo que rodeia, do que se vê, se estrutura e se apresenta no contexto semiótico da HQ, para as alunas. Nas palavras de Mondada & Dubois, “os sujeitos constroem, através de práticas discursivas e cognitivas social e culturalmente situadas, versões públicas do mundo” (2003, 17). Não se trata de “copiar” as imagens ou as ações que elas podem

dispor, mas de efetuar referências narrativas, que apontem para uma história contada, a partir exatamente das práticas discursivas que essa “versão pública do mundo” em sala de aula apresenta no momento da escritura em ato. Não se referencia, mas produz-se referência, constrói-se sentido, faz-se o conjunto de imagens – a partir o do oral e do escrito – significar.

A questão, sem dúvida, não caminha mais nessa aresta de copiar – seja coisas do mundo ou imagens no mundo – com o fim de gerar um “sistema de etiquetas”, conforme aponta Mondada & Dubois (2003). O que se projeta, atualmente, quando esse assunto vem a destaque, é compreender não o nome-coisa, mas de que maneira, socioculturalmente, apresentam-se essas “coisas do mundo” àqueles que as projetam no (co-)discurso. “O problema não é mais, então, de se perguntar como a informação é transmitida ou como os estados do mundo são representados de modo adequado, mas de se buscar como as atividades humanas, cognitivas e linguísticas, estruturam e dão um sentido ao mundo” (MONDADA & DUBOIS, 2003, 20).

Cavalcante mostra que “falar de ‘referência’ era, então, tratar de uma relação entre palavras isoladas e os objetos do mundo real que elas podiam etiquetar. (2011, p.15)”. E ela continua:

O texto não representa a materialidade do contexto nem é somente o conjunto de elementos que se organizam numa superfície material suportada pelo discurso; o texto é uma construção que cada um faz a partir da relação que se estabelece entre enunciador, sentido/referência e coenunciado, num dado contexto sociocultural. (2011, 17)

Portanto, não se pode mais assimilar que a constituição de um determinado tópico discursivo – quer na linguagem falada ou na escrita – se realize por referências pontuais, estáticas, “fotográficas” ou, como os autores falam, “etiquetadas”. A produção de determinado tópico, assunto, tema, algo que se fala/discute/conversa – como é o caso da interação coenunciativa das crianças durante atividades escolares em dupla – é dada por um conjunto de referências que não envolve apenas a própria tarefa feita na sala de aula, mas ocorre dentro de uma conjuntura que abarca sentido/referência do texto/discurso, envolto num enunciador e coenunciado[r], a partir de determinado contexto social, como é o caso, por exemplo, do circunlóquio escolar, dos agentes que nele se encontram (professor-aluno) e do objetivo proposto para aprendizagem (atividades escritas e/ou orais). Referência e tópico, dessa forma, estão interligados de tal maneira que um não há sem a possibilidade do outro, só

é possível trazer algo para o texto/discurso se houver referência constitutiva desse algo – um constrói-se, em conjunto, com o outro, e vice-versa.

4. A Metodologia

O *corpus* deste trabalho foi retirado de um projeto bem maior, do *Gibi na Sala*. Projeto este em que foram elaboradas 60 propostas de atividade escolar tendo por fim a de leitura e interpretação dos textos-quadrinhos, e 36 propostas voltadas à criação e escritura. Na constituição dessas atividades, tentou-se propiciar condições favoráveis nas consignas e na disposição das HQ para favorecer a entrada do aluno no funcionamento linguístico-discursivo deste gênero. Essa prática foi de extrema valia aos alunos, pois a imersão no universo da cultura escrita e, conseqüentemente, nos gêneros textuais que o constituem, instaurados através de diversas práticas interacionais (MARCUSCHI, 2008), se mostra como uma arma poderosa que pode ser fomentada em ambiente escolar. O objetivo do projeto seria fornecer situações de ensino-aprendizagem adequadas ao gênero, permitindo que ele se apresente em sala de aula de modo intenso, sistemático e significativo (CALIL, 2006), para que, a partir dessa contextualização, os alunos pudessem apreender o funcionamento desses textos e também criassem suas próprias HQ.

A execução do Gibi na Sala ocorreu em uma escola pública de Maceió³, no segundo semestre de 2008, de outubro a dezembro. A instituição trabalhava com a Educação Infantil e Ensino Fundamental (primeiro ao quinto ano). Os turnos de funcionamento eram o matutino e vespertino e atendia, em especial, crianças dos bairros Village Campestre, Graciliano Ramos e Tabuleiro dos Martins. Tendo em vista toda limitação seja financeira ou de pesquisadores que constituíam o L'AME⁴, apenas uma turma foi selecionada, um segundo ano do Ensino Fundamental. Para selecionar esta turma, alguns critérios foram observados, como os alunos serem recém-alfabetizados, o professor aceitar a execução em sua sala de aula, e os pais concordarem com a pesquisa.

Os alunos da turma não possuíam, em sua grande parte, contato anterior com HQ – a não ser visual e esporadicamente, ou ter visto através de televisão – e estavam numa faixa etária entre sete e oito anos de idade. A turma era formada por 25 alunos, sendo 12 meninos e 13 meninas. A maioria dos pais desses alunos era pedreiros, donas de casa, empregadas

³ Escola Municipal Cícero Dué da Silva, localizada no Conjunto Residencial Tabuleiro dos Martins, Maceió-AL.

⁴ Laboratório do Manuscrito Escolar, sediado no Centro de Educação (CEDU) da Universidade Federal de Alagoas-AL.

domésticas, aposentados, pintores e possuíam o Ensino Fundamental⁵ incompleto por grau de escolaridade predominante.

O projeto didático Gibi na Sala foi desenvolvido e composto através de atividades/propostas de leitura, de interpretação e de produção textual, todas tendo como gênero central as HQ. Foram idealizadas também duas gibitecas (algo que não havia anteriormente) que ficavam na sala de aula à disposição dos alunos – a ideia seria uma imersão máxima possível dos alunos dentro do mundo HQ, o que melhoraria substancialmente todas as etapas de execução do trabalho/projeto. As gibitecas foram montadas em caixas de papelão bem ornamentadas, que comportavam quarenta gibis cada, isso deixou um ambiente “mais” letrado na sala de aula por meio da intensa circulação de gibis da TM. Assim se dispuseram as gibitecas:

Nas propostas de leitura, interpretação e produção de texto, os alunos foram organizados em duplas pela professora e pelos pesquisadores que fizeram parte da execução do projeto. Para formar os pares, seguiam-se alguns critérios, como o relacionamento que havia entre os alunos ou duplas que falassem alto durante a combinação da história (para captação do áudio pela câmara). Em cada um desses encontros em sala de aula, era executada uma atividade, momento este em que a professora ou os investigadores explicavam às díades a consigna que consistia em a dupla, primeiro, inventar e combinar a história sem estar com a caneta em mãos, e, logo após, com caneta, rediscutir e escrever o que tinham combinado.

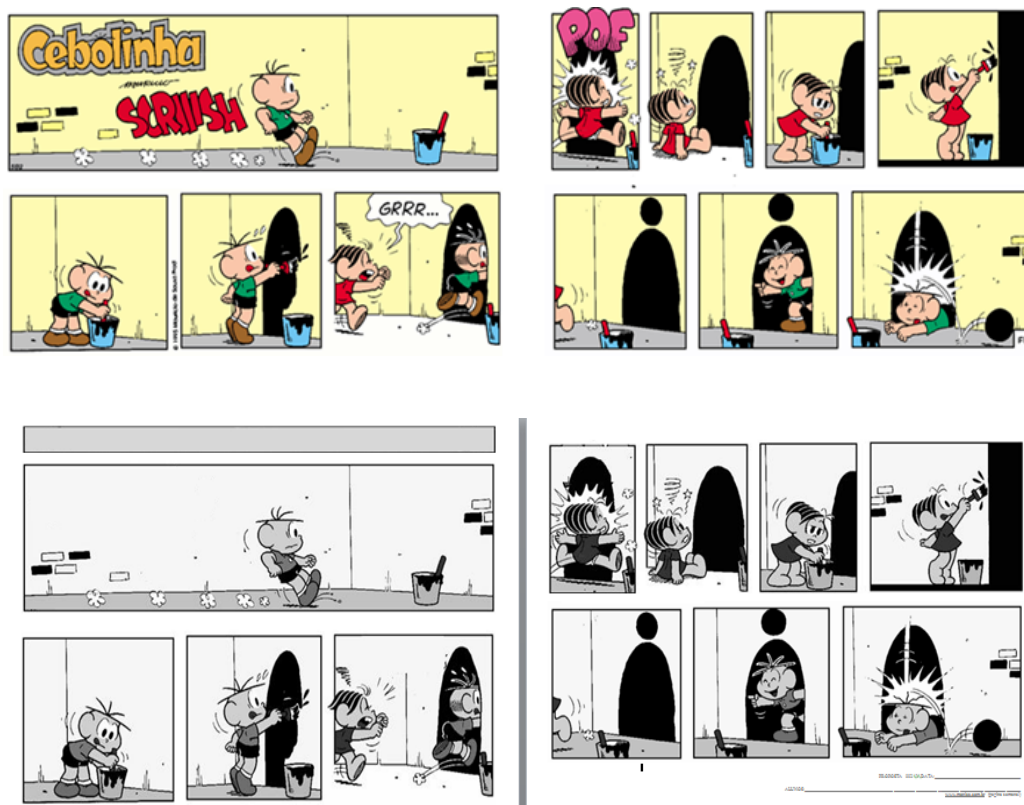
Na hora de escrever, já com a caneta em mãos, um aluno apenas falava, ditava, verbalizava, e o outro além de poder também falar e discutir, escrevia⁶ o combinado do papel. É importante pontuar que o aluno responsável por escrever a história, também combinava as falas, mesmo possuindo a tarefa de escrever a atividade. Toda a tarefa, toda a HQ, era inventada pela dupla, em processo coenunciativo.

As propostas realizadas, em média, quinzenalmente, fazem parte dos processos de escritura filmados e estavam “semi-estruturadas”, isto é, continham as imagens organizadas sequencialmente, como no texto original, mas não apresentam os textos. Em palavras mais detalhadas: foram oferecidas aos alunos pequenas HQ da TM, publicadas no Portal da Mônica e em gibis impressos, de uma ou duas páginas, as quais os discentes não tiveram acesso

⁵ Houve dificuldade em traçar um perfil geral dos graus de escolaridade dos pais dos alunos, pois o acesso a estas informações deu-se por intermédio da documentação escolar estudantil. Em alguns casos, os pais colocaram EF completo (4ª série /5º ano), outros, referindo-se a este mesmo período na escola, colocam EF incompleto. Mas, grande parte deles colocou apenas EF completo e/ou incompleto e, diante do exposto, não se teve como saber qual o critério usado, ou seja, EF completo (até o nono ano ou apenas até o quinto ano) e incompleto no mesmo sentido (até o segundo ano? Até o sétimo ano?). O certo é que todos possuíam pouca escolaridade.

⁶ Essa escrita se dava alternadamente. Ou seja, quando se conseguia repetir a mesma dupla em dias diferentes, um dos alunos escrevia em um dia, e o outro aluno escrevia no outro dia. Eles se alternavam na tarefa de escritura.

anteriormente. Foram apagadas digitalmente, com a ajuda do programa de computador *PAINT*, todas as referências linguísticas destas HQ, isto é, as falas dos personagens, títulos, interjeições, onomatopeia e, inclusive, as marcas tipográficas que indicam a fala dos personagens, como, por exemplo, os balões. Os alunos apoiavam-se somente na sequência de imagens, fotocopiadas em preto e branco, para inventarem o texto que julgassem necessário. Os termos, como elementos verbais e escritos, título, legendas – quer dizer, todas as marcas gráficas que pudessem indicar presença de texto escrito e que apareciam nas HQ originais saíram para transformarem-se em atividade escolar. Vejamos um exemplo de uma atividade, primeiro em formato original retirada do *site* e, depois, tratada com o programa *PAINT*:



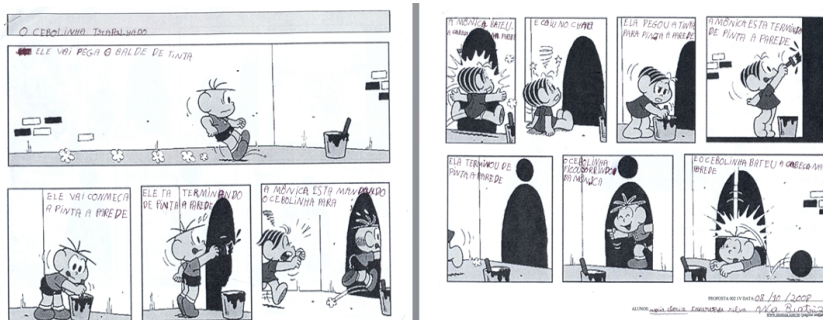
Este tipo de proposta com apagamentos se justifica por duas razões. A seleção das HQ da TM permitiria aos alunos que tinham pouco contato com materiais escritos do gênero, acesso ao universo cultural proposto pelos quadrinhos. Em segundo lugar, a solicitação de se escrever uma HQ sem dar nenhum tipo de apoio visual, exigindo do aluno de apenas 8 anos a criação dos personagens, do *storyboard*, das cores e traços, etc., seria uma proposta

didaticamente inadequada. Das filmagens coletadas, selecionamos para rápida discussão neste trabalho, quanto à referenciação e ao tópico discursivo, trechos dos registros escritos e orais realizados nos dia 08.10.2008.

Com as atividades em mãos, bem como com as transcrições das filmagens que ocorreram durante a combinação das atividades, realizamos análises no sentido de compreender de que forma – no escrito e no coenunciativo – o tópico discursivo, a partir de determinados quadros tópicos, é estruturado e compreendido pela diáde, bem como de que maneira a referenciação vai sendo formulada para que esses quadros ganhem sentido⁷.

Os Manuscritos Escolares e a constituição tópica

Esta atividade foi realizada pela dupla de alunas A e M⁸, no dia 08.10.2008, é o Manuscrito Escolar completo depois de finalizado, com sua respectiva transcrição:



Transcrição: TÍTULO: O CEBOLINHA ATRAPALHADO/ 1º Q: ELE VAI PEGAR O BALDE DE TINTA/2º Q: ELE VAI COMEÇAR A PINTAR A PAREDE/3º Q: ELE ESTÁ TERMINANDO DE PINTAR A PAREDE/4º Q: A MÔNICA ESTÁ MANDANDO O CEBOLINHA PARAR/5º Q: A MÔNICA BATEU A CABEÇA NA PAREDE/ 6º Q: E CAIU NO CHÃO/7º Q: ELA PEGOU A TINTA PARA PINTAR A PAREDE/8º Q: A MÔNICA ESTÁ TERMINANDO DE PINTAR A PAREDE/9º Q: ELA TERMINOU DE PINTAR A PAREDE/10º Q: O CEBOLINHA FICOU SORRINDO DA MÔNICA/11º Q: E O CEBOLINHA BATEU A CABEÇA NA PAREDE

Acerca do tópico discursivo da HQ em si, observando apenas as imagens da atividade, temos: um supertópico, considerando o ambiente escolar que o circunda e o executa,

⁷ Como já mencionado acima, não apresentaremos análises apuradas dos dados, apenas algum ensaio e proposições para reflexão, considerando que o espaço que aqui dispomos é pouco para apresentarmos maiores resultados.

⁸ Os nomes serão preservados; usamos as iniciais de cada uma das crianças. Oito anos e um mês; oito anos e dois meses, respectivamente.

apresentado como “construir um texto na tarefa escolar de HQ da TM”, formado de um quadro tópico que perpassa por quatro blocos: num primeiro plano, “fugir de Mônica” e “pregar em peça em Mônica” (por Cebolinha); e, num segundo, “não deixar barato a fuga” e “fazer Cebolinha provar do próprio remédio, da tinta” (por Mônica). Ora, esse é o quadro tópico-discursivo geral que faz essa HQ ter os estanques de sentido. O que importa, então, é saber se os processos referenciativos utilizados pela díade no texto foram determinantes para que esse quadro tópico seja assumido e assegurando dentro das características que o gênero requer.

Mesmo que não tratemos de todo o Manuscrito, um ponto geral merece destaque: a díade constrói um texto, da primeira à última cena, montado por referências formuladas por descrições localizadas de determinado quadrinho ou de união de quadrinhos, colocando-se numa posição enunciativa bem mais direcionada a descrever ou, no máximo, narrativizar descritivamente⁹ a história, ao invés de atuar na atividade enquanto produtor ou autor de HQ. Parece que a preocupação da díade não se molda tendo como primeiro plano referenciar a narrativa através de amarras quadrinhais e de atos dos personagens num contínuo, mas sim contar – de maneira descritiva – o que aparece quadrinho por quadrinho, individualmente.

Vejamos como isso ocorre nos três primeiros quadrinhos do Manuscrito:



- 1º Q: ELE VAI PEGAR O BALDE DE TINTA
 2º Q: ELE VAI COMEÇAR A PINTAR A PAREDE
 3º Q: ELE ESTÁ TERMINANDO DE PINTAR A PAREDE

Quando, no 1ºQ, a dupla coloca ELE VAI PEGAR O BALDE DE TINTA, antecipa, com os termos “vai pegar” e “balde de tinta”, a ação que só ocorrerá no 2ºQ (o “vai pegar”, na verdade, nem descreve o 2ºQ, pois Cebolinha não pega o balde, mas pega o pincel e mexe a tinta). Isso significa dizer que a referência textual se exerce por um processamento que, primeiro, ativa o foco, no caso, “ele” – Cebolinha –, e, logo em seguida, com ações que se projetam à diante, para o quadrinho posterior, ou seja, que ainda não aconteceram: é um texto

⁹ É quando aparecem “indícios” ou tentativa de iniciar determinada narrativa no texto, contudo sempre amarrados a descrições pontuais das cenas, sem as referências necessárias para formulação de um tópico da ordem do narrar, do contar, do fazer a história funcionar enquanto ações conjuntas, concatenadas, com abertura, meio e fim.

formulado por referenciação catafórica, pois remete para frente, e descrição de cena posterior. Os objetos de discurso (OD) postos em jogo nesse 1ºQ trazem, então, referenciações estáticas e amarradas à cena do 2ºQ, traduzidas por segmentos tópicos focados em “pegar o balde de tinta”.

Da mesma maneira observa-se com o que é escrito no 2ºQ: ELE VAI COMEÇAR A PINTAR A PAREDE. Com os termos “vai começar”, depois “pintar” e, logo mais, “parede”, a dupla mais uma vez constrói a estratégia referencial pontual levando em consideração não o que Cebolinha está fazendo no 2ºQ, ou a união narrativa do 1º com o 2ºQs, mas a ação de “pintar a parede” que vai ainda se iniciar no próximo quadro na história, no 3ºQ. Tudo indica que a díade funde, no primeiro momento, os OD do 1º com 2ºQs, e, depois, os do 2º com o 3ºQs, transformando esses pares semióticos em apenas um movimento, segmentados topicamente na locução verbal “vai começar”. Sempre com o intuito descritivo, esquecendo-se de narrar, contar, de que é uma história.

Acerca do 3ºQ (ELE ESTÁ TERMINANDO DE PINTAR A PAREDE), temos situações parecidas com as anteriores. Nele, a referenciação é pautada no OD “imagem” da própria cena, isto é, como antes, há uma descrição da ação efetuada por Cebolinha, que pega o balde (1ºQ), começa a “pinta” a parede (2ºQ) e, neste 3ºQ, está finalizando a pintura. Desta vez não é realizada a referência projetiva, mas a retrospectiva, tendo em vista que a díade não projeta o quadrinho posterior neste texto do 3ºQ, mas sim a cena do próprio 3ºQ – a dupla desloca a posição focal assumida e traz para o texto um tópico direcionado à descrição da ação (“terminado de pintar”) que se apresenta na posição do personagem fiando a pintura. Como nos outros, neste 3ºQ, o subtópico, aquilo que se fala, direciona-se à ação, ao verbo.

Nos três quadrinhos primeiros, é fácil observar a referenciação essencialmente descritiva, sem busca por uma narratividade construtora dos subtópicos que vão formular o quadro tópico primeiro (“fugir de Mônica” e “pregar em peça em Mônica”), isso significa dizer que – quer seja projetiva ou retrospectiva, anafórica ou catafórica a referenciação – nessas três cenas iniciais há uma preocupação forte pela díade de referenciar atos isolados, deixando de lado o mais importante para o texto que é a construção de sentido com a amarra das cenas, constituindo um tópico que signifique e mantenha a narrativa dentro do que as imagens propõem.

O manuscrito na coenunciação

Além desse trecho escrito, vamos fazer um rápido percurso por dois outros lugares importantes da atividade realizada pelas crianças. Ambos são momentos de coenunciação, quando a díade está conversando acerca da escritura no manuscrito – um diz respeito a quando o diálogo ocorre sem caneta em mãos, e o outro é o retorno à atividade para, agora com a caneta em punho, além de combinar oralmente, também escrever o texto.

O recorte continuará o mesmo. Trataremos dos diálogos relativos aos três primeiros quadrinhos. O primeiro trecho diz respeito ao período compreendido entre 21:18 – 21:51min (vinte e um minutos e dezoito segundos até vinte e um minutos e cinquenta e um segundos) da filmagem – momento em que as alunas iniciam a combinação da atividade ainda sem a caneta em mãos. Temos do TC1 ao TC4¹⁰:

RUBRICA 21:18 -25:45	DIALOGO		
Após o professor que está acompanhando a aula/projeto dar as últimas orientações para a tarefa de construção do manuscrito escolar, A e M iniciam a combinação da história. Sem caneta em mãos, elas vão quadrinho por quadrinho conversando de que forma irão escrever seu texto. Inventam uma HQ com movimentos coenunciativos levando em consideração as vinhetas constantes da atividade. Só após essa conversa é que pedem a caneta ao professor.	TC1 21:18 21:32	PROF	(Professor passando as últimas orientações antes da díade iniciar a combinação da tarefa) <i>Olhem bem os quadrinhos, olhem bem os quadrinhos, pra ver se precisa pôr algum som; pra ver o que um tá falando pro outro; né. Pra história ficar bem legal, bem legal.</i>
	TC2 21:29 21:37	A ₁	(A ₁ falando, enquanto aponta com o dedo primeiro para o 1ºQ, e, depois, alternadamente, para os três seguintes) <i>É como se ... é como ...é como se aqui (1ºQ) fosse pegar o balde pra...colocar a tinta... pintar.</i>
	TC3 21:47 21:48	A ₂	(A ₂ apontando para o 2ºQ) <i>E aqui começa a pinta.</i>
	TC4 21:50 21:51	A ₂	(A ₂ apontando para o 3ºQ) <i>E aqui tá terminando de pintar.</i>

Tratando sobre este primeiro momento coenunciativo em que as alunas ainda não estão com a caneta, instante em que só discutem, conversam e inventam a história, podemos

¹⁰ **RUBRICA**: rápida contextualização do instante em que ocorrem as coenunciações, constando o período cronometrado da duração do diálogo, neste caso 21:18-21:51; e **DIÁLOGO**: local dividido em três colunas, a primeira trata-se do tempo cronometrado (TC) que vai se apresentando em TC1, TC2, TC3, seguido do tempo específico em que aquela determinada fala foi dita, para que possamos retomar durante a discussão; a segunda diz respeito a quem está enunciando, no caso em questão temos três envolvidos, o PROF (professor), A (aluna 1) e M (aluna 2); e a terceira consiste em, primeiro, entre parênteses, de uma rápida contextualização daquele ato específico, seguido, em *itálico*, o que foi dito pelo pela pessoa que consta da segunda coluna.

observar dois importantes expedientes referenciativos, enquanto articulação verbo-referencial determinantes para a construção da história.

O primeiro é a interferência e explanação utilizadas pelo professor, no TC1. Ele tenta demonstrar aos alunos a necessidade de se constituir um tópico discursivo voltado para o sentido do texto, para formulação de uma história: *“Olhem bem para os quadrinhos... pra ver se precisa de algum som... pra ver o que um tá falando pro outro... Prá história ficar bem legal, bem legal”*. Pode-se notar que o professor trata de “som” para os alunos observarem onomatopeias ou metáforas visuais; mostra que é preciso ver o que “um tá falando pro outro” justamente para que as duplas entendam que a referenciação carece caminhar para a interatividade entre os personagens, a conversa, o diálogo, as falas, e, em consequência, a contiguidade tópica fazendo com que as cenas juntem-se num tópico maior; e, por último, quando o professor mostra que a história precisa ficar “legal”, nada mais é do que dizer que é preciso fazer sentido, ter união dos quadros tópicos e gerar um fechamento narrativo, de preferência com o lúdico, que é característico da Turma da Mônica.

Como é facilmente observado nesse trecho dialogal, a díade não leva em consideração as orientações do professor. É daí que vem o outro expediente relevante dessa transcrição: como as alunas ainda não estão com caneta, elas – mais precisamente a aluna A, tendo em vista que só ela coenuncia nesse início do diálogo – fazem uso do dedo para apontar os quadrinhos e, por conseguinte, iniciam a discussão. Essa conversa unicamente realizada por A, enquanto M apenas escuta, abre o espaço para o início das descrições pontuais. Quer dizer, embora o professor tenha trazido as indicações necessárias para uma conversa entre as alunas que caminhasse para a narrativa escrita, elas vão fazendo uma conversa que, embora seja narrativa, não narra a história dos quadrinhos, mas conta, separadamente, cada cena.

Temos uma primeira fixação enunciativa da dupla: uma posição dialogada que narra as cenas em separado (*“é como se aqui fosse pegar o balde”*, TC2), congela cada uma de suas ações (*“aqui começa a pintar... tá terminando de pintar”*, TC3 e 4), e não as junta para formular um todo. Como veremos mais adiante, mesmo com a caneta em mãos, a díade não “descola”, não sai, não consegue se desprender da individualização da cena, e vai, enquanto discute, também escrevendo a referenciação em forma de movimentos descritivos, situação que põe em xeque a constituição de um quadro tópico a partir do que as imagens da própria HQ permitem.

Um pouco mais à frente, ainda sobre esses três primeiros quadrinhos, vemos o que as crianças estavam conversando justamente no momento em que escreviam o texto no

manuscrito. Esse instante de conversa já é bem mais adiante na filmagem do que quando as crianças estavam sem a caneta, indo do TC25 ao 29, entre 27:02 a 31:26:

RUBRICA 27:02-45:15	DIÁLOGO		
Após término da combinação da tarefa escolar sem caneta, a dupla pede a caneta ao professor e inicial efetivamente a escritura do texto escrito. A aluna responsável por escrever é M, e A precisa auxiliar, discutir, ditar e combinar oralmente o que vai ao papel. Por conta disso, vemos a maior parte da enunciação sendo efetuada por A e não por M. Não há muita discussão sobre o que vai ser escrito. A estrutura de fala é mais ou menos a mesma, A primeiro fala toda a frase que entende que deve ir a este ou aquele quadrinho, e M vai escrevendo o que a parceira aponta, com uma ou outra divergência específica.	TC25 27:02 27:32	A	(Após receber a caneta do professor, Ana começa a ditar para Maria sobre o que escrever no 1ºQ) <i>Ele vai pegar a tinta para pintar a parede.</i>
	TC26 28:14 28:18	A	(O professor interfere toda a sala de aula, e explica aos alunos para utilizarem letra de forma, por isso que houve um espaço de tempo para esta próxima fala. Após esse silêncio, Ana retoma a fala e diz de novo a Maria o que escrever no 1ºQ, modificando um pouco o que disse antes. Maria demora a escrever pois a diáde vai soletrando a frase palavra por palavra, além de perguntarem ao professor se “balde” é escrito com “l” ou “u”) <i>Ele vai pegar o balde de tintar.</i>
	TC27 29:54 30:56	A	(Ana, enquanto Maria deixa a caneta direcionada para o 2ºQ, vai ditando pausadamente a frase, enquanto Maria escreve) <i>Ele..... vai..... começar..... a..... pintar..... a..... parede.....</i>
	TC28 31:19 33:04	A	(Ana, enquanto Maria deixa a caneta direcionada para o 3ºQ, fala, e depois dita pausadamente a frase, enquanto Maria escreve) <i>Aqui..... Ele tá terminando de pintar a parede. Ele..... está.... terminando de.... pintar.....a parede.</i>
	TC29 31:22 31:26	M	(Maria, concomitantemente a Ana, repete as palavras desta) <i>Ele tá terminado de pintar a parede.</i>

Vejamos que a estrutura enunciativa desse momento de discussão-escritura é bem parecida com o próprio texto dos três primeiros quadrinhos acima comentado. Assim como o que ficou impresso, a referência da diáde é montada a partir das cenas em separado (como em “*Ele vai pegar a tinta para pintar a parede*”, TC25; “*Ele vai pegar o balde de tinta*”, TC26; “*Ele vai começar a pintar a parede*” TC27; ou em “*Ele tá terminando de pintar a parede*” TC28), caminhando, em praticamente toda fala, com a união entre as ativações referenciativas a partir dos pronomes/nomes, atreladas diretamente aos verbos e complementos específicos de cada quadrinho. Isto é, nesse instante que compreende falar e escrever o texto ao mesmo tempo, as alunas pontuam cada quadro como isolado dos demais, deixando de realizar o quadro tópico necessário para a compreensão a partir de referências narrativas.

As alunas continuam na mesma posição enunciativa-referencial que estavam antes sem a caneta, seguindo uma determinada ordem: M direciona a caneta ao papel, A dita, e

fazem, juntas, uma constituição textual “cena-por-cena” – elas ainda não se deram conta, não perceberam, que segmentos tópicos devem ganhar forma na narrativa global, e ficam presas a um paradigma específico imagem-texto-imagem.

Se observarmos atentamente – e isso ocorre durante praticamente toda a produção/coenunciação textual – a dupla realiza uma mudança de ordem de enunciados entre o que referenciam no que falam e no que escrevem, entretanto esse deslocamento enunciativo não se completa como seria desejável para uma apropriação mais específica das características do gênero HQ e uma formulação desejável do tópico. Explicando melhor, as alunas saem da posição enunciativa, sem a caneta, sobre o 1ºQ: “TC2 *é como se... é como... é como se aqui fosse pegar o balde pra.... colocar a tinta... pintar.*”; para, com a caneta em mãos: “TC26 – *“Ele vai pegar a tinta para pintar a parede*”; e, depois, na escrita, sobre o mesmo quadrinho: “1ºQ: – ANA: ELE VAI PEGAR O BALDE DE TINTA”. Todavia não percebem a necessidade de um deslocamento referenciativo maior, um que se aproximasse de “vou pegar esse balde de tinta”, ou “já sei, vou pegar esse balde de tinta”, ou mesmo “nossa, que bom, sei o que vou fazer com esse balde de tinta”, ou outro que seguisse esse alinhamento tópico.

O que percebemos é uma atenção exagerada às imagens estáticas, o que faz as crianças, tanto na escrita quanto no diálogo, primarem por uma construção referencial descritiva, esquecendo-se da formulação tópica a partir de relatos da história em sequência, narrada. Dessa maneira todo o desenrolar da atividade ocorre (todos os outros trechos coenunciativos que não estão aqui dispostos), e os quadros tópicos não são formulados pela dupla como se apresenta pelas imagens quadro ligado a quadro.

Conclusão

O que pudemos observar nesses pequenos trechos é que há um posicionamento bem peculiar da dupla – o de se colocar enquanto “descriptor” das cenas, e não como “autor” de HQ. A partir do momento em que se projeta um tópico ou um quadro tópico voltado exclusivamente a cenas individuais, então se perde o fio condutor da história, pois o que se escreve/fala acontece por cena localizada, sem amarras.

Essa estratégia utilizada pelas crianças perpassa pela questão da referenciação descritiva ou referenciação estática(/fotográfica), Sem haver preocupação com uma formatação referencial que enxergue a necessidade de “contar” a história, ligando cada quadro, cada ação, cada personagem e o que ele faz, então não haverá uma formulação tópica

que dê sentido ao que está presente na sequenciação das cenas. As alunas não marcam o significado da HQ com um quadro tópico inteligível porque ao invés de juntarem as ações para que a história ocorra, fazem individualizações dos quadrinhos, o que desloca o quadro tópico geral para apenas um subtópico localizado. Isto é, a HQ perde o caráter de algo ocorrendo para algo parado, deslocado.

Aqui trouxemos um rápido ensaio. O espaço disponível é pequeno para que possamos alargar as discussões. Entretanto, em outros espaços acadêmico-científicos, como revistas do gênero, traremos mais detalhe sobre a investigação e, portanto, poderemos traçar muito mais considerações reflexivas do escrito/filmado no fazer texto em dupla durante atividades em sala de aula de alunos em processo de alfabetização.

Referências

CALIL, Eduardo. **Escutar o invisível: escritura & poesia na sala de aula**. São Paulo: Unesp, 2008.

_____. **Autoria: a criança e a escrita de histórias inventadas**. 2. Ed. Londrina: Eduel, 2009.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães. **Referenciação: sobre coisas ditas e não ditas**. Edições UFC, Fortaleza, 2011. FAVEVRO, Leonor Lopes. “O tópico discursivo”. p. 33-54. In: PETRI, Dino (org). **Análise de Textos Oraís**. 3. ed. São Paulo: Jumanitas Publicações FFLC/USP, 1999.

KOCH, I. G. V. et. Al. “Organização tópica da conversação”. In: ILARI, Rodolfo (org). **Gramática do Português Falado**. São Paulo:Campinas, ed. da UNICAMP, 1992. V.3. 1996, pp. 357-397.

LINS, Maria da Penha Pereira. **O tópico discursivo em textos de quadrinhos**. Vitória: Edufes, 2008.

MARCUSCHI, L.A. **Perspectivas dos estudos em interação social na Lngüística brasileira dos anos 90..** Recife, 1998. (Mimeografado)

MONDADA & DUBOIS. “Construção dos objetos de discurso e categorização: uma abordagem dos processos de referenciação.” In: Mônica M. Cavalcante; Bernardete B. Rodrigues; Alena Ciulla (Eds.). **Referenciação**. São Paulo: Contexto, pp. 17-52, 2003.

_____. “A referência como trabalho interativo: a construção da visibilidade do detalhe anatômico durante uma operação cirúrgica”. In: KOCH, I. G. V.; MORATO, E. M.; BENTES, A. C. (Orgs). **Referenciação e discurso**. São Paulo: Contexto, 2005, p. 11-31.

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

VERGUEIRO, Waldomiro. A linguagem dos Quadrinhos: Uma “Alfabetização Necessária”.
In: RAMA, Ângela; WERGUEIRO, Waldomiro (org). **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2004.

Artigo recebido em: 30/08/2015

Artigo aceito em: 08/10/2015

Artigo publicado em: 01/12/2015

ELE SE ESTICA, ELE SE CURVA E... ELE FAZ RIR – UMA ANÁLISE RETÓRICA DAS CAPAS DAS HQS DE PLASTIC MAN

Fernando Aparecido Ferreira*

Resumo: O objetivo deste trabalho é promover uma análise retórica das capas das revistas com as histórias em quadrinhos do personagem Plastic Man, lançadas nos anos 1940 pela editora Quality Comic, nos Estados Unidos. Conhecido no Brasil como Homem-Borracha, o Plastic Man foi um dos personagens mais populares na chamada Era de Ouro dos quadrinhos norte-americanos. Parte dessa popularidade vem do *éthos* cômico e irreverente construído para o personagem pelo seu criador, o cartunista Jack Cole, trabalhado especialmente nas capas das revistas, sempre apoiadas em *gags* visuais. Sendo a capa o primeiro contato que o leitor obtém com o conteúdo de uma revista em quadrinhos, a mesma exerce uma função naturalmente argumentativa. Tentar entender esse processo retórico, considerando inclusive como o mesmo promove a construção da identidade de um personagem, é o que buscamos com este trabalho. Para tanto, foram selecionadas as capas mais significativas figurando Plastic Man, de publicações entre os anos de 1941 e 1950. Amparada principalmente nos estudos da Argumentação e Retórica, esta análise evoca os trabalhos de Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005), Meyer (2007), Fiorin (2014) e Ferreira (2010), aliando-os aos estudos dos quadrinhos realizados por Eisner (1999) e Ramos (2012).

Palavras-chave: Retórica. Histórias em quadrinhos. Humor. Capas. Plastic Man.

Abstract: The objective of this work is to promote a rhetorical analysis of the covers of comics magazines with stories of the character Plastic Man, launched in the 1940s by Quality Comic publisher in the United States. Known in Brazil as Homem-Borracha, Plastic Man was one of the most popular characters in the called Golden Age of American comics. Part of this popularity comes from the funny *ethos* and irreverent built for the character by its creator, the cartoonist Jack Cole, especially built on the magazines covers, always relying on visual gags. The cover being the first contact that the reader have with the content of a comic book, carries a naturally argumentative function. Trying to understand this rhetorical process, considering that it also promotes the construction of the identity of a character, is what we seek with this work. To this end, were selected for analysis the most significant covers featuring Plastic Man, from publications between the years 1941 and 1950. Supported mainly in the argumentation and rhetorical studies, this analysis evokes the works of Perelman and Olbrechts-Tyteca (2005), Meyer (2007), Fiorin (2014) and Ferreira (2010), combining them to comics studies from Eisner (1999) and Ramos (2012).

Keywords: Rhetoric. Comics. Humor. Covers. Plastic Man.

* Professor doutor do Programa de Pós-Graduação (Mestrado) em Linguística, Universidade de Franca (UNIFRAN), Franca, SP, Brasil, fferreiradg@uol.com.br.

Introdução

Criado em 1941 pelo cartunista norte-americano Jack Cole, Plastic Man (conhecido no Brasil por Homem-Borracha ou Homem-Elástico¹) é um super-herói atípico no rol da primeira leva dos defensores da lei mascarados e/ou com poderes sobre-humanos criados para os quadrinhos, como O Fantasma, Superman, Batman, Capitão Marvel, Capitão América e o Flash. Ao contrário desses super-heróis, em suas histórias, o Plastic Man, apesar de também ser um defensor e aliado da lei, vive aventuras que se caracterizam por um humor irreverente e espirituoso, na maior parte das vezes debochado e sempre surreal. Esta última característica provém especialmente do seu superpoder: a capacidade de converter seu corpo elástico em qualquer forma, assumindo inclusive identidades diferentes, seja de outras pessoas ou de objetos. Nesse sentido, suas aparições ou metamorfoses sempre se convertem em *gags*². Sua cabeça pode chegar primeiro que o corpo em uma reunião na delegacia, assustando os homens da lei, ou pode pegar de surpresa gângsteres e toda sorte de laráprios entrando por um buraco de fechadura ou literalmente lançando-os com seu próprio corpo. Por outro lado, pode sofrer ridiculamente nas mãos dos foras da lei, tendo seu rosto esticado ao extremo ou seus braços e pernas entrelaçados. Esse tipo de humor, aliado a uma narrativa dinâmica e ao traço expressivo de Cole, faz com que as HQs de Plastic Man se assemelhem mais às irônicas aventuras do *The Spirit*, de Will Eisner do que às histórias dos heróis do mesmo período, citados acima. O caráter cômico das aventuras de Plastic Man irão se acentuar ainda mais quando Cole (em 1942) cria para o seu herói um parceiro, Woozy, um sujeito acima do peso e de baixa estatura, de chapéu palheta, pequena gravata borboleta e camisa verde com bolinhas pretas. Com a aparência típica de um comediante norte-americano de vaudeville, Woozy também tem um dom sobre-humano, o poder de ser protegido pela natureza, uma invulnerabilidade que o torna hábil para acompanhar Plastic Man em suas empreitadas contra o crime, e também capaz de ser o protagonista de várias situações cômicas.

Com Woozy, Plastic Man forma uma dupla cômica que, para citar um paralelo da época, se assemelha a um Abbott e Costello ou a um Stan Laurel e Oliver Hardy (O

¹ Nas versões em quadrinhos para o mercado brasileiro, o personagem foi lançado como Homem-Borracha. Entretanto, a versão em desenho animado do personagem, lançada no final dos anos 1970, quando exibida no Brasil, o apresentou com o nome Homem-Elástico. Por esse motivo, em nosso país o personagem é conhecido pelos dois nomes.

² Tiradas cômicas – no caso dos quadrinhos, expressadas visualmente.

gordo e o magro)³ com superpoderes. Isso se constata especialmente nas capas das revistas que continham as histórias em quadrinhos do Plastic Man. Inicialmente veiculadas na *Police Comics*, publicação da Quality Comic, as aventuras do herói, certamente devido ao sucesso do mesmo junto ao público, posteriormente passaram a figurar em uma revista própria, a *Plastic Man*, da mesma editora. Nas capas de ambas as publicações, a dupla foi, durante vários anos, representada em situações vaudevillescas, reforçando a imagem de ambos como uma dupla cômica, na maior parte das vezes sobrepujando a imagem de combatentes do crime, explorada exaustivamente em revistas de outros super-heróis.

Entendendo a capa como o componente “publicitário” de uma revista de histórias em quadrinhos, já que é ela que promove o primeiro contato com o consumidor-leitor, e, por conseguinte, desperta o interesse do mesmo, buscamos com este artigo fazer um estudo retórico das capas das revistas do Plastic Man, editados pela Quality Comic entre os anos 1941 e 1950. Para essa empreitada, nos amparamos teoricamente nos estudos retóricos de Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005), Meyer (2007), Fiorin (2014) e Ferreira (2010), bem como nos estudos dos quadrinhos promovidos por Eisner (1999) e Ramos (2012). Todas as capas das revistas *Police Comics* e *Plastic Man* foram consideradas para feitura deste trabalho, entretanto, aqui selecionamos para análise especialmente as que exploram o caráter cômico de Plastic Man, que, significativamente, fazem parte do período de maior popularidade do personagem (anos 1940).

Considerando que a capa de uma revista em quadrinhos exerce uma função naturalmente argumentativa, buscamos aqui tentar entender esse processo retórico, considerando inclusive como o mesmo promove a construção da identidade de um personagem. Nesse sentido, a presente pesquisa cumpre a função de não ser somente mais um estudo sobre a linguagem dos quadrinhos, mas de tentar ampliar essas investigações, considerando a capa, um componente das HQs raramente estudado.

As capas das revistas em quadrinhos

Pode-se dizer de um livro que a capa representa o “rosto” com que se oferece ao mundo. Tal como acontece entre as pessoas, é através da capa (ou da face) que dispara a primeira impressão de simpatia, ou não, por aquilo que depois vamos encontrar nas páginas internas.

³ Duplas de comediantes norte-americanos, muito populares entre os anos 1930 e 1950. Ambas eram compostas por atores de contrastantes portes físicos.

Quantas vezes não abrimos uma obra justamente porque a capa nos seduz e convida para além dela? (PAIXÃO, 2008)

O comentário acima, feito por Fernando Paixão na orelha do livro “Era uma vez uma capa”, ainda que se refira às capas de livros, pode muito bem se estender para as capas de revistas de HQs. É pela capa que o leitor estabelece o primeiro contato com o universo das narrativas – verbo-visuais, no caso dos quadrinhos – que estão contidas nas revistas. Imaginemos o quanto os leitores do final dos anos 1930 devem ter se impressionado com a imagem da capa da primeira edição da *Action Comics* apresentando um homem trajando um uniforme azul e uma esvoaçante capa vermelha erguendo vigorosamente um automóvel, ou ainda, poucos anos depois, com a capa da 27ª edição da *Detective Comics*, contendo a imagem de um homem-morcego, cortando o céu, sobre o topo de edifícios, capturando um fora da lei⁴.

Na sua função mais óbvia e básica, a capa da revista em quadrinhos – um produto de consumo – é um rótulo. Nela encontramos os elementos verbais e não-verbais que distinguem e dão identidade para a publicação, diferenciando-a das demais (seu nome, seu estilo gráfico – tipos das imagens, estilo do desenho do nome e seu posicionamento)⁵, informações sobre sua procedência (o nome e logotipo da editora), informações sobre o seu conteúdo (imagens, acompanhadas ou não de chamadas – ou vice-versa), informações catalográficas (ano e número da edição, estação do ano⁶, etc.) e, por fim, informações sobre o seu valor (o preço e, recentemente, também o código de barras).

Diferentemente dos livros (exceto em alguns casos específicos de coleções), as revistas são periódicas. Sendo assim, se as informações que lhes dão identidade e atestam a sua procedência são as que promovem a fidelização do seu auditório-leitor, por outro lado, são as informações catalográficas, e as informações sobre seu conteúdo que distinguem suas edições. Nesse processo, as capas das várias edições de uma revista em quadrinhos precisam ter, ao mesmo tempo, elementos unificadores e diversificadores. Em outras palavras, a identidade da publicação se faz nos elementos recorrentes e nos elementos variáveis. Nessa dinâmica, seguindo um conceito norteado pela proposta da publicação, situações semelhantes podem ser apresentadas com

⁴ Respectivamente, capas das revistas que apresentaram pela primeira vez os heróis Superman e Batman.

⁵ O formato também pode ser considerado um elemento de identidade, assim como o tipo do papel e da encadernação.

⁶ Comum especialmente nas revistas norte-americanas.

personagens diferentes, personagens recorrentes podem ser representados em diversas situações ou mesmos personagens podem ser apresentados em situações semelhantes. Como exemplo da Era de Ouro⁷ dos quadrinhos (período ao qual está associado o nosso objeto de estudo), podemos citar as capas da *Action Comics* figurando o Superman. Em todas as edições, o super-herói aparece em ação, demonstrando seus poderes únicos, salvando pessoas e capturando foras da lei⁸. A partir deste exemplo (inúmeros outros seriam possíveis), podemos inferir que a capa não só constrói a imagem da publicação (como ela quer ser vista pelo seu auditório-leitor), mas também a imagem dos personagens das histórias em quadrinhos. Ambas as construções de sentido resultam em poderosas ferramentas argumentativas.

As capas estimulam a imaginação do leitor, fazendo-o se interessar pelas narrativas verbo-visuais contidas nas revistas. Nesse sentido, embora costumeiramente desprezadas nos estudos teóricos sobre a “nona arte”, elas também incorporam estratégias de representação da linguagem dos quadrinhos e fazem parte da experiência da leitura das histórias em quadrinhos. As capas inclusive orientam a percepção do leitor para que identifique as revistas como suportes do gênero quadrinhos. Na fronteira entre quadrinhos e publicidade, ou quadrinhos e ilustração, as capas das HQs são um texto⁹ *sui generis*.

As capas podem, em suas representações visuais, lançar mão de balões, onomatopeias, ou mesmo se associarem diretamente às narrativas, antecipando situações e personagens para o leitor, usando o formato da revista como um grande quadrinho. Dessa forma, a capa funcionaria como uma “página de apresentação” da narrativa. Eisner (1999, p. 62) define a página de apresentação, como a página que dá início à narrativa (dentro da revista), a qual pode ser explorada como um “trampolim para a narrativa”, prendendo a atenção do leitor e preparando “a sua atitude para com os eventos que se seguem”.

⁷ “*Golden Age of comics*” – período de grande popularização dos quadrinhos nos Estados Unidos, ocorrido nos anos 1940, antes do surgimento da televisão (DUCAN; SMITH, 2009, p. 22).

⁸ Se a revista em quadrinhos dedica-se a um tema específico, como histórias de terror, todas as capas, ainda que com personagens e estilos variáveis, explorarão representações de situações associadas ao tema terror. Já se ela se dedica às histórias de um mesmo personagem, o mesmo pode tanto ser representado nas capas em situações semelhantes (se suas histórias são sempre do mesmo tipo, como aventuras policiais, por exemplo) como em situações diversas (se o mesmo personagem vive aventuras não semelhantes em suas narrativas).

⁹ Texto porque é algo que constitui “uma unidade de linguagem dotada de sentido”, que cumpre “um propósito comunicativo direcionado a um certo público, numa situação específica de uso, dentro de uma determinada época, em uma dada cultura em que se situam os participantes desta enunciação” (CAVALCANTE, 2013, p. 17).

Por outro lado, a capa também pode ser o meio para veicular uma charge ou cartum, relacionado ao universo dos personagens ou das narrativas contidas na revista. Paulo Ramos (2012, p. 21) define a charge como “um texto de humor que aborda algum fato ou tema ligado ao noticiário”, complementando que ela, de certa maneira, “recria o fato de forma ficcional, estabelecendo com a notícia uma relação intertextual”.

Ainda que uma narrativa em quadrinhos não seja um “noticiário”, a capa pode estabelecer com ela uma relação intertextual¹⁰, recriando, inclusive de forma intensificada, “fatos” da HQ.

Ramos nos leva a entender que a diferença entre a charge e o cartum é tênue, dizendo que “não estar veiculado a um fato do noticiário é a principal diferença entre a charge e o cartum” (2012, p. 23). Seguindo essa concepção, quando apresenta uma situação com personagens, não estando explicitamente ligada a uma situação narrativa, a capa pode ser o suporte para um cartum.

Mais do que tentar definir por vez a “essência” da capa de uma revista em quadrinhos – se é que ela existe –, apenas levantamos aqui algumas características que nos auxiliarão nos propósitos deste artigo, que é o de investigar o potencial retórico da capa da HQ no processo de construção da imagem de um personagem, no caso o Plastic Man.

Um olhar retórico

Muitas vezes associada ao ensino das estratégias do “falar bem”, já há algum tempo a retórica vem sendo considerada uma poderosa ferramenta para a interpretação de discursos, visando compreender a estrutura argumentativa e o potencial persuasivo dos mesmos. Segundo Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005, p. 16), a argumentação “visa à adesão dos espíritos” e a Retórica, como um campo teórico, tem como objeto “o estudo das técnicas discursivas que permitem provocar ou aumentar a adesão dos espíritos às teses que se lhes apresentam ao assentimento” (PERELMAN & OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. 04).

Tomando por base os fundamentos da Retórica, reconhecemos a capa de uma HQ com um discurso dotado de um propósito persuasivo – vender a revista. Por trás

¹⁰ “Entendemos como intertextualidade a relação que um texto estabelece com outros que o precederam” (FERREIRA, 2014, p. 85). Segundo Koch, Bentes e Cavalcante (2008, p. 9), “todo texto revela uma relação radical de seu interior com seu exterior”, completando: “dele fazem parte outros textos que lhe dão origem, que o predeterminam, com os quais dialoga, que ele retoma, a que alude ou aos quais se opõe.

desse discurso, encontra-se um orador (o editor da publicação e/ou o criador dos personagens e das narrativas), aquele que, através do discurso quer atingir outrem, visando ensiná-lo, comovê-lo e agradá-lo¹¹. Esse “outrem” é definido retoricamente como o auditório, o “conjunto daqueles que o orador quer influenciar com sua argumentação” (PERELMAN & OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. 22). No caso dos quadrinhos, o auditório é composto pelos leitores da publicação.

O tripé retórico composto pelo orador-discurso-auditório relaciona-se às instâncias do *éthos*, *lógos* e *páthos*, respectivamente. O *éthos* está ligado à imagem passada pelo orador, sua autoridade, seu caráter, aspectos que dão credibilidade para o discurso. Por outro lado, o *éthos* também se refere à imagem que orador constrói de outros com o seu discurso (FERREIRA, 2010, p. 90). Diferentemente de um discurso pronunciado por um político, para citar apenas um exemplo imediato, no qual o orador está exposto, em uma publicação de quadrinhos, o orador se encontra escondido, oculto, por trás de sua obra e de seus personagens. Nesse caso, interessa-nos mais investigar a imagem construída para esses personagens, que são o ponto de contato com o auditório. Meyer (2007, p. 35) esclarece:

O *éthos* é um domínio, um nível, uma estrutura – em resumo, uma dimensão –, mas isso não se limita àquele que fala pessoalmente a um auditório, nem mesmo a um autor que se esconde atrás de um texto e cuja “presença”, por esse motivo, afinal, pouco importa. O *éthos* se apresenta de maneira geral como aquele ou aquela com quem o auditório se identifica, o que tem como resultado conseguir que suas respostas sobre a questão tratada sejam aceitas.

As “respostas sobre a questão tratada”, comentadas por Meyer na citação acima, referem-se ao *lógos*, instância retórica “que se relaciona à natureza e essência dos argumentos e à estrutura racional do discurso” (FERREIRA, 2014, p. 78). No caso de uma capa de uma revista de histórias em quadrinhos, o *lógos* se refere às estratégias argumentativas empregadas pelos oradores para convencer o auditório a comprar a publicação. Essas estratégias podem estar ligadas, dependendo do caso, à “promessa” de uma narrativa empolgante, engraçada, assustadora, ou simplesmente ao encontro de um personagem que irá entreter o leitor.

¹¹ Segundo Ferreira (2010, p. 15-16), *docere*, *movere* e *delectare*, são as três ordens de finalidade do discurso retórico.

Por fim, o *páthos* é uma instância associada ao “conjunto de crenças e paixões do auditório, que podem ser ativadas pelo orador no seu discurso” (FERREIRA, 2014, p. 78). Direcionando ao tema deste artigo, o *páthos* contempla as emoções que as capas das HQs podem suscitar no seu auditório-leitor: a alegria, proveniente do humor, que faz o leitor rir; o temor, provocado por uma imagem assustadora; e assim por diante.

Neste artigo nos concentraremos na construção do *éthos* do Plastic Man nas capas das HQs *Police Comics* e *Plastic Man*, levando em conta a relevância argumentativa desse processo.

Plastic Man surgiu, juntamente com vários outros heróis (Firebrand, Human Bomb, Mouthpiece, etc.), no primeiro número da *Police Comics*, lançado em agosto de 1941. Nas quatro primeiras edições da revista, Plastic Man apareceu nas capas como uma das atrações secundárias da publicação, tendo sua figura inserida como parte das chamadas, apresentadas em contêineres no formato de distintivos de polícia, escudos e estrelas. Nesse momento, o destaque das capas era o herói Firebrand (Fig. 1). Na quinta edição, Plastic Man passou a figurar como a atração principal da revista e só foi sair de cena na edição de número 103, de 1950, quando *Police Comics* parou de publicar aventuras de super-heróis e dedicou-se às narrativas detetivescas, também em quadrinhos.¹²



Fig. 1: Capas da primeira e quarta edição da *Police Comics*
Fonte: <<http://digitalcomicmuseum.com/>>. Acesso em: 7 ago. 2015.

¹² Todas as edições das revistas *Police Comics* e *Plastic Man* são hoje de domínio público. Elas se encontram disponíveis para leitura e *download* no site <<http://digitalcomicmuseum.com/>>, utilizado amplamente como fonte de pesquisa para este artigo.

Durante dez edições, que podemos compreender como o período de consolidação do personagem (algo que aparentemente não ocorreu com Firebrand), Plastic Man foi representado em situações de combate ao crime, reforçando a imagem de uma revista destinada a “quadrinhos policiais”. Nestas capas, o herói, mesmo sendo a principal atração, ainda dividia o espaço com as chamadas dos outros personagens. E ainda que não se perceba uma intenção de explorar o humor, as situações surreais provenientes das metamorfoses do personagem se apresentam como *gags* visuais (Fig. 2). Nota-se uma exploração do poder extraordinário de Plastic Man, visando à fixação do seu *éthos* de super-herói – na nossa cultura, alguém “dotado de poderes sobre-humanos, que defende o bem e combate incansavelmente o mal, ajuda os fracos e desprotegidos, procura livrar a sociedade dos criminosos, geralmente numa perspectiva individualista” (HOUAISS; VILLAR, 2001. p. 2641).



Fig. 2: Capas da sétima e nona edição da *Police Comics*
Fonte: <<http://digitalcomicmuseum.com/>>. Acesso em: 7 ago. 2015.

A partir de sua 15ª edição, a *Police Comics* exclui a galeria de heróis das chamadas de suas capas e passa a se concentrar somente na exploração da imagem de Plastic Man, aliado ao herói The Spirit. Entretanto, o hoje célebre personagem de Will Eisner aparece sempre de forma coadjuvante nessas capas, ficando a impressão de que o prestígio do Plastic Man junto ao público (algo que se deduz pelo seu crescente destaque na publicação) foi utilizado para alavancar outro herói da publicação (o The

Spirit)¹³. Apesar de contracenarem em algumas dessas capas, os dois personagens nunca figuraram em uma mesma história em quadrinhos na *Police Comics*¹⁴.



Fig. 3: Capas da décima quinta e décima oitava edição da *Police Comics*
Fonte: <<http://digitalcomicmuseum.com/>>. Acesso em: 7 ago. 2015.

As capas da *Police Comics* com Plastic Man contracenando com o “convidado especial” The Spirit marcam a transição para a construção, nas capas, de um caráter mais cômico do personagem (Fig. 3). Na edição nº 15, enquanto Plastic Man aparece triplicado na capa, exibindo-se, apontando para si próprio e mostrando suas habilidades únicas, acompanhadas das legendas “*He stretches*” (Ele se estica), “*He bends!*” (Ele se curva) e “*He’s Plastic Man!*” (Ele é o Plastic Man!) que se apresentam como a voz de um empolgado locutor, The Spirit aparece ao fundo, apoiado em um poste de luz, dizendo: “*Aw, don’t mind him! I’m The Spirit!*” (Aaah, não ligue pra ele! Eu sou o The Spirit!). O humor aqui se instaura pelo deboche e pela zombaria feita por The Spirit, de

¹³ Apesar de ter surgido antes do Plastic Man, The Spirit – cujas histórias foram lançadas no jornal da Register and Tribune Syndicate, em 1940 – somente foi ter suas aventuras publicadas na *Police Comics* em 1942, quando o herói criado por Jack Cole já havia se tornado o astro principal da publicação. Posteriormente, em 1944, The Spirit ganha uma revista com o seu nome, também editada pela Quality Comic.

¹⁴ É curioso destacar que Eisner e Cole tinham um estilo muito semelhante de narrar. Suas histórias são ágeis, envolventes e sempre tem espaço para o humor, para o deboche, além de conterem heróis que não se levam tão a sério. Segundo Booker (2014, p. 82), Cole foi encorajado por seu editor a aprender com Eisner e a imitar o seu estilo. Como curiosidade, cabe citar que, quando Eisner foi convocado para a Segunda Guerra, Cole o substituiu (como um *ghost artist*) nos desenhos das aventuras do The Spirit (BOOKER, 2014, p. 82).

certa forma desconstruindo o *éthos* heróico do Plastic Man, trabalhado nas capas das edições anteriores. Também é interessante observar como essa capa incorpora elementos da linguagem dos quadrinhos, como o balão e mesmo a sequencialidade de ações, criando uma noção de passagem de tempo.

Uma auto-ridicularização do personagem aparece na edição nº 18 (Fig. 3), na qual Plastic Man serpenteia, ao som de um instrumento tocado por The Spirit, numa evidente intertextualidade com os cartuns que exploram a imagem estereotipada de indianos hipnotizando serpentes com o tocar de uma flauta. Aqui, a intertextualidade é utilizada como um efeito retórico, para a produção do humor.



Fig. 4: Capa da vigésima oitava edição da *Police Comics*
Fonte: <<http://digitalcomicmuseum.com/>>. Acesso em: 7 ago. 2015.

O humor prossegue ainda mais elaborado nas edições subsequentes, onde se percebe, inclusive, a utilização de figuras retóricas. Na edição de número 28 (Fig. 4), novamente incorporando elementos da linguagem dos quadrinhos (balões de diálogos), notas-se a presença de uma elaborada metáfora. Fiorin (2014, p. 35) define a metáfora como uma “concentração semântica”, que “despreza uma série de traços e leva em conta apenas alguns traços comuns a dois significados que coexistem”. E continua: “com isso, dá concretude a uma ideia abstrata (...) aumentando a intensidade do sentido”.

Na figura acima, a palavra *crime* é associada a um cavalo bravo, que necessita ser domado pelo Plastic Man. No campo das ideias, a associação ocorre no ponto em

comum entre o “combate ao crime” e o “domar um cavalo”: a dificuldade. Já visualmente ela se dá num *blending* dos caracteres da palavra *crime* à forma do cavalo.

O uso da metáfora, nesse caso, pela sua associação inusitada, reforça o caráter espirituoso de Plastic Man. Domando o crime, o super-herói se diverte com o perigo e atrai a atenção de um público, tal como um *cowboy* na arena. Esse aspecto é ressaltado pela fala incentivadora de The Spirit: “Hide ‘im, Plastic Man!” (Monte-o, Plastic Man!).

Ao estar associado a uma figura retórica, a qual parece ter produzido, Plastic Man reforça o seu *éthos* bem humorado. Segundo Meyer (2007, p. 88) “o objetivo das figuras é instaurar uma identidade que salienta um traço comum – para chamar a atenção sobre o que conta no espírito de quem o utiliza”. Ainda que se refira ao orador, o comentário do autor pode ser aplicado ao personagem Plastic Man.

Com a aparição do personagem Woozy no 13º número da *Police Comics*, Plastic Man passa a contar com um parceiro que, a partir da 31ª edição, ocupa o papel de The Spirit nas capas da publicação. Conforme dito anteriormente, ao lado de Woozy, Plastic Man torna-se um personagem ainda mais humorístico nas capas, formando uma típica dupla de vaudeville¹⁵. Ambos contracenaram em, praticamente, todas (excetuando-se somente duas) as capas da *Police Comics*, do 31º ao 102º número da publicação (de junho de 1944 a outubro de 1950). Em todas elas o humor está presente, mas o caráter vaudevillesco se encontra, principalmente, nas capas das edições de número 31 ao 80.



Fig. 5: Capa da trigésima primeira e quinquagésima segunda edição da *Police Comics*
Fonte: <<http://digitalcomicmuseum.com/>>. Acesso em Ago 2015 Acesso em: 7 ago. 2015.

¹⁵ Associado ao teatro, vaudeville se refere a “comédia ligeira e divertida, de enredo fértil em intrigas e maquinações, que combina pantomima, dança e/ou canções” (HOUAISS; VILLAR, 2001, p. 2834).

As *gags*, nessas edições, sempre surgem explorando as ilimitadas formas que o Plastic Man pode adquirir. Tal como uma atração circense, ele é apresentado ora como uma bola, com a qual Woozy realiza um malabarismo com os pés, ora um *Jack in the Box* (Fig. 5). Em outras edições, Plastic Man se converte em um “pau para toda obra”, podendo ser explorado por Woozy, sendo desde uma barraca para proteger contra a chuva a uma lucrativa montanha-russa (Fig. 6). Com essas capas, a *Police Comics* tem o seu caráter “policial” atenuado (ainda que manifestado na sua denominação) e, ainda, o seu caráter “cômico”¹⁶ acentuado, decorrente do *éthos* construído para o Plastic Man.



Fig. 6: Capa da quinquagésima sétima e septuagésima edição da *Police Comics*
Fonte: <<http://digitalcomicmuseum.com/>>. Acesso em: 7 ago. 2015.

Quando o personagem ganhou uma revista própria (*Plastic Man*, em 1943)¹⁷, o humor continuou, de forma explicitada nas chamadas. “*Laughs galore*” (Risos em abundância), “*Parades to fun and adventure*” (Desfiles para diversão e aventura) (Fig. 7) eram algumas das frases inseridas nas capas, mas, mais uma vez, Plastic Man ora era apresentado como uma atração circense, ora como um *gadget* de Woozy (uma engenhoca, um dispositivo para servi-lo em qualquer ocasião). A imaginação é o limite

¹⁶ Nesse sentido, cabe dizer que palavra “*comics*” presente no nome da revista, apesar de já ser uma denominação compreendida como sinônimo de “histórias em quadrinhos” nos EUA nos anos 1940, de certa forma volta ao seu significado de origem (“cômico”).

¹⁷ Publicada concomitantemente à *Police Comics*.

para as possíveis formas do Plastic Man. Em uma das edições da sua própria revista, uma chamada provocava a imaginação do auditório-leitor – “*What will he do next?*” (O que ele vai fazer a seguir?) – numa capa que o apresentava com um pescoço alongado saindo de uma torneira, tal como uma mangueira (Fig. 8). Woozy, assustado com a inusitada metamorfose do amigo herói, é um ponto de identificação do auditório-leitor que, a cada capa, era surpreendido com uma nova forma do Plastic Man.



Fig. 7: Capa da quarta e décima primeira edição da *Plastic Man*
Fonte: <<http://digitalcomicmuseum.com/>>. Acesso em: 5 ago. 2015.



Fig. 8: Capa da nona edição da *Plastic Man*
Fonte: <<http://digitalcomicmuseum.com/>>. Acesso em: 5 ago. 2015.

Na revista *Plastic Man*, as piadas visuais se apresentaram como aquilo que Ramos (2012) define como cartum – um texto de humor¹⁸ – que dialoga com o título da publicação, de uma forma irreverente¹⁹. As *gags* do herói e seu parceiro Woozy podem ser vistas como interpretações do que uma denominação como “Plastic Man” pode sugerir. O humor nasce das formas inusitadas do personagem em situações que o seu auditório-leitor se identifica, ligadas a atitudes associadas a palhaços, comediantes, espertalhões, etc. Mesmo confrontando bandidos, o humor se faz presente. Plastic Man pode assumir a forma de um alvo, prendendo os foras da lei no centro, para que Woozy lance tomates em suas caras. Ou então, tal como o Moe, dos The Three Stooges (Os três patetas), repreende um bandido enfiando os dedos em seus olhos.

Entendendo as capas aqui analisadas sob o ponto de vista argumentativo e, ainda, considerando-as como parte de um discurso (das revistas, com suas narrativas em quadrinhos) que visa o convencimento e a persuasão de um auditório (um potencial leitor levado a comprar a publicação), podemos dizer que as capas também funcionam como um exórdio, ou seja, “a parte introdutória do discurso, o primeiro contato entre o orador e o público” (TRINGALI, 1988, p. 82).

Parte da *dispositio*, momento em que são distribuídos os argumentos de maneira racional e plausível (Ferreira, 2010, p. 110), o exórdio pode ser entendido como:

Introdução de um discurso retórico, o momento em que o orador estabelece identificação com o auditório por meio de um conselho, um elogio, uma censura, conforme o gênero do texto em causa. É utilizado para dar vontade de ler ou escutar um orador. (FERREIRA, 2010, p. 112)

As capas cômicas, figurando o personagem Plastic Man em situações vaudevillescas, debochadas e surreais, promovem uma adesão inicial do auditório-leitor, fazendo-o rir, atiçando sua imaginação e fazendo-o se interessar, de imediato, pela publicação. Em outras palavras, o *éthos* cômico construído para o personagem Plastic

¹⁸ No caso, um texto sincrético, composta da linguagem verbal e não-verbal (imagética), segundo definição de Fiorin (2012, p. 150).

¹⁹ O tom humorístico das capas (e das histórias) da revista *Plastic Man* se manteve presente até o número 25, lançado em setembro de 1950. A partir daí, a revista continua (até novembro de 1956), mas o personagem – que nessa mesma data tem suas aventuras interrompidas na *Police Comics* – passa a assumir um *éthos* de um herói mais sério na sua luta contra o crime. Ainda que algumas histórias mantivessem a comicidade, as capas não mais exploraram esse aspecto. Cabe também destacar que, a partir de 1950, Jack Cole deixa de desenhar as histórias do Plastic Man (BOOKER, 2014, p. 286).

Man funcionou como uma poderosa ferramenta argumentativa para as revistas *Police Comics* e *Plastic Man*, em seus anos de existência.

Considerações Finais

A elaboração de um *éthos* cômico para um super-herói, em um período no qual todos os outros personagens da mesma categoria eram explorados de forma sóbria, fez de Plastic Man uma personalidade única: um herói que debocha e faz o seu auditório rir de seus super-poderes. Trabalhado nas capas das HQs, esse *éthos* retórico se apresentou como uma poderosa estratégia persuasiva.

Referências

- BOOKER, M. K. (Ed.). **Comics through time: a history of icons, idols, and ideas**. Vol. 1: 1800-1960. Santa Barbara, California: Greenwood, 2014.
- CAVALCANTE, M. M. **Os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2013.
- DIGITAL COMIC MUSEUM. **Plastic Man**. Disponível em: <<http://digitalcomicmuseum.com>>. Acesso em: 5 ago. 2015.
- _____. **Police Comics**. Disponível em: <<http://digitalcomicmuseum.com>>. Acesso em: 7 ago. 2015.
- DUNCAN, R.; SMITH, M. J. **The power of comics: history, form & culture**. New York - London: Continuum, 2009.
- EISNER, W. **Quadrinhos e arte sequencial**. Tradução de Luís Carlos Borges. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- FERREIRA, F. A. As paixões de “Furico & Fiofô”: estratégias retóricas de um desenho animado. In: FIGUEIREDO, M. F. et. al. (org.) **Textos: sentidos, leituras e circulação. Coleção Mestrado em Linguística**. V. 9. UNIFRAN: Franca, SP, 2014.
- FERREIRA, L. A. **Leitura e persuasão: princípios de análise retórica**. São Paulo: Contexto, 2010.
- FIORIN, J. L. Da necessidade da distinção entre texto e discurso. In: BRAIT, B.; SOUZA-E-SILVA, M. C. (Orgs.). **Texto ou discurso?** São Paulo: Contexto, 2012.
- _____. **Figuras de retórica**. São Paulo: contexto, 2014.
- HOUAISS, A.; VILLAR, M. S. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

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

MEYER, M. **A retórica**. Tradução Marly N. Peres. São Paulo: Ática, 2007.

PAIXÃO, F. Texto de orelha. In: POWERS, Alan. **Era uma vez uma capa**. Tradução de Otacílio Nunes. São Paulo: Cosac Naify, 2008.

PERELMAN, C.; OLBRECHTS-TYTECA L. **Tratado da argumentação: a nova retórica**. Tradução de Maria Ermentina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

RAMOS, P. **A leitura dos quadrinhos**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

TRINGALI, D. **Introdução à retórica**. São Paulo: Duas Cidades, 1988.

Artigo recebido em: 01/09/2015

Artigo aceito em: 27/11/2015

Artigo publicado em: 01/12/2015

QUADRINHOS, INTERTEXTUALIDADE E ORIENTAÇÃO ARGUMENTATIVA: DISCUTINDO O PROCESSO DE RECATEGORIZAÇÃO EM UM GÊNERO MULTIMODAL¹

Geralda de Oliveira Santos Lima*
Thiago Gonçalves Cardoso

Resumo: Os estudos mais recentes da Linguística Textual têm revelado que a interação com o texto constitui um jogo muito complexo, no qual os sujeitos da linguagem realizam (re)construções de seus dizeres, valendo-se, assim, de processos intertextuais e de diferentes modalidades da linguagem como instrumento revelador de suas impressões, crenças, valores e pontos de vista sobre o mundo. Por meio da linguagem, buscam influenciar/persuadir os demais, levando em conta a orientação do pensamento, guiando suas ações e estabelecendo acordos (FERREIRA, 2010). Dessa forma, podemos observar que constantemente elaboramos, adaptamos, transformamos nossos objetos de discurso para que cumpram de forma satisfatória nossos objetivos, ou seja, estamos constantemente recategorizando referentes. Partindo desses pressupostos, nosso objetivo, aqui, embasado no projeto de pesquisa “Argumentação e intertextualidade: processos de recategorização explícita e implícita de referentes textuais” (PIBIC/UFS/CNPq/2013 – 2014) é verificar, em tirinhas (texto multimodal), se é possível, por meio do processo da recategorização de referentes, direcionar a orientação argumentativa, de forma persuasiva, evidenciando, sobretudo, o fenômeno da intertextualidade. Para isso, fundamentamo-nos na concepção sociocognitiva e interacional da linguagem (KOCH, 2009), tomando por fulcro os estudos de Cavalcante (2012), Custódio-Filho (2012), Cavalcante e Custódio-Filho (2010), Lima (2008), Ramos (2012), Vergueiro e Ramos (2009), Capistrano-Júnior (2011).

Palavras-chave: Recategorização. Quadrinhos. Intertextualidade. Orientação argumentativa.

Abstract: The most recent studies in Text Linguistics have shown that the interaction with the text is a very complex game, in which the subjects of discourse perform (re) constructions of their sayings, drawing on intertextual processes and different types of language as a revealing phenomenon of his impressions, beliefs, values and views on the world. These guys in their social practices, seek to influence and / or persuade others, taking into account the guidance of thinking, guiding their actions and establishing agreements (FERREIRA, 2010). In this research, we intend to demonstrate continual elaborate, adapt and transform our objects of discourse speeches to comply satisfactorily our goals. This means that we are constantly referring Recategorizing. Based on these assumptions, our goal here, based on the research project "Argumentation and intertextuality: explicit and implicit re-categorization process of

¹ Este trabalho tem como base o projeto de pesquisa “Argumentação e intertextualidade: processos de recategorização explícita e implícita de referentes textuais”, desenvolvido com alunos do 9º ano do Colégio Estadual Governador Valadares”, em Aracaju/SE.

* Professor associado do Departamento de Letras Vernáculas da Universidade Federal de Sergipe (UFS), São Cristóvão, Sergipe, Brasil, geraldalima.ufs@gmail.com.

- Graduando do curso de Letras-Português da Universidade Federal de Sergipe; aluno/pesquisador do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC/ CNPq (2013 – 2014), São Cristóvão, Sergipe, Brasil, thiagocardoso05@gmail.com.

textual referents" (PIBIC / UFS / CNPq / 2013-2014), is to check in strips (multimodal text) if it is possible, from recategorizações of references, reflect on the argumentative orientation, persuasively, highlighting the phenomenon of intertextuality. To this end, We base ourselves on socio-cognitive and interactional conception of language (KOCH, 2009), taking as fulcrum studies of Cavalcante (2012), Custodio Filho (2012), Cavalcante and Custodio Filho (2010), Lima (2008) Ramos (2012), Vergueiro and Ramos (2009), Capistrano-Junior (2011).

Keywords: Recategorisation. Comics. Intertextuality. Argumentative orientation.

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, os estudos acadêmicos sobre os quadrinhos (CAGNIN, 2014) têm crescido de forma expoente no Brasil e no mundo, visto que estes deixaram de representar qualquer tipo de ameaça a seriedade acadêmica (VERGUEIRO; RAMOS, 2009). Na Linguística de Texto (LT), isso não tem sido diferente, pois, por ser um hipergênero (MAINGUENEAU, 2006; FERREIRA, 2010), cada vez mais emergente (os quadrinhos), cabe a esta responder as indagações sobre como se (re)elaboram os sentidos nesses textos. Para isso, uma das teorias que mais vem ganhando destaque nos estudos desenvolvidos no interior da LT é a da referenciação (MONDADA; DUBOIS, 2003; LIMA, 2008; CUSTÓDIO-FILHO, 2009), fenômeno este, extremamente, relevante para a tessitura do texto. Além dessa teoria, outros fenômenos também vêm se destacando, entre os quais, o da intertextualidade e o da argumentação, processos intrínsecos a toda e qualquer prática textual.

Partindo do princípio que todo texto é argumentativo por natureza (FERREIRA, 2010), e que constantemente recorremos a outros textos para tessitura dos nossos, a finalidade deste trabalho é verificar, em tirinhas (texto multimodal), se é possível, por meio do processo da recategorização de referentes, discutir sobre a orientação argumentativa, de forma persuasiva, evidenciando, sobretudo, o fenômeno da intertextualidade.

Buscamos, com este estudo, contribuir de alguma maneira para as teorias do texto e dos quadrinhos. Para tanto, apresentamos, sob uma abordagem sociocognitivo-discursiva e interacional, a visão de diversos pesquisadores que têm mostrado de maneira bastante produtiva que esses fenômenos podem ser bem mais debatidos nas propostas analítico-descritivas sobre a concepção de texto, na atualidade, como objeto científico. Entre os quais, destacamos: Cavalcante et al (2010); Cavalcante (2011, 2012); Custódio-Filho (2009, 2012); Cavalcante e Custódio-Filho (2010); Ramos (2007, 2011, 2012); Vergueiro e Ramos (2009); Capistrano-Júnior (2011, 2012); Cagnin (2014); Ferreira (2010). Assim, ao longo deste texto,

adotamos em nossas discussões e análises alguns fundamentos teórico-analíticos desses pesquisadores, entre outros, no campo dos estudos do texto de natureza multissemiótica.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES ACERCA DA INTERTEXTUALIDADE NOS ESTUDOS DA LINGUÍSTICA DE TEXTO

Neste artigo, compreendemos a noção de intertextualidade a partir da concepção de texto, no que se refere aos estudos desenvolvidos no seio da Linguística Textual (CAVALCANTE et al, 2010; CAVALCANTE; CUSTÓDIO FILHO, 2010) que o compreende como um evento comunicativo, o próprio lugar da interação, onde os sujeitos constroem, se constroem e são construídos, por intermédio de elementos linguísticos e não linguísticos, hipertextuais, multimodais, fatores cognitivos, históricos, sociais, entre outros que o elaboram como um fenômeno altamente complexo.

Segundo Koch (2009, p. 42), “a intertextualidade compreende as diversas maneiras pelas quais a produção/recepção de um dado texto depende do conhecimento de outros textos por parte dos interlocutores, ou seja, dos diversos tipos de relação que um texto mantém com outros textos”. Sendo assim, nenhum texto começa do nada, uma vez que os interlocutores (escritores e leitores) norteiam-se a partir de conhecimentos obtidos anteriormente em leituras, produções, compreensões/interpretações de textos (GOLDSTEIN; LOUZADA; IVAMOTO, 2009). Nesse sentido, no âmbito dos estudos da memória, acumulamos conhecimentos textuais dos mais variados tipos, e isso reflete diretamente em nossas atividades de linguagem. Um primeiro exemplo desse caso, de estruturas intertextuais, pode ser extraído da tirinha seguinte que cria um efeito de humor:



Figura 1: nomear

(Fonte: <http://devaneiosdeumagarotaemcrise.blogspot.com.br/2010/06/sessao-chuck-norris.html>. Acesso em: 15/09/2013)

Nesse exemplo (em 1), de acordo com as considerações teóricas expostas acima, a fim de que possamos ter uma compreensão satisfatória da tirinha, precisamos recorrer a dois elementos intertextuais, ao “*Hulk*,” que é um dos heróis mais fortes do mundo e a “*Chuck Norris*”, ator de filmes com muita luta e ação, que sempre consegue vencer e fazer coisas fantásticas, saindo ileso, um deus entre os mortais. Somente ao recuperar esse intertexto é possível compreender a derrota do “*Hulk*”, ante esse mito do cinema, pois “*Chuck Norris*” é construído como invencível, o imbatível, o indestrutível. Assim, de maneira ampla, é possível entender que todo texto sempre remete a outros textos, o diálogo textual é permanente, ou nas palavras de Bakhtin (1992, p. 291) ao postular que “cada enunciado é um elo da cadeia muito complexa de outros enunciados”.

A posição bakhtiniana, num sentido mais amplo, leva-nos a perceber que a intertextualidade pode ser concebida como um elemento intrínseco a todos os textos. Por outro lado, em sentido restrito, o que se observa é que esse fenômeno remete a um conjunto de processos textual-discursivos o qual nos leva a diálogos com outros textos. Nesses termos, entendemos que o exemplo acima exposto deixa bem clara a necessidade de o sujeito compreender essas relações a partir de conhecimentos de mundo, de muita leitura, pois, as pistas são deixadas para remeter os leitores aos textos com os quais estabelecem diálogo. A partir disso, o leitor possui melhores chances de compreender satisfatoriamente o que lê (GOLDSTEIN; LOUZADA; IVAMOTO, 2009).

Tomando por base o que foi discutido anteriormente, e em conformidade com Koch e Elias (2011), a intertextualidade nos textos pode ser constituída de forma explícita ou implícita. Na primeira, há citação da fonte do intertexto. É muito comum encontrá-la em citações, referências, resumos, resenhas, entre outros. Já na do segundo tipo, a implícita, há a introdução de outro(s) texto(s) sem referência explícita, “com o objetivo quer de seguir a orientação argumentativa, quer de contraditá-lo, colocá-lo em questão, de ridicularizá-lo ou argumentar em sentido contrário” (KOCH; BENTES; CAVALCANTE, 2008, p. 30). Nesse tipo de intertextualidade, o autor espera que seu leitor consiga encontrar em sua memória o texto fonte necessário para que se concretize a efetiva significação do texto. Aqui, exige-se uma habilidade e uma bagagem cognitiva maior do interlocutor que precisa encontrar as pistas deixadas pelo autor para encontrar o intertexto proposto e relacioná-lo a razão das relações implícitas. Caso isso não ocorra, grande parte ou toda a compreensão fica prejudicada (KOCH; ELIAS, 2011).

Em conformidade com o que observamos no trabalho dessas autoras, a inserção de enunciados anteriores em novos textos irá constituir novas significações. Sendo assim, afirmamos que, em ambas as formas intertextuais, a leitura pode ser prejudicada caso o leitor não consiga recuperar os conhecimentos prévios do texto precedentes para uma compreensão textual-discursiva mais satisfatória. Esses conhecimentos estão estruturados em nossa memória e são construídos ao longo de nossas experiências de mundo, dentro de contextos sociocognitivos e interacionais (FRANÇA; MATOS; CARDOSO, 2012). No momento da leitura, os sujeitos mobilizam uma gama de conhecimentos das mais diversas ordens, uma vez que o texto exige deles a mobilização de habilidades que ultrapassem as relações de mesma linguagem, para que possam interpretar a transitividade de modelos numa intercodicidade (NASCIMENTO, 2006). Na próxima seção, discutiremos sobre a noção de argumentação adotada neste trabalho.

ARGUMENTAÇÃO E PERSUASÃO: UM BREVE OLHAR SOBRE A LINGUAGEM

Partindo do pressuposto que enxerga a linguagem como uma atividade constitutiva em que os interactantes (sujeitos da ação), em um jogo interativo complexo, constroem e são construídos por meio de suas relações linguísticas e não linguísticas, relações sociais, crenças, opiniões, podemos afirmar em consonância com Koch (2002) que a função mais importante da linguagem não é a comunicativa, mas a argumentativa, pois, “comunicar não é agir na explicitude linguística e sim montar o discurso envolvendo as intenções em modos de dizer cuja ação discursiva se realiza nos diversos atos argumentativos [...]” (KOCH, 2002, p. 10). A partir desta concepção, a linguagem é percebida como “forma de ação sobre o mundo dotada de intencionalidade, veiculadora de ideologia, caracterizando-se, portanto, pela argumentatividade” (KOCH, 2002, p. 15).

Em conformidade com Frasson (1992), a argumentação fundamenta-se na apresentação de opiniões, argumentos, crenças, raciocínios, por intermédio dos quais busca determinados resultados. Ferreira (2010) encaminha seus estudos na mesma direção ao afirmar que

argumentar é o meio civilizado, educado e potente de constituir um discurso que se insurja contra a força, a violência, o autoritarismo e se prove eficaz (persuasivo e convincente) numa situação de antagonismos declarados. Argumentar implica demonstrar ideias para clarear no espírito do outro nossa posição diante de um assunto polêmico (FERREIRA, 2010, p. 14).

Com base nessas definições, observa-se que o ato de argumentar se efetiva em todo e qualquer discurso, pois se configura como uma atividade que busca por finalidade a persuasão. Persuasão esta que nas palavras de Ferreira (2010) é “mover pelo coração, pela exploração do lado emocional, coordenar o discurso por meio de apelos as paixões do outro” (FERREIRA, 2010, p. 15); é conduzir o outro a aceitar uma opinião, crenças, raciocínios; é não prevalecer, impondo-se por meio da palavra, todavia de forma sutil.

Sendo assim, “o elemento persuasivo está colado ao discurso, assim como a pele ao corpo” (CITELLI, 2004, p. 6), pois mesmo os discursos mais inocentes, que se pretendem ingênuos, possuem uma ideologia e buscam adesão de seus interlocutores mesmo que de forma inconsciente. Para ratificar o que foi dito até aqui, encerramos este tópico com a seguinte citação:

somos seres retóricos e usamos a linguagem não só para estabelecer comunicação, mas, sobretudo, para pedir, ordenar, sugerir, criticar, argumentar, fixar uma imagem positiva ou negativa, afirmar ou negar uma ideia, enfim, para estabelecer acordos com nosso auditório, para negociar a distância entre os interlocutores a respeito de uma questão, de uma causa (...) valemo-nos da propriedade argumentativa da linguagem, que se opõe a uma forma de vê-la como meramente descritiva ou representacionista (FERREIRA, 2010, p. 50).

RECATEGORIZAÇÃO COMO FENÔMENO PERSUASIVO

Tendo em vista o que foi exposto, é sabido que a interação com o texto constitui-se um jogo muito complexo, no qual os sujeitos da linguagem realizam (re)construções de seus dizeres, valendo-se das diferentes modalidades da linguagem como instrumento revelador de suas impressões, crenças, valores e pontos de vista sobre o mundo. Por meio da linguagem, buscam influenciar/persuadir os demais, levando em conta a orientação do pensamento, guiando suas ações, estabelecendo acordos (FERREIRA, 2010).

Sendo assim, observamos que constantemente elaboramos, adaptamos mudamos, transformamos nossos objetos para que cumpram de forma satisfatória nossos objetivos, ou seja, estamos constantemente recategorizando os referentes. A esse respeito Cavalcante (2012) diz que

A recategorização referencial [...] é um fenômeno muito estudado em referenciação; diz respeito à possibilidade de um referente passar por mudanças ao longo de um texto. Essas mudanças estão relacionadas ao

direcionamento argumentativo que o produtor pretende dar a seu texto, mas também a outras intenções expressivas, emotivas, poéticas etc.: as funções discursivas da transformação ou recategorização de um referente são muito diversificadas, e seria impossível fechá-las numa única classificação (CAVALCANTE, 2012, p. 106).

Esse fenômeno referencial costuma ser considerado como apenas uma das possibilidades de retomada anafórica direta. Pondera-se que somente um referente categorizado poderia ser recategorizado, ou seja, a expressão referencial precisa estar introduzida no texto (Cavalcante, 2011). Esse posicionamento reducionista vai ao encontro da perspectiva que a prioriza como um fenômeno que somente se efetiva na relação de retomadas de referentes já postos no constructo textual. Todavia, em consonância com Cavalcante (2011), assumimos a recategorização como um

fenômeno cognitivo-discursivo que corresponde à evolução natural que todo referente sofre ao longo do desenvolvimento do texto; ele se dá abstratamente, na mente dos interlocutores, podendo ou não realizar-se no contexto por meio de termos anafóricos. Para essa evolução, concorrem não somente as expressões referenciais que manifestam explicitamente as transformações do objeto de discurso, mas também um conjunto de pistas contextuais que, acionando informações sócio-históricamente compartilhadas, ajudam os participantes da enunciação a (re)construírem a referência (CAVALCANTE, 2011, p. 90).

Custódio-Filho (2012) aponta na mesma direção defendendo que os estudos mais recentes sobre esse fenômeno tendem a compreendê-lo como processo mais amplo, resultante da relação de diversos fatores para a construção da referência, ou seja, a recategorização emerge do imbricamento de diferentes porções do cotexto (verbal ou não verbal), assim como das relações ativadas no aparato cognitivo para a apreensão dos sentidos, e não apenas de retomadas anafóricas entre as expressões referenciais.

Com vista no apresentado, consideramos a recategorização como um fenômeno que ultrapassa relações correferenciais dos referentes, pois “mesmo quando um referente é manifesto no texto por uma expressão nominal, não é obrigatório que as transformações sofridas se restrinjam ao universo das relações internominais de que porventura ele venha a participar” (CUSTÓDIO-FILHO, 2012, p. 848). É a partir dessa visão mais atual da recategorização que realizaremos nossas análises a *posteriori*.

REFERENCIAÇÃO E INTERTEXTUALIDADE: FENÔMENOS A SERVIÇO DA PERSUASÃO

A intertextualidade, como já foi dito anteriormente, constitui-se na relação existente entre os textos, construindo-se, muitas vezes, como um recurso argumentativo, em função do outro servir como argumento para nossa ideia defendida, pois nos posicionamos em relação a um já dito (FRASSON, 1992). Porém não trazemos qualquer texto aos nossos, pensamos muito bem em nosso público, buscamos textos que cumpram diferentes funcionalidades, que gerem certos efeitos de sentido de acordo com nossas pretensões textuais, dentre elas a argumentação. Sendo assim,

a intertextualidade não se resume a uma simples presença do outro no texto, pois a escolha do intertexto já representa uma postura ideológica. A seleção de uma citação já a transforma, o recorte no qual é inserida, as supressões que poderão ser operadas no seu interior, o modo como é tomada no comentário podem revelar a confirmação ou a negação do outro texto. Por isso, a intertextualidade não é uma mera adição de textos, mas um trabalho de absorção e transformação de outros textos, com vistas a determinados objetivos (FRASSON, 1992. p. 91-2).

Em consonância com essa citação, encontramos, mais uma vez, a linguagem, sendo construída como um processo dinâmico, no qual os sujeitos se relacionam não só com objetivos de comunicar, mas também de convencer, persuadir, contestar, atrair as paixões do seu interlocutor (FERREIRA, 2010). Para concretizar nosso objetivo, recorreremos a recursos textuais que são bastante relevantes na construção dos sentidos, entre os quais, destacamos os processos da referenciação (CALVACANTE, 2012) que (re)categorizam objetos de discurso entre outras ações que possibilitam a continuidade e a progressão do texto, assim como a orientação argumentativa proposta pelo autor. Pois, ao referenciar-mos intertextualmente um objeto de discurso, significa que estamos elaborando textos a partir de uma intencionalidade, revelando novos pontos de vista, perspectivas, afirmando ou negando, acolhendo ou refutando as outras vozes (FRASSON, 1992).

Pelo ângulo mais aberto desta proposta, interligando a intertextualidade, a argumentatividade e a referenciação, entendemos que esses fenômenos são muito relevantes na construção e na reconstrução dos sentidos. É, assim, que justificamos a relação entre essas grandes teorias. Será analisada, na seção seguinte, uma tirinha do Celso Ludgero, a fim de respondermos a nossa proposta.

DISCUSSÃO E ANÁLISE

Para a análise da tirinha seguinte, demos um direcionamento mais preciso para as questões da referência, com foco nas funções que os processos de recategorização (implícita e explícita) podem exercer na tessitura de textos argumentativos e no papel da intertextualidade como recurso também argumentativo, uma vez que evidencia as semelhanças e diferenças de pontos de vista que intertextualizam uns e abandonam outros textos. Abaixo seguirá a análise de uma tirinha (RAMOS, 2007, 2011, 2012; CAPISTRANO JÚNIOR, 2011, 2012) de Celso Ludgero:

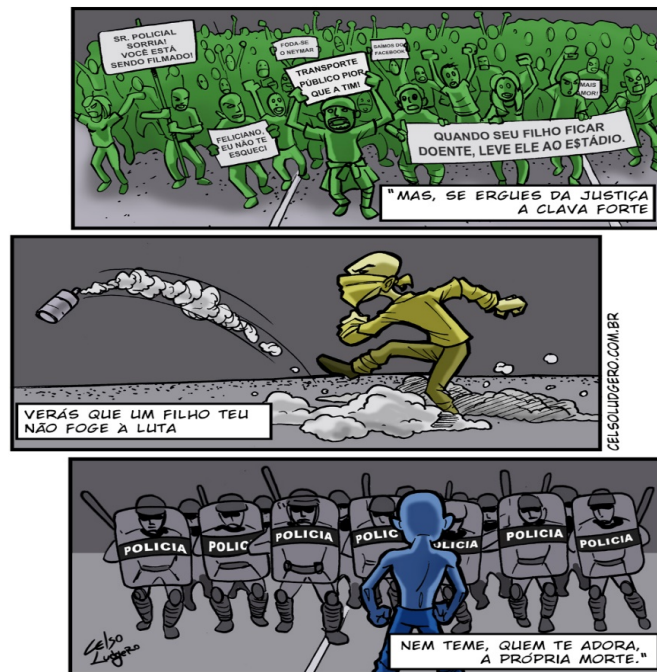


Figura 2: nomear

(Fonte: <http://www.celsoludgero.com.br/protesto-tirinha-1/>, Acesso em: 20/11/2013.

Nessa análise (2), é importante esclarecer que levamos em consideração não apenas a materialidade linguística da superfície textual, mas, sobretudo, a multimodalidade (palavras, imagens, cores, gestos), além de outros conhecimentos que circulam intrinsecamente nesse exemplo. Para a análise dessa tirinha de três quadros, faz-se necessário recuperar na memória alguns intertextos, na medida em que essa tirinha alude a diversos fatos relacionados que vão

contribuir para a construção dos sentidos. O autor faz um recorte do hino nacional, escolhendo os seguintes trechos em citação direta: “*mas se ergues da justiça a clava forte*”; “*verás que um filho teu não foge à luta*”; “*nem teme, quem te adora, a própria morte*”, utilizando um enunciado em cada quadrinho por meio das legendas (RAMOS, 2012). Além desse conhecimento intertextual do hino, também, é importante ter o conhecimento de um fato muito divulgado na mídia em junho de 2013, as manifestações ocorridas no Brasil. Esses dois conhecimentos guiarão os sentidos do texto, e sua relação permitirá as ocorrências de recategorização e de seu direcionamento argumentativo.

No primeiro quadrinho ou vinheta (VERGUEIRO, 2006), encontramos na legenda o enunciado “*mas se ergues da justiça a clava forte*”, cujo sentido possível no hino nacional seria o de lutar contra a injustiça provocada por algo ou alguém que tentasse desestabilizar a “*justiça*” em solo brasileiro. Feita uma primeira leitura desse enunciado, o coenunciador pode não atentar para a significação da expressão referencial “*a clava forte*” erguida contra nossos próprios governantes. Contudo, nesse quadrinho as imagens (referentes não verbais) e os cartazes recategorizam proposições do hino nacional. Nele visualizamos uma multidão gritando e percebemos isso por meio da (re)construção de objetos de discurso nesse quadrinho. Com base em mecanismos interpretativos, observamos alguns homens e mulheres com as expressões faciais de raiva, de revolta. Outros estão gritando com os braços levantados, segurando cartazes. Esses braços levantados dão a ideia do movimento que realizam ao gritar na multidão.

Os cartazes aludem a diversas queixas que a população brasileira tinha naquele momento, a situações que esse povo enfrentava no período das manifestações. No enunciado “*Sr. policial, sorria você está sendo filmado*”, vemos um sujeito que está levantando uma placa com esse enunciado que nos remete a violência dos policiais contra a população e nesse caso, principalmente, com os manifestantes. Já o segundo enuncia: “*Feliciano, eu não te esqueci*”. Cartaz este que nos remete as polêmicas que giraram em torno do Deputado e Pastor Marco Feliciano, um político muito criticado em função das suas leis contra a homoafetividade. Um terceiro traz a seguinte legenda: “*foda-se o Neymar*”. Neste cartaz, encontramos uma das maiores discussões da época – o dinheiro investido na construção e reforma de estádios e nos jogadores para realização dos jogos da copa. Enquanto o foco do Brasil girava em torno do Neymar como astro da copa de 2014 e milhões sendo investidos nas questões apresentadas anteriormente, a saúde, a educação, a segurança estavam um caos.

Prosseguindo nossa discussão acerca dos cartazes do primeiro quadrinho, o quarto cartaz a ser evidenciado é “*transporte público pior que a TIM*”, esse enunciado nos remete à péssima qualidade do transporte público como: tarifas altas, ônibus cheios, falta de horários, insegurança, entre outras características, sendo comparada a operadora TIM. Outra alusão, outro intertexto necessário ao leitor, porque a depender do conhecimento prévio do leitor, essa operadora não será considerada tão ruim. Mas a depender da experiência de quem construiu esse texto ela será considerada muito ruim, lenta, com pouca cobertura. Isso geraria, justamente, a comparação com o transporte público, pois “*pior que a TIM*” da forma como está sendo construído é uma afronta a tal operadora. No quinto temos: “*saímos do facebook*”. Cartaz este que exprime uma resposta a quem perguntava de onde vem esse povo? Quem são esses? Ou seja, uma resposta que mostrava a decisão do povo de sair das suas casas e manifestar nas ruas por um país melhor.

O autor do sexto cartaz se posiciona: “*quando seu filho ficar doente, leve ele ao eStádio*”. Neste, encontramos claramente outra alusão direta a revolta da população com a copa de 2014, tantos estádios sendo construídos, reformas, pagamentos de jogadores e diversos investimentos em função da copa. Enquanto isso, crises e mais crises no país, greves, pessoas desesperadas precisando de um atendimento médico, de uma medicação, de segurança, de educação. Frente a essa reclamação popular, Ronaldinho fenômeno se pronuncia afirmando que: “uma copa se faz com estádios e não com hospitais”. Esta afronta ao povo gerou o enunciado anteriormente evidenciado: “quando o seu filho precisar, leve ele ao eStádio”, porque a prioridade no Brasil não é a saúde e sim os estádios, os jogos. Essa ideia dos altos investimentos nos jogos e estádios também é destacada na substituição do “s” de estádio pelo cifrão (símbolo do dinheiro) “\$”.

O último é o “*mais amor*”. Cartaz este que faz um apelo à população de forma geral, pois convoca o povo a pensar no seu próximo. Todos os enunciados que se encontram nesses cartazes fizeram parte das manifestações de junho de 2013, período de protestos em nosso país. Nesse primeiro quadrinho, as imagens (referentes não verbais), juntamente, com os cartazes verbais produzem uma recategorização do fragmento do hino nacional, pois, aqui, “*a clava forte*” da justiça erguida se manifesta como o próprio povo brasileiro, lutando contra a injustiça, a injustiça de seus governantes.

Dentro desse contexto, no segundo quadrinho da tirinha, discutimos sobre a legenda “*verás que um filho teu não foge à luta*”, cujo sentido no hino nacional poderia ser que o brasileiro não foge da luta, não foge da guerra. Em outras palavras, se o país precisar entrar

em uma guerra pela justiça, o povo brasileiro entra sem recuar. Nesse enunciado, deparamo-nos com a imagem de um ser humano com um lenço no rosto, muito característico dos sujeitos participantes das manifestações de junho. Ele é apresentado chutando uma bomba de efeito moral lançada por algum policial que não está presente na tirinha. Essa informação é recuperada por meio de processos inferenciais, pois temos conhecimentos sobre essas manifestações e sabemos, também, que este ato era/é realizado pelos policiais para afastar tais manifestantes, dispersar a multidão. Nessa cena, o “*verás que um filho teu não foge à luta*” é recategorizado por meio dos referentes não verbais, nesse contexto o manifestante, o povo brasileiro está lutando bravamente contra o seu governo, mostrando que tem voz, que tem força e que não foge à luta, mesmo sendo agredido por quem deveria protegê-lo. Apesar de não estar armado, encontra mecanismos para se proteger, como o lenço no rosto e ao invés de fugir das bombas de efeito moral, ele as devolve.

No terceiro e último quadrinho, encontramos a última legenda “*nem teme quem te adora a própria morte*”, cujo sentido no hino nacional poderia ser que os brasileiros amam tanto o Brasil que seriam capazes de sacrificar suas vidas por ele. Todavia, sacrificar contra invasores, contra situações que pudessem acabar com a democracia, com a justiça. Ao ouvirmos esse trecho do hino nacional, não pensamos em lutar contra nosso governo. Porém, nesse último quadrinho, esta situação é recategorizada por meio dos referentes não verbais, gerando, justamente, esse sentido. Nesse quadrinho encontramos um único sujeito enfrentando diversos policiais com escudos e cassetetes. Policiais estes comandados por seu próprio governo! A postura desse sujeito/referente mostra-o imponente, disposto a lutar. Percebemos isso pela posição de seu corpo, de seus braços, mostrando-o disposto não só a enfrentá-los, mas também de sinalizar que não tem medo, inclusive, diferente do manifestante do segundo quadrinho, não usa nada para proteger o rosto. Outro ponto interessante a se pensar é o fato de ele estar de costas, visto que isso nos dá a ideia de que esse referente representa a todos os brasileiros que adotaram o “*lado justo da luta*”, pois não mostra seu rosto, ou seja, não possui identidade definida. Mesmo sabendo que será um massacre enfrentar tantos policiais, não teme a morte por amor a sua nação.

Admitimos que a partir da união entre os três quadrinhos, podemos ver que os recursos verbais e os não verbais recategorizam os fragmentos selecionados do hino nacional. Recategorização esta que gera não a ideia de defesa da nação juntamente com seu governo, mas uma defesa da nação, uma luta para o bem da nação contra o próprio estado, contra o próprio governo. Essa defesa é efetivada por meio das reivindicações, por meio das lutas

travadas nas ruas. Assim, vemos uma reconstrução desses fragmentos do hino nacional, porque o povo brasileiro continua nacionalista, continua a defender seu estado, todavia contra seu próprio governo. Os brasileiros não fogem à luta contra o seu próprio governo, *nem temem a própria morte!* Morte esta causada e recategorizada, como vemos no último quadrinho, pelos próprios policiais.

Nesse exemplo (2), as cores também contribuem de forma decisiva na construção dos sentidos. Elas legitimam o jogo de nacionalidade, uma vez que, de um lado, o povo brasileiro é construído no primeiro quadrinho pela cor verde; no segundo pelo amarelo e no terceiro pela azul, justamente, as cores da bandeira nacional e, de outro, os demais seres construídos com a cor cinza escura, inclusive os policiais, instrumentos do governo, não possuem cores nacionalistas, são construídos como instrumento de opressão à justiça. Além dessas cores, os três quadrinhos estão colocados em um fundo branco, envolvidos por essa cor, em cima, em baixo e dos lados. Essa proposta do autor nos remete a parte branca da bandeira do Brasil, local em que consta a seguinte inscrição: “ORDEM E PROGRESSO”. Ou seja, os três quadrinhos da tirinha analisada recategorizam a inscrição acima citada, uma vez que as ações propostas na tirinha são a própria “ORDEM E PROGRESSO”.

Diante desses comentários, vemos que há um jogo referencial muito grande. Os referentes não verbais, juntamente com as cores, com os referentes verbais e com as relações ativadas no aparato cognitivo permitiram as ocorrências de recategorização existentes na tirinha. Essas transformações não ocorrem apenas na linearidade das expressões referencias, mas também em um processo assaz complexo e não linear. Prova disso são as ocorrências do fenômeno, não focalizado teoricamente aqui, da recategorização sem menção referencial (CUSTÓDIO-FILHO, 2012). Apenas para exemplificar, podemos citar a recategorização do referente “governo” como opressor da justiça, o vilão da história. Em momento algum esse referente é recategorizado explicitamente, mas a partir de várias porções cotextuais (verbais e não verbais) em conjunção com toda a bagagem sociocognitiva dos participantes da interação.

Outro ponto necessário a se frisar, também, é que os fragmentos do hino nacional, assim como outras questões, são intertextualizadas e recategorizadas nessa tirinha para gerar um novo sentido, a fim de defender um ponto de vista sobre o cenário nacional à época. Para finalizar nossa análise, podemos afirmar, em conformidade com Frasson (1992, p. 91), que “a escolha do intertexto já representa uma postura ideológica”, ou seja, esses intertextos não foram utilizados aleatoriamente, mas colocados como recursos argumentativos, pois, nesse exemplo, os fragmentos extraídos do hino nacional serviram como forma de legitimar as

ações realizadas nas manifestações pela população. Assim como as cores que tendem a nos fazer acreditar e aderir à ideia de que a ação dos manifestantes foi pelo bem da nação que deve ser legitimada como um ato de proteção à cidadania, à paz, à democracia, à igualdade. Podemos, então, a partir dessas tirinhas analisadas, afirmar que as três temáticas, aqui, estudadas e discutidas constituem fenômenos imprescindíveis na construção e reconstrução dos sentidos dos quadrinhos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluir qualquer trabalho não é nada fácil, especialmente, quando esse caminha em teorias diversas e complexas (caso deste artigo). Porém podemos afirmar por meio de nossas discussões e análises que a recategorização não é um fenômeno estanque que ocorre apenas nas relações entre as expressões referenciais, mas que se manifesta também de forma não tradicional e linear (Recategorização sem menção referencial, recategorização por meio de referentes e elementos não verbais [cores, por exemplo]).

Percebemos, também, que o processo da recategorização dos referentes é mais que satisfatório para evidenciar as marcas do ponto de vista do autor, assim, como as armadilhas persuasivas construídas, a fim de conquistar a adesão por meio da emoção, das paixões dos leitores. Além disso, constatamos diversas vezes a presença de outros textos (intertextualidade) como um recurso para direcionar a orientação argumentativa, uma vez que um texto, trazido para outro, assume uma outra configuração em função da intencionalidade do autor. Outra questão a ser levantada em nossas considerações finais é a fertilidade e potencial dos estudos aqui levantados para análise dos diversos gêneros dos quadrinhos, evidenciando, assim, a necessidade de novos estudos mais aprofundados sobre a temática.

Com este texto, esperamos contribuir para o produtivo e instigante campo dos estudos da referenciação, da argumentação, da intertextualidade e dos quadrinhos no seio da Linguística de Texto, pois acreditamos que nossas discussões foram embrionárias, porém intrigantes para estudos futuros.

Referências

BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

CAGNIN, A. L. **Os quadrinhos**: um estudo abrangente da arte sequencial. São Paulo: Criativo, 2014.

CAPISTRANO JÚNIOR, R. Ler e compreender tirinhas. In: ELIAS, V. M. (Org.). **Ensino de língua portuguesa: oralidade, escrita e leitura**. São Paulo: Contexto, 2011. p. 227-235.

_____. **Referenciação e humor em tiras do Gatão de meia-idade, de Miguel Paiva**. 2012. 139f. Tese (Doutorado em Linguística)-Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

CAVALCANTE, M. M. **Os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2012.

_____. **Referenciação**: sobre coisas ditas e não ditas. Fortaleza: Edições UFC, 2011.

_____; CUSTÓDIO FILHO, V. Revisitando o estatuto do texto. **Revista do GELNE**, Piauí, v. 12, n. 2, p. 56-71, 2010.

_____. *et al.* Dimensões textuais nas perspectivas sociocognitiva e interacional. In: BENTES, A. C.; LEITE, M. Q. (Org.). **Linguística de texto e análise da conversação: panorama das pesquisas no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 225-261.

CITELLI, A. **Linguagem e persuasão**. 8. ed. São Paulo: Ática, 2004.

CUSTÓDIO FILHO, V. Aspectos multimodais envolvidos na construção da referência. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DA ABRALIN, 6., 2009, João Pessoa. **Anais ...** João Pessoa: Ideia, 2009. 1CD-ROM.

_____. Reflexões sobre a recategorização referencial sem menção anafórica. **Linguagem em (Dis)curso**, v.12, n.3, 2012. Disponível em:
<<http://dx.doi.org/10.1590/S1518-76322012000300009>>. Acesso em: maio de 2015.

FERREIRA, L. A. **Leitura e persuasão: princípios de análise retórica**. São Paulo: Contexto, 2010.

FERREIRA, C. S. **Intertextualidade e temporalidade nos quadrinhos: um estudo da charge**. 2010. Tese (Doutorado em Letras)-Instituto de Letras, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2010.

FRANÇA, E. S; MATOS, S. S; CARDOSO, T. G. Leitura: espaço de construção da intertextualidade. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE, 6., 2011, Aracaju. **Anais...** Aracaju: Universidade Federal de Sergipe, 2011.

FRASSON, R. M. D. A intertextualidade como recurso de argumentação. **Revista Letras**, Santa Maria, v. 2, n. 4, 1992.

GOLDSTEIN, N. S; LOUZADA, M. S; IVAMOTO, R. **O texto sem mistério: leitura e escrita na universidade**. São Paulo: Ática, 2009.

KOCH, I. V. **Argumentação e linguagem**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

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

_____; BENTES, A. C.; CAVALCANTE, M. M. **Intertextualidade**: diálogos possíveis. São Paulo: Cortez, 2007.

_____; ELIAS, V. M. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

LIMA, G. O. S. **O rei do cangaço, o governador do sertão, o bandido ousado do sertão, o cangaceiro malvado**: processos referenciais na construção da memória discursiva sobre Lampião, 2007, 304f. Tese (Doutorado)–Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

MAINGUENEAU, D. **Discurso literário**. Trad. Adail Sobral. São Paulo: Contexto, 2006.

MONDADA, L; DUBOIS, D. Construção dos objetos e categorização: uma abordagem dos processos de referenciação. In: CALVACANTE, M. M.; RODRIGUES, B. B; CIULLA, A. (Org.). **Referenciação**. São Paulo: Contexto, 2003. p. 17-52.

NASCIMENTO, G. C. **A intertextualidade em atos de comunicação**. São Paulo: Annablume, 2006.

RAMOS, P. **Tiras cômicas e piadas**: duas leituras, um efeito de humor. 2007. Tese (Doutorado em Letras)–Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

_____. **Faces do humor**: uma aproximação entre piadas e tiras. Campinas: Zarabatana Books, 2011.

_____. **A leitura dos quadrinhos**. São Paulo: Contexto, 2012.

VERGUEIRO, W. A linguagem dos quadrinhos: uma alfabetização necessária. In: RAMA, A; VERGUEIRO, W. (Org.). **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula**. 3.ed. São Paulo: Contexto, 2006. p. 31-64.

_____; RAMOS, P. **Muito além dos quadrinhos**: análise e reflexões sobre a 9ª arte. São Paulo: Devir, 2009.

Artigo recebido em: 30/08/2015

Artigo aceito em: 07/10/2015

Artigo publicado em: 01/12/2015

A LEITURA DO GÊNERO HISTÓRIA EM QUADRINHOS POR LEITORES INICIANTES

Mônica de Souza Serafim¹

Resumo: Este trabalho objetiva investigar as estratégias de leitura que os alunos da educação infantil V e da 1ª série do ensino fundamental utilizam para a leitura do gênero História em Quadrinhos. Empreenderemos nosso trabalho baseando-nos, principalmente, nas contribuições de Giasson (1996), Solé (1998), Giroto e Souza (2010), Mills (2009), Kress e van Leeuwen (1996) e Harvey e Goudvis (2008). Para realizar este trabalho, utilizamos um corpus composto por dez entrevistas semiestruturadas realizadas no momento em que os alunos liam histórias em quadrinhos na sala de aula. Nosso estudo acerca desse material procurou focalizar a leitura do desenho e do material escrito como um *continuum*, além de mostrar a importância de se conhecer os caminhos, as estratégias que as crianças usam para compreender um texto.

Palavras-chave: Estratégias de leitura. Leitores Iniciantes. Histórias em quadrinhos.

Abstract: This study aims to investigate reading strategies that students from preschool V and 1st elementary school use for reading the comic strip genre. We will undertake our work based on mainly the contributions of Giasson (1996), Solé (1998), Giroto and Souza (2010), Mills (2009), Kress and van Leeuwen (1996) and Harvey and Goudvis (2008). To carry out this study, we used a corpus composed of ten semi-structured interviews conducted when students read comics in the classroom. Our study of this material sought to focus the reading of the drawing and written material as a continuum, in addition to showing the importance of knowing the paths, the strategies that children use to understand a text.

Keywords: Reading strategies. Readers Beginners. Comics.

Introdução

A leitura é um dos grandes objetivos almejados por todos aqueles envolvidos no processo de ensino-aprendizagem: pais, professores, gestores e alunos. Aos primeiros, a importância incide sobre o domínio da lecto-escrita ao final da alfabetização, afinal um grande investimento foi feito ao longo de todo um ano; aos gestores, a importância deve-se às constantes avaliações feitas pelos órgãos reguladores da educação; aos

¹ Professora Doutora do Curso de Letras e do Programa de Pós-Graduação em Linguística, UFC, Fortaleza, Ceará, Brasil, mserafim15@gmail.com

professores, a importância deve-se a uma espécie de “prestação de contas” aos pais dos discentes sobre o tempo passado na sala de aula; e aos últimos a importância incide sobre uma demanda ainda maior: mostrar aos pais, aos professores e a si mesmos o resultado de tanto investimento e esforço. No entanto, esta cobrança, na maioria das vezes, centra-se apenas no domínio do código, o que caracteriza uma visão bastante equivocada sobre leitura.

Segundo Curto et alii (2000), ler consiste na compreensão, interpretação e adivinhação sobre o que o outro quer nos dizer, extrapolando, portanto, a ideia da relação direta entre leitura e decodificação.

Sobre o vínculo entre decodificação e compreensão textual, o autor (op. cit.; p.47) nos diz que “decifrar sem compreender é um sintoma de hábitos prejudiciais, em que se separou o mecânico do compreensivo. (...) Ler é compreender um texto. Compreender é um ato cognitivo, ou seja, o resultado de uma atividade mental”.

Assim, a leitura é compreensiva na medida em que lemos de forma ativa, ou seja, quando somos capazes de antecipar interpretações, reconhecer significados e identificar erros e dúvidas.

Estas considerações sobre a leitura permitem-nos refletir sobre as estratégias que os alunos da educação infantil V e da 1ª série do ensino fundamental utilizam para a leitura do gênero textual História em Quadrinhos. Nosso estudo acerca dessas estratégias procurou focalizar os textos verbal e não verbal como componentes essenciais para a composição deste gênero, funcionando, assim, como um *continuum*, e não de forma dicotômica. Esperamos que esta pesquisa possa contribuir para incentivar os professores a valorizarem os caminhos que as crianças trilham para a compreensão da leitura de um texto.

Estratégias de Leitura: algumas considerações

Em se tratando de leitura, podemos tratar ainda sobre os meios que o leitor usa para atingir certos objetivos ou intenções quando lê algo. Esses meios podem ser chamados de estratégias que, segundo Van Dijk e Kintsh (1983), apesar de serem bastante estudadas quando se trata de entender como ocorre a compreensão de sentido do texto, seu conceito é um tanto obscuro. No entanto, a fim de tentarmos retirar a obscuridade que paira sobre o termo, aqui, definiremos estratégias de leitura como as maneiras, as formas, os caminhos, o percurso que o leitor usa para compreender um

texto. Essas estratégias, devido a inúmeros fatores, modificam-se ao longo da leitura, o que sinaliza, segundo Vygotsky (1990) e Olson (1997), uma relação diferente com as estruturas que compõem a língua, fruto das mudanças cognitivas, relacionadas com as transformações sociais pelas quais passam o leitor.

Por se tratarem de um mecanismo psicológico, elas propiciam ao leitor um estado constante de alerta, visto que o envolve em ações que visam à compreensão do texto. Assim, se o conteúdo for de fácil assimilação ou já de conhecimento do leitor, as estratégias de leitura serão mais rápidas, mais inconscientes, uma vez que o leitor tem acesso à compreensão sem muito esforço. O contrário também ocorre: se o texto for de um conteúdo mais difícil para o leitor exigirá dele um tempo maior para a sua compreensão.

Além disso, o uso das estratégias varia no momento da leitura: ora podemos utilizar as estratégias mais automáticas e inconscientes, as cognitivas; ora podemos utilizar as que exigem um controle maior por parte do leitor, as metacognitivas.

As primeiras, as cognitivas, são formas deliberadas de decodificação dos símbolos linguísticos e de construção de significado que são utilizadas visando à compreensão textual. Essas estratégias regem os comportamentos automáticos, inconscientes do leitor, e o seu conjunto serve essencialmente para construir as relações coesivas que se estabelecem entre elementos sucessivos, sequenciais no texto (KLEIMAN, 1989).

Segundo Van Dijk e Kintsch (1983), essas estratégias são de três tipos: 1) de linguagem que utilizamos, por exemplo, para a identificação dos signos que compõem a língua escrita e que pressupõem que o leitor faça a correspondência entre grafemas e fonemas; 2) de gramática, conhecimento sobre as regras que utilizamos para reconhecer se uma frase é gramaticalmente aceitável e 3) as de produção e compreensão do discurso, que permitem que os usuários de uma língua manipulem a superfície do texto, os significados das orações, valendo-se dos contextos socioculturais que permeiam os discursos para que possam avaliar de forma eficaz os significados do texto.

Já as outras, as metacognitivas, dizem respeito ao controle consciente que o leitor possui do ato de ler (FLAVELL, 1976; BROWN, 1987; GOMBERT, 1992; BIALYSTOK, 1993; FLAVELL, MILLER & MILLER, 1999). Essas estratégias são ativadas antes, durante e depois da leitura.

O fato de as estratégias metacognitivas exigirem um estado de consciência maior do leitor, elas podem ser consideradas como um processo mais elaborado para se chegar

à compreensão do texto (BROWN, 1987). Segundo Girotto e Souza (2010), para chegarmos à compreensão daquilo que lemos, é necessário que trilhemos dois caminhos: um, de curta distância, que leva o leitor à superfície textual, à decodificação do texto. O outro, de longa distância, que leva o leitor a utilizar “seu conhecimento para compreender as estratégias que o fizeram entender o que leu” (GIROTTTO E SOUZA, 2010, p. 46).

Assim, em busca de percorrermos também esses caminhos, enfocaremos, neste trabalho, as estratégias metacognitivas que o leitor utiliza para compreender o texto. Essas estratégias, apesar de serem estudadas apenas em leitores que estão no nível alfabético de leitura, serão estudadas também com os leitores que ainda não leem palavras e que nem por isso devem ser considerados como não leitores, eles leem sim, “além do nível da palavra” (GIROTTTO E SOUZA, 2010, p. 49), ativando e mobilizando estratégias antes, durante e depois da leitura.

Procedimentos Metodológicos

Os sujeitos dessa pesquisa são vinte alunos, sendo dez da educação infantil V e dez da 1ª série do ensino fundamental, oriundos de uma escola pública da capital cearense. O objetivo principal desse trabalho é investigar as estratégias de leitura que esses alunos utilizam para a leitura do gênero História em Quadrinhos. Para que pudéssemos realizar este estudo, realizamos uma entrevista do tipo semiestruturada com esses alunos.

Neste trabalho, definimos entrevista não como um simples diálogo, mas como “uma discussão orientada para um objetivo definido que leva o informante a discorrer sobre temas específicos, resultando em dados que serão utilizados na pesquisa” (ROSA e ARNOLDI, 2006, p. 17).

Essa técnica de coleta de dados pode ser de, pelo menos, dois tipos: estruturada, quando as respostas são fechadas e não permitem discussão entre entrevistador e informante e semiestruturada, cujas questões, segundo Rosa e Arnoldi (2006, p. 31), “seguem uma formulação flexível, e as conseqüências e minúcias ficam por conta dos discursos dos sujeitos e da dinâmica que acontece naturalmente”.

Nossa opção pelo segundo tipo deve-se, primeiramente, pelos sujeitos que constituem essa pesquisa, as crianças, principalmente, as que estão nos anos iniciais de escolarização. Acreditamos que elas, concebidas como sujeitos reais e que possuem

diferentes experiências com a linguagem, estariam sendo subvalorizadas, se apenas a pedíssemos para responderem questionários objetivos, que nos levassem apenas aos dados quantitativos.

Depois, elegemos a entrevista semi-estruturada pelo objetivo desse trabalho, investigar as estratégias utilizadas pelas crianças para a leitura do gênero textual História em quadrinhos.

Segundo Rosa e Arnoldi (2006, p. 31), se o pesquisador busca respostas mais subjetivas, que *dizem respeito à avaliação de crenças, sentimentos, valores, atitudes, razões e motivos acompanhados de fatos e comportamentos*, esse tipo de entrevista seria mais favorável, uma vez que permite ao pesquisador um questionamento mais profundo e subjetivo em sua investigação, bem como leva os envolvidos na pesquisa, em nosso contexto o pesquisador e a criança informante, a um relacionamento recíproco, muitas vezes, de confiabilidade, afinal, na faixa etária das crianças com as quais trabalhamos, dificuldades, como vergonha e resistência à situação são mais acentuadas. Esta etapa da coleta dos dados ocorreu na biblioteca e durou cerca de uma semana.

A análise dos dados foi feita de forma quantitativa e qualitativa. Este último tipo de análise dos dados se fez necessário porque, segundo Eisner (1991), permite que o pesquisador, dentre tantas vantagens, interprete qual o significado de uma situação para os sujeitos da pesquisa e veja as particularidades de cada contexto.

A fim de preservar a identidade dos sujeitos-informantes, os textos receberam a seguinte codificação: os alunos informantes do infantil V e da 1ª série foram identificados pela letra inicial de seu nome e pela referência a própria série que cursavam. Nos diálogos empreendidos entre a pesquisadora e os alunos, a letra P, indica a fala da pesquisadora e a letra A indica a fala do aluno.

Estratégias de leitura do gênero História em Quadrinhos: os elementos verbais e não-verbais entram em cena

Nesta seção, apresentaremos as estratégias que as crianças usam antes, durante e depois da leitura do gênero História em Quadrinhos.

A Pré-leitura: a imagem não-verbal e o título como condutores

Antes de lermos a capa da História em quadrinhos, realizamos com os alunos a etapa da pré-leitura, que consiste em fazer uma análise global do texto, a fim de saber aquilo que os alunos sabem sobre um texto, por meio de inúmeros traços textuais, como

as ilustrações e o nome do autor, por exemplo bem como as predições e o uso do conhecimento prévio (MILLS, 2009). Nesta etapa, pretendemos identificar se o leitor:

1. Reconhece o gênero textual História em quadrinhos;
2. Justifica esse reconhecimento;
3. Sabe o assunto do texto;
4. Indica o provável leitor do texto;
5. Indica a finalidade do texto.

Em relação a essa etapa, os dez alunos do Infantil V que participaram da entrevista reconheceram o gênero textual História em quadrinhos. Dentre esses, cinco ainda não liam palavras, mas isso não foi motivo para que não quisessem participar da leitura do texto proposto.

Esses leitores que ainda não leem palavras podem ser chamados de leitores emergentes, segundo Giasson (1996), e estão em uma etapa inicial da leitura, na qual ainda não se lê de forma autônoma: nesta fase, eles começam a entender as funções da escrita, se entregam ao prazer de escutar histórias e de reconhecer palavras em seu contexto, mas ainda não descobriram o princípio alfabético que os permite ler palavras novas.

Nessa categoria de leitores, procuramos saber como eles sabem que aquele texto é uma História em quadrinhos, cujo propósito é saber como as crianças justificam o reconhecimento desse gênero. As respostas foram diversas: alguns reconhecem o gênero:

- a) Pela capa e pelos elementos que a compõe, como as figuras e o título:

“Por causa da capa”. (B, Infantil V)

“Porque tem a figura da turma da Mônica e o nome turma da Mônica”. (FW, Infantil V)

- b) Pelo suporte que veicula o texto, no caso o livro:

“Eu pego emprestado essas revistinhas aqui na biblioteca. Então, essa é igual, parecida com as que eu pego”. (R, Infantil V)

- c) Pelas figuras:

“Porque aqui tem a figura da Turma da Mônica. E a turma da Mônica é História em quadrinho”. (L, Infantil V)

- d) Pelo reconhecimento do gênero em outros suportes como a televisão:

“Porque passa na TV, no 10, sábado de manhã... e eu assisto. Então... é assim, igual as revistinhas que têm aqui na biblioteca”. (ML, Infantil V)

Já entre os alunos que conseguem ler palavras, os da 1ª série, as justificativas para o reconhecimento do gênero se deram:

a) Pelo suporte que o veicula:

“Porque é assim os outros modelos de História em quadrinhos. Olha aqui... essas é igual as do Batman e do Marvel”. (J, 1ª série)

b) Pela presença de figuras no texto:

“Porque tem as figuras dos personagens da Turma da Mônica e também esses quadrinhos que têm nas outras revistinhas”. (E, 1ª série)

“Porque eu vejo nas figuras”. (K, 1ª série)

“Por causa das figuras”. (R, 1ª série)

Os dados mostrados anteriormente nos permitiram ver que o contato com o gênero textual é o principal fator que levou os alunos a reconhecerem-no, uma vez que os elementos estruturais, como a capa e o suporte, foram os elementos que mais influenciaram no reconhecimento do conto.

Outro dado que deve ser considerado também é o reconhecimento do gênero pela presença das figuras nas Histórias em quadrinhos entre os alunos que já são considerados alfabetizados.

Quanto ao assunto do texto, selecionamos a história “Chico Bento em: Contando Histórias”, cujo assunto é as histórias de personagens do folclore brasileiro contada pela avó do Chico Bento, a senhora Dita. Na história, vovó Dita está sentada em uma cadeira de balanço e os personagens Chico Bento, Rosinha e Zé Lelé estão sentados no chão e ouvindo atentamente sobre a Mula sem Cabeça, o Saci, o Curupira, o Boto Cor de Rosa e a Sereia. Assim que a vovó termina de contar as histórias, Chico Bento tem a impressão de ter visto esses personagens. É hora de ir embora, pois já está anoitecendo. As crianças vão embora e, assim que saem, a vovó chama os personagens do folclore para que eles também escutem histórias.

Os alunos que não liam alfabeticamente inferiam o assunto pelo todo da história, relacionando o provável título ao que as imagens mostravam.

Entre os que liam alfabeticamente, os alunos inferiam o assunto por meio da leitura do título da história *Chico Bento em: Contando Histórias*.

Sobre o provável leitor dessas histórias, a maioria dos alunos nos disse que seria uma criança como eles, apenas um nos disse que seria um adulto:

P. K, quem você acha que gostaria de ler essa história?

A. Uma pessoa grande.

P. Como assim, uma pessoa grande?

A. A professora. Acho que ela gostaria de ler essa história pra nós.

Ah, ou então podia ser a tia da biblioteca. Às vez, ela conta história pra gente.

P. Você não acha que uma criança não gostaria de ler esse livro?

A. Só se ela já soubesse ler as palavra.

Nesta situação, vimos que o aluno vê a figura do leitor somente como alguém que sabe ler alfabeticamente, uma vez que as crianças, para K, ainda não o sabem.

Sobre o objetivo da leitura, os alunos, em sua maioria, nos responderam que alguém ler esse texto: “para aprender a ler” (J, Infantil V), “para aprender a ler e escrever” (K, Infantil V), “para tirar nota boa” (D, 1ª série), ou seja, a leitura tem sempre um fim escolar, o ler para aprender, segundo Solé (1998).

As repostas acima podem ser justificadas pelo fato de esses alunos terem a escola como o lugar em que tudo que se faz é para aprender para a prova.

A estratégia de mobilização do conhecimento prévio, que os alunos utilizaram para nos mostrar o que conhecem sobre o gênero textual História em quadrinhos ainda na etapa da pré-leitura, nos mostrou que a inserção deles em uma cultura letrada é um elemento muito importante para a mobilização dessas estratégias, a fim de trilhar os caminhos da construção dos sentidos do texto.

Vejamos, a seguir, as estratégias que os alunos utilizaram durante a leitura do texto.

Durante a leitura: ora as ilustrações, ora o texto escrito.

Nesta etapa os alunos que liam alfabeticamente o faziam pela leitura do texto escrito. Nesta situação, tínhamos os dez alunos da 1ª série. Já entre os que ainda não liam alfabeticamente, os do Infantil V, a leitura era feita por meio das ilustrações do texto.

Dentre as inúmeras estratégias que os alunos podem utilizar nesta etapa da leitura, vimos que os alunos utilizavam as que os permitiam identificar as informações

do texto e a realizar inferências, evidenciando que, durante a leitura, o leitor procura compreender o texto, selecionando as informações relevantes apresentadas e fazendo uma análise das predições feitas antes da leitura, para confirmá-las ou refutá-las.

Durante a leitura do texto com os alunos, vimos que tanto os que eram alfabetizados como os que não o eram utilizavam as estratégias enumeradas acima: os primeiros, o faziam pela leitura do texto verbal e os segundos pela leitura do texto não-verbal.

Para mobilizarmos nos alunos a estratégia de identificar as informações do texto, lemos a História em Quadrinhos selecionada com eles e, em seguida, fizemos algumas perguntas que nos permitiam observar se os alunos conseguiam localizar as informações que estavam explícitas no texto.

Quando perguntamos aos alunos “Onde está o título do texto?”, aqueles que não liam alfabeticamente, após folhearem as páginas da história selecionada, apontavam para a parte superior da história e criavam seus próprios títulos, como “A vovó que conta histórias” (M, Infantil V), “A história da sereia” (R, Infantil V) e “Chico Bento e o personagens do folclore” (H, Infantil V).

Kress e van Leeuwen (1996), ao estudarem a multimodalidade presente nos textos, advogam que o valor da informação em um texto depende do grau de importância atribuído à posição dos elementos representados. Assim, de acordo com os autores (op. cit.), os elementos que se encontram posicionados na parte superior da imagem podem ser considerados como a essência idealizada ou generalizada da informação, motivo pelo qual os títulos vêm, em sua maioria, nesta posição. Neste sentido, apesar de os alunos não conseguirem ler o título alfabeticamente, eles o liam apontando para o local em que ele realmente estava. Entre os alunos alfabetizados, todos leram o título na posição em que se encontrava na capa, na parte superior.

Quando os perguntamos sobre “Quem é o personagem principal do texto?”, os dois grupos de alunos responderam que era a vovó:

P. Quem é o personagem principal do texto?

A. É a vovó, tia.

P. Por que você acha que é ela?

(A aluna para um pouco, folheia a revista e depois responde)

A. Porque ele aparece muito aqui na história, tá vendo. Ela tem um tamanho grande, a Rosinha, o Zé Lelé e o Chico Bento estão olhando para ela.

(Responde apontando para as páginas em que aparece a figura da personagem)

Nesta resposta dada por E, da 1ª série, podemos constatar com Kress e Van Leeuwen (1996) a importância das imagens nos textos, uma vez que elas, como sistema semiótico, produzem significados. Assim, a disposição, a forma, a quantidade, a qualidade e o tamanho das imagens são traços que não devem ser relegados.

Podemos dizer, então, que os dois grupos de alunos identificaram o personagem principal do texto.

Perguntamos ainda “Quem eram os outros personagens da história?”: Os alunos dos dois grupos pediram para ver novamente o exemplar da história, começaram a folheá-lo e os identificaram por meio das figuras:

P. M, quem são os personagens desta história?

A. Tia, era a Rosinha, o Zé Lelé e o Chico Bento, o Fantasmilha, a Mula sem cabeça, a sereia, o saci, o Boi Tatá, o Boto cor de rosa e tem esse aqui que eu não lembro o nome. (Responde folheando o livro. Depois, para um pouco de folhear e me pede que eu o deixe ler rapidinho a história para ver se não faltou ninguém).

P. Pronto, são só esses?

A. São, tia. Mas tem aquele que eu não sei o nome. Tu vai brigar comigo porque eu esqueci o nome desse aqui? (Aponta para o personagem do Curupira).

P. Vou não querida.

Essa atitude dos alunos em procurar no texto verbal e no não verbal a resposta para esta pergunta, nos mostra, segundo Kress e Van Leeuwen (1996), que o componente visual de um texto é uma mensagem organizada e estruturada independentemente, motivo pelo qual os alunos sentiram necessidade de recorrer também ao texto verbal em busca de informações que porventura estivessem faltando.

Outra estratégia que os alunos utilizaram na leitura da História em quadrinhos foi a de inferir os sentidos de um texto, considerada por Flavell (1976) e Brown (1987) como a mais complexa, uma vez que envolve respostas que não estão na superfície textual, mas que o texto autoriza dizer. Essas respostas podem ser encontradas tanto nas entrelinhas dos textos verbais “como nas informações visuais de um texto” (GIROTTI e SOUZA, 2010, p. 75).

Deste modo, lemos com os alunos a história e fizemos algumas perguntas cujas repostas não estavam explícitas no texto. Dentre as perguntas podemos destacar uma: “Enquanto a vovó contava histórias para as crianças, onde estavam os outros personagens que também queriam ouvir as histórias da Vovó Dita?”

Entre os alunos alfabetizados e os não alfabetizados, todos sabiam que eles estavam escondidos, do lado de fora da casa da vovó, como podemos verificar por meio de uma leitura que fizemos com o aluno R., da 1ª série:

P. R, enquanto a vovó contava histórias para as crianças, onde estavam os outros personagens que também queriam ouvir as histórias da Vovó Dita?

A. Eles tava condido (escondido), do lado de fora da casa da vovó.

P. Como você sabe disso?

A. Porque nessa historinha, quando os personagem da turma da Mônica vai embora, a vovó chama os outros. Eles são personagem que dão medo, então eles só podem tá é condido (escondido), porque se não os amigos do Chico Bento iam tudo ficar com medo e eles não ficaram. Olha aqui, ó, (Responde folheando a revista em busca da página que mostra a vovó chamando os personagens do folclore.)

Vimos, assim, que a inferência pode ser considerada como aquilo que “lemos”, mas que não está escrito. No entanto, o leitor proficiente é capaz de chegar a essa nuance do texto de forma não aleatória, como nos mostraram os alunos.

Depois da leitura: (re)contando o que foi lido

Finalmente, encerramos a leitura da história com os alunos pedindo que eles a resumisse. A importância da estratégia de resumir/sumarizar um texto, segundo Harvey e Goudvis (2008), é permitir que o leitor atribua sentido às informações mais importantes do texto, selecionando aquilo que é mais importante e ressignificando, recontando-o com suas próprias palavras, como podemos ver a seguir:

P. J, você pode contar para mim essa história, do jeito que você se lembrar?

A. Posso. Era assim. A vovó Dita gostava de contar lindas histórias, então o Chico Bento, a Rosinha e o Zé Lelé iam lá pra ouvir. Quando terminou a história, eles, muito alegres, foram embora e a vovó Dita, muito sabida, chamou outras pessoas, não, outros personagens para ouvir as suas lindas histórias. Os personagens ficaram encantados com as histórias que ouviram. Pronto, acabou.

O resumo do conto mostrado acima nos permite ver as informações que o aluno adiciona ao texto, evidenciando, para Girotto e Souza (2010; p. 103), que ele ressignifica o texto “como em um quebra-cabeça, em que cada peça precisa ser movida para formar uma imagem, para constituir um todo significante”.

Vemos também que enquanto resume a história, o aluno utiliza alguns adjetivos, enquanto fala, para caracterizar as histórias: “vovó Dita gostava de contar lindas histórias”. Tal procedimento evidencia que no momento de recontar uma história, o leitor vai delineando uma reconstrução de realidades internas, em que será possível perceber e assimilar uma visão de mundo dentro e fora de si mesmo, por meio dos perfis projetados esteticamente nos textos.

Isso ocorre, segundo Bakhtin (1992), porque qualquer elemento linguístico, ao entrar na corrente da enunciação ativa, adentra no campo da avaliação, da apreciação, pois sem a enunciação não há palavra. Sendo assim, o sentido valorativo do adjetivo permite desencadear o aspecto criativo das mudanças de significação dos enunciados.

O adjetivo, como um elemento que demonstra as marcas explícitas da inserção do autor em seus textos, possui função modalizadora. Bronckart (1999), ao enumerar os componentes básicos da arquitetura textual, enumerou algumas pistas formais que o autor utiliza para construir seu texto, essas marcas modais de sua presença no texto foram denominadas *modalizações*, que consistem no uso de vocábulos e expressões que assumem um valor semântico no processo de construção de significados de um texto e marcam o posicionamento, as avaliações que a criança faz sobre o que diz ou escreve.

Para o autor (1999), as modalizações podem ser subdivididas em: a) *lógicas*, que julgam o valor de verdade das proposições enunciadas como certas, prováveis, improváveis; b) *deônticas*, que avaliam o enunciado à luz da ótica social; c) *pragmáticas*, que julgam uma das facetas da responsabilidade de um personagem-agente do texto; d) *apreciativas*; que julgam mais subjetivamente o valor de verdade das proposições, apresentando os fatos enunciados como bons, maus, estranhos na visão da(s) instância(s) que os avaliam.

As modalizações apreciativas se caracterizam por serem as mais facilmente detectadas pelo leitor, devido ao seu grande uso e à variedade das categorias gramaticais através das quais se manifestam, principalmente, com os adjetivos.

Finalmente, podemos observar ainda que o aluno qualificou os personagens animados da história. Este privilégio da qualificação dos seres ocorre porque, segundo Charaudeau (1992), na narração, o autor tende a montar sua história sobre os seres por

meio de atributos que os distinguirão dos outros e determinarão sua natureza, isto é, ao recontar uma história, o autor sente a necessidade de utilizar atributos que traçam o perfil de algum componente da narrativa, construindo, assim, uma realidade imaginária que envolve o leitor. Esta realidade é criada por meio de modificações, da criação do novo, que permitem à criança usar a imaginação para outras possibilidades de perceber o mundo.

Vimos, então, que a estratégia de sumarizar a história permite que o leitor, depois da leitura, analise o texto a fim de rever e refletir sobre a importância da leitura, o significado da mensagem e diferentes perspectivas apresentadas para o tema.

Terminamos esta etapa da leitura realizando uma discussão da leitura, com foco nos personagens do folclore.

Após o aluno recontar a história, fizemos ainda mais uma pergunta: “Se você visse um desses personagens do folclore, você teria medo? Por quê?”. Todos os alunos responderam que não e as justificativas eram sempre com um tom de moral, como podemos ver a seguir:

P. W, Se você visse um desses personagens do folclore, você teria medo?

A. Não, tia,

P. Por quê?

A. Porque esses personagens não existe. É tudo inventado, é pra fazer medo pra criança danada e como eu não sou danada eu não tenho medo. A minha mãe disse que eu não preciso ter medo.

A resposta dada pela aluna nos permite ver que a leitura crítica, pessoal dos fatos que o aluno conferiu ao texto resultou do modo pelo qual o leitor percebe e constrói o mundo ao seu redor, mostrando-se como um autor que vê as qualidades e identidades dos seres.

Para Charaudeau (1992), essa avaliação que o leitor atribui à história permite-nos identificar duas visões sobre os seres: a visão objetiva, aquela na qual mostramos apenas a percepção física, institucional deles, e a visão subjetiva, a que permite ao autor manifestar uma apreciação positiva ou negativa sobre alguma coisa. O aluno que entrevistamos optou pela segunda.

Esse julgamento de valores que o autor faz da atitude do personagem evidencia, segundo Costa Silva (2000) e Shiro (2003), que o aprendiz está em processo de

constituir-se como autor de seu texto, e, assim, responsabilizar-se pela avaliação do que é narrado.

Considerações Finais

As estratégias de leitura utilizadas pelos alunos participantes desta pesquisa evidenciaram que o leitor não se preocupa apenas com o texto verbal, mas, sim, com outros elementos que são capazes de também conferir sentido ao texto, afinal, ler sem sentido é impossível se acreditamos que a leitura é uma atividade cognitiva complexa e não apenas perceptiva.

Acreditando nisso, nossos leitores nos mostraram que a leitura de um texto passa por, pelo menos, três momentos, como afirmou Terzi (1995): primeiramente, pela construção do significado do texto por meio de perguntas sobre o suporte, colocadas pelo adulto; depois, pela construção individual de significado, com base nas informações textuais e, depois, finalmente, pelo uso dos conhecimentos prévios para facilitar a leitura.

Neste sentido, esta pesquisa nos mostrou que as estratégias de leitura devem ser mais exploradas na leitura escolar, uma vez que os dados apontaram que os leitores, tanto os alfabetizados quanto os não alfabetizados, são capazes, sim, de conferirem significados ao texto. Para isso, faz-se necessário a figura de um professor-mediador, alguém que acredita que ler compreendendo tem um retorno que incide sobre uma questão crucial para o trabalho com a leitura na escola: a constituição dos processos de significação, que podem ser alcançados muito antes de o aluno ter adquirido a habilidade de decodificar.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Tradução de Maria Ermantina Galvão Gomes Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BIALYSTOK, Ellen. Symbolic representation and attentional control in pragmatic competence. In: KASPER, Gabriele; BLUM-KULKA, Shoshana (Eds.). *Pragmatic Interlanguage*. Oxford: Oxford University Press, Bialystok, 1993. p. 43-57.

BRONCKART, Jean. Paul. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. Tradução de Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 1999.

- BROWN, Allan. Metacognition, executive control, self-regulation, and other more mysterious mechanisms. In: WEINERT, Franz; KLUWE, Rainer. (Eds.). *Metacognition, motivation, and understanding*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1987. p. 65-116,
- CHARAUDEAU, Patrick. *Grammaire du sens et de l'expression*. Paris: Hachette, 1992.
- CURTO, Luis Maruny, MORILLO, Maribel; TEIXIDÓ, Manuel. *Escrever e ler: como as crianças aprendem e como o professor pode ensiná-las a escrever e ler*. Porto Alegre: Artmed, 2000. v. 1.
- EISNER, Elliot. *The enlightened eye: Qualitative inquiry and the enhancement of educational practice*. New York: Macmillan Publishing Company, 1991.
- FLAVELL, John. Metacognitive aspects of problem solving. In: RESNICK, Lauren. (Ed.). *The nature of intelligence*. Hillsdale: Erlbaum, 1976. p. 231-236.
- FLAVELL, John; MILLER, Patricia; MILLER, Scott. *Desenvolvimento cognitivo*. Trad. de Claudia Dornelles. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- GIASSON, Jocelyne. *La compréhension en lecture*, Québec, Canadá: De Boeck, 1996.
- GIROTTO, Cyntia; SOUZA, Renata. Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreenderem o que lêem. In: SOUZA, Renata. (Org.) *Ler e compreender: estratégias de leitura*. Campinas: Mercado de Letras, 2010, p. 45-114.
- GOMBERT, Jean Émile. *Metalinguistic development*. Chicago: University of Chicago Press, 1992.
- HAMPTON, S.; RESNICK, L. B. Effective Writing. In: *Reading and writing with understanding*. Newark, DE: National Center on Education and the Economy and University of Pittsburgh, 2009. p. 55-72.
- HARVEY, Stephanie; GOUDVIS, Anne. *Strategies thatwork: Teaching comprehension for understanding and engagement*. USA: Stenhouse Publishers & Pembroke Publishers, 2008.
- KLEIMAN, Ângela. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. São Paulo: Pontes, 1989.
- KRESS, Gunther; VAN LEEUWEN, Theo. *Reading images: the grammar of the design visual*. London: Routledge, 1996.
- MILLS, Kathy A. Floating on a sea of talk: reading comprehension through speaking and listening. In: *The Reading Teacher*, a journal of research-based classroom practice, IRA, v. 63, n. 4, p. 325-329, 2009.
- OLSON, David. *O mundo no papel: as implicações conceituais e cognitivas da leitura e da escrita*. São Paulo: Ática, 1997.
- ROSA, Maria Virgínia de Figueiredo Pereira do Couto; ARNOLDI, Marlene Aparecida Gonzalez Colombo. *A entre-vista na pesquisa qualitativa – mecanismos para validação de resultados*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. Tradução de Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- TERZI, Sylvia Bueno. A oralidade e a construção da leitura por crianças de meios iletrados. In: KLEIMAN, Ângela B. (Org.). *Os significados do letramento: uma nova*

perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995. p. 91-118.

VAN DIJK, Teun; KINTSH, Walter. *Strategies of Discourse Comprehension*. New York: Academic Press, 1983.

VYGOTSKY, L.S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

Artigo recebido em: 11/02/2015

Artigo aceito em: 02/07/2015

Artigo publicado em: 01/12/2015

AMBIGUIDADE LEXICAL EM TIRINHAS: POLISSEMIA E EFEITO DE HUMOR

Morgana Fabiola Cambrussi*
Talita Veridiana Hack Poll**

Resumo: Este trabalho analisa a ocorrência de ambiguidade lexical por polissemia em textos do gênero tirinha, descrevendo os diferentes significados dos itens lexicais geradores do sentido ambíguo. O cunho humorístico e a associação entre linguagem verbal e não-verbal permitem ao gênero tirinha apresentar um contexto bastante propício ao aparecimento da ambiguidade lexical como recurso para a produção de efeitos de sentido, como a ironia e o sarcasmo, ambos proeminentes em textos de crítica indireta e de humor. A polissemia é um tipo de ambiguidade complementar, o que favorece seu emprego em certos jogos de linguagem, diferentemente da homonímia, que é um tipo de ambiguidade contrastiva. Realizadas as análises, os resultados do estudo apontam que a polissemia é um recurso empregado em um nível estrutural básico para produção de efeito de humor em tirinhas.

Palavras-chave: Ambiguidade lexical. Polissemia. Tirinhas.

Abstract: This paper analyses lexical ambiguity occurrence by polysemy in comic texts and describes the different meanings from lexical items that generates ambiguity. The effect of humour and the association between verbal and non-verbal language allow comics to produce a matching context to lexical ambiguity as a resource to realize meaning effects, like irony and sarcasm, both common in texts with humour and indirect criticism. The polysemy is a regular kind of complementary ambiguity and its use in some language games, unlike homonyms which is a kind of contrastive ambiguity. As a result, the study pointed out polysemy as a resource used in a basic structural level to produce humour effects in comic texts.

Keywords: Lexical ambiguity. Polysemy. Comics.

Introdução

O presente trabalho objetiva a análise da ocorrência de ambiguidade lexical por polissemia em textos do gênero tirinha. Esse gênero geralmente apresenta um texto de natureza híbrida, ou seja, mescla a linguagem verbal e a não verbal. As tirinhas possuem um delimitado espaço horizontal, bem como balões e vinhetas para representar as falas dos personagens, essa interação entre ambas as linguagens contribui para a produção do sentido

* Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS, *Campus* Chapecó-SC, Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Curso de Graduação em Letras Português e Espanhol - Licenciatura. Contato: morganacambrussi@yahoo.com.br.

** Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS, *Campus* Chapecó-SC, Curso de Graduação em Letras Português e Espanhol - Licenciatura. Contato: talitaveridiana@hotmail.com.

objetivado no texto. Sendo assim, o hibridismo é parte fundamental para sua interpretação, pois as cores, os desenhos, as formas e todos os recursos utilizados são elementos essenciais para sua compreensão, paralelos ao material linguístico, pelo qual se estabelecem efeitos de humor como o desencadeado pela ambiguidade lexical.

Partindo do fenômeno linguístico semântico denominado ambiguidade lexical, este trabalho intenciona detalhar aspectos de significado de itens lexicais ambíguos empregados para a produção de efeito de humor em textos do gênero tirinha, identificando os casos de ambiguidade lexical (e os itens lexicais causadores da ambiguidade) como ocorrência de polissemia. Segundo Ferraz (2014), nos casos de ambiguidade lexical por polissemia, é possível perceber uma relação, também chamada de acepção básica, existente entre os diferentes significados de um mesmo item lexical. Ademais, buscamos evidenciar aspectos microestruturais de natureza semântica que possam ser constitutivos do gênero estudado.

Ao discutirmos a constituição e o propósito comunicativo de determinado gênero, é preciso lançar mão de uma importante distinção: entre macro e microestrutura. Segundo Lisboa (2005), a microestrutura diz respeito à coesão de elementos e segmentos entre as proposições, ou seja, é formada pelas distintas ideias, uma a uma, e também pelas relações lineares que se estabelecem entre elas, entre cada proposição em relação à antecedente e à consequente. As proposições, por sua vez, contêm como elementos o predicado e os argumentos, também elementos microestruturais. Já a macroestrutura de um texto é o conjunto de proposições (macroproposições) que serve para dar sentido, unidade e coerência global ao texto (LISBOA, 2005, p.13). Portanto, a macroestrutura refere-se à totalidade do texto, às partes mais gerais como as subdivisões, tema, contexto de produção, enquanto a microestrutura refere-se às escolhas lexicais, emprego de recursos gramaticais, palavras e vinculações internas (MARCOLIN; MATTOS, 2009).

Partindo-se do pressuposto de que a tirinha favorece o aparecimento da ambiguidade lexical, este trabalho contribui para a evidência de como aspectos microestruturais são marcados na composição do gênero. Em geral, a macroestrutura tem ganhado destaque na investigação de gêneros textuais, mas consideramos que há carência de estudos que apontem como a microestrutura, em seus aspectos semânticos, é constitutiva de gêneros como a tirinha.

O desenvolvimento do trabalho está organizado em três seções, sendo que, na primeira, discutimos o fenômeno da polissemia e como a semântica lexical define esse fenômeno (em contraposição à homonímia); na segunda seção, discutimos o gênero textual tirinha e sua constituição micro e macroestrutural; na terceira seção, discutimos e analisamos tirinhas segundo esta proposta de investigação, com foco centrado na polissemia como

elemento causador de efeito de humor e pertencente à microestrutura textual. Ao final, são apresentados os resultados, sistematizados pelas considerações finais do trabalho.

Ambiguidade lexical por polissemia

A ambiguidade ocorre sempre em contextos linguísticos em que palavras ou frases admitam interpretações alternativas. Contextualmente, os significados são estabelecidos na cena enunciativa, em que dificilmente se terá a permanência ou a manutenção da ambiguidade, dado o fato de o contexto possuir a potencial capacidade de precisar os significados. Entretanto, em situações de humor, como as registradas em tirinhas, a manutenção da ambiguidade pode ser desejada como efeito de sentido, em contextos em que a alternância de interpretações desencadeia o efeito cômico desejado. No caso da ambiguidade lexical por polissemia, um item lexical apresenta mais de um sentido e seus diferentes sentidos estão relacionados, mas esse não é o único contexto de ambiguidade lexical, já que ela também pode ser desencadeada por homonímia (ARAGÃO NETO, 2003; 2011; FERRAZ, 2014), como veremos a seguir. Esses fenômenos estão muito próximos e fazem parte do quadro de indeterminação de sentidos.

A homonímia ocorre quando há mais de um sentido para uma palavra ambígua, os quais não possuem relação entre si, e pode ser dividida entre homofonia e homografia, sendo que, se ambas coincidirem, tem-se um caso de homonímia perfeita (LYONS, 1987). As palavras homógrafas são as que possuem a mesma grafia, porém sua pronúncia e seus sentidos são distintos. Já as palavras homófonas são as que possuem sentidos distintos para o mesmo som e grafias diferentes. Observem-se os exemplos:

- (1) pata: - fêmea do pato
 - pé de animal

Em (1), temos uma homonímia perfeita, pois as duas palavras *pata* são homógrafas e homófonas. São homônimos porque compartilham formas gráfica e fonológica, mas os significados não possuem nenhuma relação. *Pata* fêmea do pato significa que existe um animal fêmea denominado pata, e *pata* pé de animal significa a parte inferior da perna que assenta no chão. Há identidade de categoria, pois ambos são substantivos, mas nenhuma relação semântica entre os dois significados de *pata*. Em (2), observa-se outro tipo de relação:

(2) sexta/cesta

Nesse caso, temos uma homofonia, pois, embora tenham a mesma forma fonológica, sexta/cesta não possuem mesma grafia. É um caso de homonímia porque os significados não são relacionados, há apenas um caso de coincidência fonológica entre duas palavras distintas, as quais possuem identidade de categoria, pois ambos são substantivos, mas nenhuma relação de conteúdo semântico.

- (3) colher: - utensílio doméstico
 - verbo que denota a ação de colheita

Neste caso, temos homografia, pois os itens lexicais em (3) possuem mesma forma gráfica, só que pronúncia distinta. O exemplo (3) é uma homonímia porque os significados não são relacionados, ou seja, não há acepção básica que possa ser recuperada entre o significado do substantivo *colher*, utensílio doméstico, e *colher* verbo, além da própria diferença de categoria substantivo/verbo. Vejamos outro exemplo a seguir:

- (4) tira: - pedaço de pano
 - policial

Percebemos que entre *tira* pedaço de pano e *tira* policial há apenas uma equivalência entre imagem acústica e grafia. Os significados das palavras exemplificadas são completamente distintos e não vemos acepções básicas que sejam compartilhadas entre o conteúdo semântico de *tira* pedaço de pano e *tira* policial, ou seja, sem inter-relação de sentido, temos um claro caso de homonímia de significado. Ambas possuem identidade de categoria, pois são substantivos, e uma coincidência de formas gráfica e fonológica, constituindo mais um caso de homonímia perfeita.

Já a polissemia ocorre quando os possíveis sentidos da palavra ambígua apresentam alguma relação entre si, ou seja, as palavras polissêmicas não são uma coincidência de formas, mas casos em que diferentes significados podem ser atribuídos a um mesmo item lexical e esses significados estão relacionados por acepções básicas (LYONS, 1987; PUSTEJOVSKY, 1995; ARAGÃO NETO, 2003; 2011; FERRAZ, 2014).

Seguindo essa lógica de que, no caso da polissemia, há mais de um sentido em uma única forma lexical, Ferraz (2014) cita o exemplo de *igreja*, que pode apresentar pelo menos três sentidos complementares: espaço físico, instituição religiosa e grupo de pessoas que fazem parte da instituição.

(5) O chão da *igreja* está sujo.

(6) A *Igreja* Católica existe há muito tempo.

(7) A *igreja* segue unida.

Em (5), o sentido da palavra está em igreja como espaço físico, pois se sabe que *chão da igreja* refere-se a uma parte do edifício. Em (6), o sentido está em igreja como instituição, pois, ao lermos, identificamos que *igreja católica* refere-se à igreja no sentido de organização religiosa. Em (7), *igreja* refere-se ao grupo de pessoas que fazem parte da instituição, pois, ao lermos a sentença, identificamos que *igreja unida* faz referência a sentimentos como reunião e harmonia, e esses sentimentos referem-se às pessoas que fazem parte da organização religiosa.

A partir dos exemplos acima, identifica-se que, nos três usos do item lexical *igreja*, o sentido é especificado pelo contexto da sentença. E, nos três exemplos, podemos recuperar um sentido básico existente entre as palavras, que é o de “igreja como instituição religiosa”, o que caracteriza o fenômeno polissêmico existente: em (5), *igreja*: “solo/piso (da instituição religiosa)”; em (6), *igreja*: “instituição/organização religiosa”; em (7), *igreja*: comunidade religiosa formada por pessoas que são unidas pela mesma fé.

Outro caso interessante de polissemia registra-se com o item lexical *tira*, apresentado como homonímia anteriormente. Segundo o dicionário Silveira Bueno (2007), *tira* é um pedaço de pano, papel etc., mais comprido que largo. Agora pensemos na *tirinha*, objeto de análise deste trabalho. A *tirinha* é um gênero textual, em que se narra uma história em uma *tira de história em quadrinhos*. Percebemos, pois, que, ao significante *tira*, podemos atribuir outros significados como *tira de história em quadrinhos* (*tirinha*), pois, ao pensarmos em uma *tira*, nos vem à mente a acepção básica de que é algo mais comprido do que largo. Assim, há os sentidos da palavra *tira*, que possuem relações básicas entre si. Apesar de *tirinha* estar no diminutivo, ainda é uma *tira*, como também é o caso de uma tira (*tirinha*) de tecido, tira (*tirinha*) de papel etc. No caso da *tirinha* gênero textual, uma de suas características é seu formato retangular, ou seja, mais comprido que largo, o que evidencia a relação polissêmica existente entre as palavras *tira* (de texto) e *tira* (de pano), por exemplo.

O exemplo de *tira*, ora homonímia ora polissemia, permite-nos demonstrar a complexidade das relações lexicais postas nesses casos de ambiguidade, em que, por vezes, competem julgamentos que ficam a cargo do falante e de seu potencial repertório semântico para recuperar, entre diferentes significados, relações básicas. Se recuperadas, como entre *tira* de pano e *tira* gênero textual (algo mais comprido que largo, um pedaço (de pano ou de história em quadrinhos)), a ambiguidade é um caso de polissemia. Se não recuperadas, como entre *tira* (de pano) e *tira* (agente de segurança pública, policial), então a ambiguidade é um caso de homonímia.

Gênero textual tirinha – aspectos de constituição

Conforme Koch e Elias (2009a), todo gênero é marcado por sua esfera de atuação, que promove modos específicos de combinar conteúdo temático, propósito comunicativo, estilo e composição. Sendo assim, os gêneros possuem uma finalidade específica, como é o caso do gênero argumentativo artigo de opinião, em que geralmente se exigem características mais formais, ou da tirinha, que também pode ser argumentativa, em que o espaço textual é menor, mas em que há forte expressão do trabalho e da crítica do autor, porém com abertura para o emprego de uma linguagem menos formal e mais artística, se comparada ao artigo de opinião (KOCH ; ELIAS, 2009a; 2009b).

Em termos específicos de composição dos gêneros, podem-se elencar diversos fatores de estrutura textual que os individualizam (micro e macroestrutura). Silva (1999), ao discutir a superestrutura do texto, afirma que ela reporta a modelos abstratos constituídos por uma série de partes, algumas obrigatórias, outras optativas, que se organizam, determinando os arranjos (macroproposições) possíveis para estruturar o conteúdo informativo do texto. Quanto a esse aspecto, existem as propriedades internas à constituição do texto, (microestrutura) e o esquema global (macroestrutura).

Antunes (1996) afirma que a microestrutura refere-se ao nível local, às frases ou às sequências, e a macroestrutura ao nível global, aos fragmentos maiores do texto. A autora considera também que essa definição vai além de organizar as partes do texto (macroestrutura), e organizar as partes da frase (microestrutura), mas que ambas compõem um eixo, e ao final devem ajustar-se e integrar-se de forma a resultar em um conjunto unificado. Ainda, conforme Antunes (1996), a organização do texto impõe exigências de continuidade. A autora explica que o que se enuncia num dado momento prepara o que vai ser

enunciado em seguida, caracterizando a prospecção do texto, e que o sentido global pretendido para o texto é que orienta e sustenta sua organização.

Silva e da Silva (2009), em uma concepção um pouco distinta do que seja macro e microestrutura, ressaltam que a macroestrutura refere-se à coerência e a microestrutura refere-se à coesão. Os autores expõem que a coerência global, ou seja, a macroestrutura, está direcionada ao sentido do todo textual, estabelecendo o modo em que são organizadas as informações no texto, levando em conta a progressão temática, o grau de informatividade, a contextualidade e a lógica argumentativa. E a microestrutura textual, ou seja, a coesão, é estabelecida por meio de mecanismos articuladores e de referencialidade, formados por conjunções, preposições, diversos tipos de conectivos, operadores argumentativos, coesão referencial, que são fundamentais para a textualidade.

Posto isso, neste trabalho, compreendemos que os elementos macroestruturais do texto são aqueles fundamentais para a harmonia textual (a progressão temática, a lógica argumentativa), a exemplo da coerência interna e da externa. Sobre a microestrutura, entendemos que é formada pela coesão dos elementos textuais, motivada por conectivos que estabelecem a ligação das ideias, entre proposições antecedentes e consequentes, possibilitando a progressão textual. Além disso, questões como léxico (incluindo processos de referenciação) e composição de predicados também fazem parte da microestrutura, assim como o emprego de recursos gramaticais específicos.

Claramente, os aspectos micro e macrotextuais estão mais relacionados à constituição de materializações textuais em si que à de gêneros. Entretanto, procedimentos recorrentes, tanto de micro quanto de macroestrutura, empregados em grande medida em materializações textuais pertencentes a um mesmo gênero, podem sugerir regularidades de constituição do gênero textual, conforme pretendemos argumentar nos casos de tirinhas analisadas, em que o efeito de humor se constitui pela ocorrência de ambiguidade lexical.

Em caracterização do gênero tirinha, Moterani e Menegassi (2010) afirmam que as tirinhas são em geral divididas horizontalmente, com um número limitado de quadrinhos; formadas por balões que representam a fala, o pensamento, ou seja, as expressões dos personagens. Quanto à estilística, a linguagem informal é bastante utilizada. Também afirmam que algumas tirinhas apresentam o uso de cores e de cenários, o que chama mais a atenção e facilita a compreensão e a visualização da obra pelos leitores. Concluem que o conteúdo temático das tirinhas em quadrinhos apresenta inúmeras possibilidades, sendo frequentemente humorísticos, mas também pode apresentar desde histórias de super-heróis até

as que abordam o contexto político e econômico mundial, sendo que o tema determinado depende da finalidade, dos objetivos e dos interlocutores a que o autor objetiva atingir.

Em Pessoa e Maia (2012), afirma-se que as tirinhas buscam representar as cenas que narram de maneira estática, por meio de imagens e textos, concernentes a ações, gestos, emoções, falas, entonações etc., que compõem uma narrativa. Para produzir todos esses efeitos, o autor se utiliza de recursos visuais como a fonte, as cores, os traços que marcam tempo e movimento, os balões e outros recursos.

Outro aspecto importante, destacado por Ramos (2009), é o fato de as tirinhas se assemelharem às piadas (anedotas), devido à presença de humor, que pode ser a sua principal característica. Além disso, a tirinha se apresenta ao leitor em um texto curto, no formato retangular, vertical ou horizontal, com um ou mais quadrinhos, diálogos curtos, recursos icônico-verbais próprios (como balões, onomatopeias, metáforas visuais, figuras cinéticas etc.), personagens fixos ou não e desfecho inesperado, sendo que este último é comumente o desencadeador do efeito de humor.

Vários autores veem nos quadrinhos (em que se incluem as tirinhas) uma linguagem autônoma, o que, para Ramos (2009), encerra a discussão de que seriam um ramo da literatura. Percebemos a linguagem autônoma dos quadrinhos¹ em Borges (2001) quando afirma que a história em quadrinhos introduziu uma nova forma de narrativa, que tem como ponto principal a união de duas linguagens, uma não-verbal e outra verbal, o que lhe confere um grande potencial criativo e comunicativo. Essa união das duas linguagens é o que chamamos de linguagem híbrida. A imagem nos quadrinhos, assumindo o papel de linguagem, pode ser interpretada e adquirir sentidos dentro do contexto social em que está inserida (BORGES, 2001).

Ainda de acordo com Borges (2001), a mensagem linguística da história em quadrinhos compreende um aspecto narrativo, no qual é feita a descrição do quadro, da situação ou das ações e a forma de diálogo. Para alcançar o objetivado, que é representar um diálogo, um fato ou ações cotidianas, a linguagem dos quadrinhos usa de diferentes recursos e procedimentos, explorando com originalidade os códigos verbais e não-verbais específicos inerentes a esse tipo de narrativa, tais como: o balão, símbolos (ideogramas e pictogramas), sinais de pontuação e as onomatopeias. (BORGES, 2001).

¹ Ramos (2009) afirma que se aplica a noção de hipergênero às histórias em quadrinhos, pois abarcam outros gêneros que compartilham das mesmas características, porém, com suas individualidades (tirinhas, charge, cartum etc.). Portanto, consideramos a tirinha como um gênero textual que surge do hipergênero história em quadrinhos.

Borges (2001) considera ainda que, no código das histórias em quadrinhos, os símbolos permitem uma inovação constante nos meios de expressão gráfica, ampliando a dimensão estética e informativa dos quadrinhos. No código icônico ou não-verbal da história em quadrinhos, temos a imagem, o espaço, as cores e a distribuição de planos, que, trabalhados em conjunto, constituem a mensagem. Quanto maiores forem a originalidade e a criatividade do desenhista na composição desses códigos, maior será a carga expressiva e comunicativa do texto.

Análise da polissemia como efeito de humor em tirinhas: de aspectos macroestruturais para aspectos microestruturais

O gênero tirinha, como discutimos na seção anterior, é um gênero híbrido que mescla as linguagens verbal e não verbal em sua constituição. Entre os elementos macroestruturais que o compõe está o *tipo textual narrativo*, que geralmente está presente. O *tipo textual narrativo* faz parte do nível global, pois é formado por um conjunto de traços narrativos, que são o enredo da história, os personagens o tempo e o espaço, podendo apresentar narrador. Até mesmo elementos como título e autor são macroestruturais, pois são relacionados a aspectos significativos externos ao texto.

O título informa ao interlocutor o tema ou o assunto que será abordado, situando o leitor em relação à abrangência do texto. Muitas vezes, as tirinhas se apresentam em série (identificada pelo título comum) e a sequenciação entre elas é relevante, mas não determinante, tendo em vista o fato de possuírem também uma coerência individualizada. Pelo título, criam-se expectativas, lançam-se hipóteses e, em certos casos, define-se o alcance da cena retratada na tira: “almoço em família”, “entrega de boletim” e outros são exemplos de títulos cuja função principal é a de criar cenas e colocar o contexto às claras.

O autor é um elemento macroestrutural que também imprime significado, tendo em vista a expressividade artística das tirinhas. Como exemplo, pode-se tomar o autor argentino Quino, criador da personagem Mafalda. Ao pensarmos em Quino, ou na própria Mafalda, ativamos um saber acerca do estilo de tirinhas que o autor produz (que pode ser próprio ou compartilhado por uma época, gráfico ou temático), provavelmente, ativamos nosso conhecimento prévio – se houver – de que Mafalda é uma menina irônica e que vê o mundo de uma maneira incomum para a infância, que questiona a sociedade, a política, como um adulto (inclusive pela linguagem empregada), e não como uma criança.

Entre os elementos não-verbais da macroestrutura podemos ainda dar destaque para o personagem, que, em certos casos, fixa-se imprimindo à tira aspectos de significação. Como exemplo, considere-se:

(8) Tira Turma da Mônica²

Quadro 1: A personagem Cascão está em situação de risco, em um penhasco, suspenso, segurando-se em um galho, e grita “**SOCORRO...SOCORRO!!**”

Quadro 2: Uma nuvem indicando chuva surge no contexto, acompanhada da onomatopeia de uma trovoadas “**CABRUM**”.

Quadro 3: Cebolinha surge e entrega um guarda-chuva ao Cascão, que, com expressão de alívio, diz “Obrigado!”

A partir do conhecimento prévio que o leitor possui acerca da Turma da Mônica, o que será essencial para a compreensão da tirinha descrita em (8), ativa também seus conhecimentos sobre Cascão: o menino que não gosta de banho. Nesse caso, a personagem, como elemento macroestrutural, remete ao tema que será tratado na tirinha. Logo no primeiro quadrinho, quando se apresenta a personagem em situação de perigo, a chamar por ajuda, Cascão está em um penhasco pendurado por um galho, o que fica evidente por suas pernas balançando no ar. O desespero da personagem é representado pelo balão com ondulações, pelos sinais gráficos escritos em caixa alta, (**SOCORRO... SOCORRO!!**), enfatizados pelo negrito, e pelo uso de exclamações. Todos esses elementos contribuem para evidenciar os gritos, informando a situação de perigo em que a personagem se encontra, demonstrada também na sua face, com expressão de desespero. Como visto, no primeiro quadrinho, mapeamos a circunstância em que a cena acontece.

No segundo quadrinho, a onomatopeia (elemento microestrutural) que imita som de trovoadas introduz novo elemento e traz para a tira o real motivo de desespero do menino: vai chover, ele vai se molhar e, como sabemos, Cascão não tolera água. O desfecho do humor acontece no último quadrinho, em que Cebolinha – outro personagem da Turma da Mônica – aparece para salvá-lo, entregando a ele um guarda-chuva. Cascão agradece e notamos o alívio em sua expressão facial, está a salvo, não da iminência da queda, mas de se molhar.

² Para visualizar a tirinha na íntegra, visite o endereço <http://noticiasdobrunopontocom.blogspot.com.br/2014/12/1-historia-em-quadrinhos-turma-da-monica.html>. O nosso último acesso foi em 28 de agosto de 2015.

Podemos então considerar que a personagem, nesse caso, é um elemento externo ao texto, por já pressupormos, de certa forma, o que acontecerá apenas pelo fato de sabermos quem está retratado na tira. A principal característica de Cascão é sua aversão à água, e essa informação (que não é dada na tira, mas também pode ser inferida a partir dela) é fundamental para que o leitor compreenda de fato a tira. A chuva, o aparecimento do Cebolinha (poderia ser qualquer outra pessoa a entregar o guarda-chuva), o galho, o penhasco nesse contexto são elementos microestruturais, mas as características psicológicas de Cascão são elementos macroestruturais essenciais para a coerência da tira descrita em (8): tomar banho de chuva é pior que cair em um penhasco.

Elementos microestruturais certamente guardam igual relevância para a interpretação de tirinhas, à medida que contribuem para a coesão do texto, conforme já destacamos. Podem ser considerados nesse nível todos os recursos gráficos tradicionalmente empregados na tirinha, as falas e as relações estabelecidas entre as palavras, entre elas a ambiguidade lexical por polissemia ou outros tipos de ambiguidade.

Os balões nas tirinhas são elementos de nível microestrutural, pois a forma pode designar a função do balão, representar o pensamento, gritos (como vimos no item anterior) e variadas expressões. A própria linguagem utilizada no gênero, como a seleção lexical, também é um elemento da microestrutura, pois o autor pode utilizar a linguagem como elemento caracterizador, para fazer referência a determinado regionalismo, grupo ou classe social etc. As expressões corporais (entre elas as faciais) das personagens também são elementos micro, pois estabelecem um efeito de sentido que pode representar o estado do personagem (alegre, triste, cansado etc.), também as onomatopeias são efeitos de sentido e podem representar o som de um avião caindo ou de um estômago faminto, ou som de trovão como vimos no exemplo do item anterior.

Considerando-se essa análise microestrutural na interpretação de tirinhas, observemos o caso de (9), a seguir:

(9) Tira Turma da Mônica³

Quadro 1: Cebolinha, vestido como pintor e carregando material de pintura, anda tranquilo e cantarolando.

³ Para visualizar a tirinha na íntegra, visite o endereço http://saesp.fde.sp.gov.br/2004/subpages/Arquivos/3%C2%AA%20EF_Manh%C3%A3.pdf. O nosso último acesso foi em 28 de agosto de 2015.

Quadro 2: Com uma tela, tinta e pincéis em mãos, encontra com Mônica e pergunta “Mônica! Posso te pintar?”, ao que ela responde “Claro!”. Ambos com expressão de contentamento.

Quadro 3: Novamente cantarolando, Cebolinha pinta no corpo de Mônica, passando tinta sobre ela; agora Mônica não está nada contente.

Primeiramente, observemos que, na tirinha descrita em (9), o efeito de humor não se sustenta em um aspecto de caracterização das personagens em si, amplo e externo ao texto, mas por elementos que vão se combinando a cada quadro, em um encadeamento microestrutural. No primeiro quadrinho, em que Cebolinha está vestido e equipado como um artista plástico, chamam a atenção do leitor elementos não-verbais como o ritmo da caminhada, o semblante despreocupado do menino, os pincéis, a paleta de tintas. São todos elementos microestruturais que, juntos, contribuem para que o interlocutor perceba, na tira descrita em (9), que Cebolinha é um pintor.

No segundo quadrinho, entra em cena Mônica. Os balões com suas respectivas falas denotam uma agradável e empolgante proposta feita por Cebolinha e aceita por Mônica: Cebolinha quer pintá-la. Os dois personagens, no segundo quadrinho, ficam empolgados, Cebolinha por encontrar Mônica, e ela pela interessante proposta de ser pintada. No terceiro e último quadrinho é que o desfecho do humor acontece, pois se pensava que Cebolinha retrataria Mônica em tela, e não que ela seria a própria tela. A face da menina e o sinal gráfico acima de sua cabeça remetem ao descontentamento da personagem mediante à surpreendente e infeliz ideia de Cebolinha.

Nesse caso, os elementos microestruturais que compõem o texto conduzem o leitor a perceber o uso da ambiguidade como efeito de humor, linguisticamente marcada no segundo quadrinho: “Mônica! posso te pintar?”. Nesse caso, há ambiguidade de papel temático, pois, nas interpretações disponíveis, Mônica tanto pode ser entendida como Objetivo quanto como Locativo; na primeira interpretação, o papel temático de Objetivo se aplica à leitura de Mônica como objeto a ser retratado; no segundo caso, o papel temático de Locativo se aplica à leitura de Mônica como localidade/superfície para a qual a tinta será deslocada e sobre a qual será espalhada. Diante da proposta de Cebolinha, Mônica (assim como os leitores da tira) é conduzida à ideia de que ela será Objetivo; o último quadro a apresenta como Locativo e, da quebra de expectativa desencadeada por essa ambiguidade disponível no segundo quadro, mas cancelada no terceiro, decorre o efeito de humor.

Outro aspecto importante é que, geralmente, Cebolinha e Mônica possuem uma relação conflituosa, desencadeada pelo comportamento do menino, como chamá-la de baixinha, dentuça etc. Em (9), temos mais um caso em que o menino é retratado fazendo uma travessura para irritá-la, portanto, a relação “Mônica e Cebolinha” pode ser considerada elemento macroestrutural, pois é externa ao texto específico e se constitui como desencadeadora de efeito de humor não apenas em (9), mas também em outras tiras sequenciais.

Até este ponto, viemos caracterizando como elementos microestruturais e elementos macroestruturais contribuem para a produção do efeito de humor em tirinhas e são acessados pelo leitor para a interpretação do texto. Agora vamos nos centrar especificamente na microestrutura e na ambiguidade lexical por polissemia, que são o centro desta análise. Para isso, consideremos a tirinha descrita em (10).

As histórias de Hagar, também conhecido como Hagar, O Horrível, personagem criado por Dik Browne, são mundialmente conhecidas. Hagar é membro de uma antiga civilização europeia, os vikings. Vikings eram guerreiros exploradores da antiga Escandinávia. Essas características aparecem nas histórias da personagem, nas batalhas que enfrenta, no seu dia a dia. Dentre outras características, ele é um homem de família, possui esposa e filhos, mas o que se destaca em suas histórias é a forma grosseira de a personagem agir, sendo assim, podemos considerar a brutalidade da personagem como uma característica macroestrutural do texto, o que fica evidente a partir do próprio título atribuído ao conjunto da narrativa: Hagar, O Horrível.

(10) Tira Hagar, O Horrível⁴

Quadro 1: Eddie Sortudo e Hagar conversam, sentados na floresta. Eddie pergunta “Há quanto tempo você tem essa barba?”. Hagar responde: “Desde que meus filhos eram bebês. Isso me faz lembrar daqueles doces tempos...”

Quadro 2: Hagar continua, mas com ar de alegria e não mais de nostalgia: “...quando eu podia roubar os doces deles e guardar na barba para mais tarde!”.

Pelo primeiro quadrinho, o leitor é levado a pensar que Hagar tem boas lembranças de quando seus filhos eram pequenos, pensamento conduzido pela expressão “doces tempos”. O efeito de humor, característico das tirinhas da personagem, aparece no segundo quadrinho,

⁴ Para visualizar a tirinha na íntegra, visite o endereço <http://f.i.uol.com.br/folha/cartum/images/15072767.jpeg>. O nosso último acesso foi em 28 de agosto de 2015.

quando a personagem complementa a afirmação que fizera no quadrinho anterior e provoca um deslocamento de interpretação do item lexical “doces”: “doces tempos” da infância dos filhos passa de um tempo bom, em que coisas boas aconteciam, para um tempo em que se comiam doces, roubados de bebês.

Essa tirinha possui um item lexical ambíguo responsável por desencadear o efeito de humor. A palavra *doces*, no primeiro quadrinho, tem o significado de algo agradável, que causa uma boa sensação, relativa a boas recordações, de memória positiva. Já no segundo quadrinho, a palavra *doces* designa um conjunto de alimentos produzidos com açúcar (balas, pirulitos). A tirinha descrita em (10) tem seu efeito de humor desencadeado, portanto, por um caso de ambiguidade lexical, e essa ambiguidade é polissêmica porque *doces* apresenta diferentes significados, que estão relacionados por acepções básicas. Ambos referem-se a algum *sabor/sensação agradável*, podendo ser como no primeiro quadrinho, em que o foco do significado está em lembranças agradáveis para a memória, ou como no segundo quadrinho, em que o foco está no sabor agradável ao paladar (em ambos os casos, o resultado é um sentimento de satisfação da personagem).

Também podemos evidenciar no segundo quadrinho a presença das características macroestruturais da personagem principal na história, pois, a partir do uso da ambiguidade lexical, que o autor utiliza para atender ao propósito comunicativo da tirinha, percebemos o realce da brutalidade da personagem, ao afirmar que roubava os doces de seus filhos, e de sua característica de glutão, comilão. Apesar dos traços realçados, consideramos que o foco do efeito de humor da tira descrita em (10) é a ambiguidade lexical, em que há mudança categorial (de modificador (“doces tempos”) a nome (“os doces deles”)), estabelecida como um elemento microestrutural do texto. Similar a este caso, observemos (11):

(11) **Homem-Legenda**⁵

Quadro 1: Marido, na cama, lendo, pergunta à esposa, que acaba de chegar em casa e está usando roupa curta e provocativa: “Amor, onde você estava até esta hora?”

Quadro 2: Esposa, com ar feliz, responde: “Estava dando aula!”. Homem-Legenda surge e afirma: “Estava dando!”.

Quadro 3: Homem-Legenda voa para longe, rindo (rs rs rs rs) e deixa o casal, consternado, homem chocado, mulher aflita.

⁵ Para visualizar a tirinha na íntegra, visite o endereço <http://f.i.uol.com.br/folha/cartum/images/15062264.jpeg>. O nosso último acesso foi em 28 de agosto de 2015.

A tirinha descrita em (11) é do cartunista Adão Iturrusgarai e pertence a uma série publicada regularmente no jornal *Folha de São Paulo*. O Homem-Legenda é um tipo de super-herói que ninguém deseja ter por perto, pois fala a verdade de verdades que normalmente não são ditas, é objetivo, não usa eufemismos e vai direto ao assunto, com uma franqueza cortante. Apesar dessas informações macroestruturais que caracterizam a tirinha descrita em (11), o leitor não precisa acioná-las para construir o efeito de humor que, novamente, se estrutura sobre a ambiguidade lexical por polissemia.

Observa-se que há ambiguidade incidindo sobre o item lexical *dando*. Na fala da mulher, “estava dando aula”, temos acionado o sentido de ministrar aulas, lecionar. Já na fala do Homem-Legenda, em que o objeto “aulas” é apagado, o sentido da palavra tem conotação sexual, isso quer dizer que ele está afirmando que a mulher, em verdade, estava em atividade sexual extraconjugal. O verbo *dar*, no português brasileiro, é altamente polissêmico, possui diversos significados, entre eles estão os dois acionados pela tira.

Dar com referência à prática sexual não se realiza com complemento verbal e é uma expressão informal, popularmente conhecida, com conotação vulgar. A expressão “dar aula” é amplamente conhecida como sinônima de “lecionar”, sempre acompanhada de complemento. Entre ambas se recupera a acepção básica *oferecer, proporcionar ou entregar alguma coisa a alguém*. Na fala da mulher, ela estava *proporcionando* aulas a alguém, e na fala do Homem-Legenda, ela estava *proporcionando* prazer sexual.

O último caso que analisaremos está descrito em (12):

(12) **Lili, a ex**⁶

Quadro 1: Lili conversa com alguém pelo telefone, em frente a uma mesa repleta de medicamentos. “Estou tomando **VÁRIOS** antidepressivos para segurar a onda... cada dia faço um “**COQUETEL**” diferente!”

Quadro 2: Enquanto toma alguns comprimidos, pergunta: “Você também?”

Quadro 3: Com expressão de quem está alucinada, Lili exclama: “Temos que trocar **RECEITAS!**”

Lili, a ex, do cartunista Caco Galhardo, é uma personagem cheia de tormentos e obsessões. O autor usa dessas aflições para satirizar, principalmente, o término de

⁶ Para visualizar a tirinha na íntegra, visite o endereço <http://f.i.uol.com.br/folha/cartum/images/15061202.jpeg>. O nosso último acesso foi em 28 de agosto de 2015.

relacionamentos, por isso o nome, Lili, a ex. No caso da tirinha descrita em (12), temos ambiguidade lexical por polissemia estruturada em dois itens lexicais, cujos sentidos se complementam, *coquetel* e *receitas*. Diferentemente das tiras analisadas anteriormente, no caso de (12), a ambiguidade não é desfeita e sua manutenção é que sustenta o efeito de humor.

O item lexical *coquetel*, no contexto de (12), aciona as interpretações de combinação de medicamentos (coquetel de medicamentos) e drinque alcoólico em que se combinam ingredientes. Em ambos os casos, há o acionamento da acepção básica compartilhada *combinação de elementos* ou *conjunto de elementos combinados*. Nesse caso, não há mudança categorial e, nos dois usos, *coquetel* é classificado como nome.

O item lexical *receitas*, em complementariedade, também aciona dois significados: o de documento médico, entregue ao paciente para instruir e autorizar a compra de medicamentos (receituário médico) – e este sentido se relaciona com o de *coquetel de medicamentos*; e o de conjunto de instruções sobre o preparo de algo, ingerível ou não (receita gastronômica, receita de tricô e outras) – e este sentido se relaciona com o de *coquetel de bebida alcoólica*. Ambos os significados estão relacionados pela acepção básica *conjunto de orientações a seguir*, presente tanto no uso de *receita de medicamentos* quanto no uso de *receita de coquetel*.

Considerando o contexto da tira, é possível afirmar que os dois casos de polissemia se entrecruzam e a ambiguidade disparada não deve ser desfeita, pelo contrário, a pluralidade de interpretações é o efeito maior de sentido na sátira da vida cotidiana contida na tira (uso excessivo, desorientado e indiscriminado de medicação, em especial antidepressivos). Portanto, podemos considerar que a polissemia é um recurso pertencente à microestrutura desse texto e que, ao lado de outros elementos, concorre para a construção da coerência global da tira.

Considerações finais

Nas tiras analisadas neste trabalho, buscamos evidenciar como elementos pertencentes à microestrutura do texto são acionados em textos do gênero tirinha para o estabelecimento do efeito de humor. A análise evidenciou que, embora aspectos macroestruturais das tiras colaborem para a construção da coerência global (como características psicológicas de personagens e informações da narrativa sequencial de tiras de uma mesma série), existem

fatores semânticos, pertencentes à microestrutura, dos quais também se lança mão com frequência para o estabelecimento do efeito cômico.

A ambiguidade lexical por polissemia se apresenta como recurso bastante efetivo nesse caso, por possibilitar que um conhecimento linguístico estruturado acerca de fenômenos linguísticos específicos instaure um contexto de aparente equívoco de linguagem, do qual decorre a quebra de expectativa (como visto em “Mônica, posso te pintar?”, tira descrita em XX) e a pluralidade de sentido que nem sempre precisa ser eliminada na tira (como visto no emprego dos itens polissêmicos *receita* e *coquetel*, na tira descrita em XX).

Com isso, queremos sustentar que o contexto narrativo próprio da tira e todos os recursos que caracterizam a produção desse gênero favorecem o emprego da polissemia como recurso de humor. Assim, esse fenômeno que se instaura em nível microestrutural é um importante elemento para a construção da coerência global de tirinhas em que é empregado e está relacionado à macroestrutura, embora, em muitos contextos, o leitor pode até mesmo desconhecer informações macroestruturais que são acionadas no texto e, mesmo assim, compreender o efeito de humor por ter um conhecimento semântico específico que o permite interpretar a polissemia em jogo.

Referências

ANTUNES, Irandé Costa. **Aspectos da coesão do texto**: uma análise em editoriais jornalísticos. 1ª ed. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 1996.

ARAGÃO NETO, Magdiel M. Um tratamento híbrido para a polissemia. In: CAMBRUSSI, Morgana F.; ARAGÃO NETO, Magdiel M.. (Org.). **Léxico e Gramática**. 1ª ed. Curitiba - PR: CRV, 2011. p. 33-66.

_____. A polissemia de acordo com a teoria do léxico gerativo. **Revista Riscos**, São Miguel do Oeste - SC, v. 6, p. 8-17, 2003.

BORGES, Lien Ribeiro. Quadrinhos: literatura gráfico-visual. **Revista Açaquê**, ano III, vol. 3, n. 2, agosto de 2001. Disponível em: <http://www.eca.usp.br/nucleos/nphqeca/agaque/ano3/numero2/agaquev3n2_1.htm>. Acesso em: maio de 2015.

FERRAZ, M. M. T.. Homonímia ou polissemia? Contribuições da semântica lexical para a organização de dicionários. In: Magdiel Medeiros Aragão Neto, Morgana Fabíola Cambrussi (org). 1 Ed. **Léxico e gramática**: novos estudos de interface. Curitiba, PR: CRV, 2014. p.123-141.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2009a.

_____. **Ler e Escrever**: estratégias de produção textual. São Paulo: Contexto, 2009b.

LISBOA, Jussara Pedrosa. Conhecimento da superestrutura argumentativa e compreensão leitora de universitários. **Anais da V Semana Acadêmica de Letras da PUCRS**, Porto Alegre: PUCRS, 2005, p. 1-53. Disponível em: <http://www.pucrs.br/edipucrs/online/vsemanalettras/Artigos%20e%20Notas_PDF/Jussara%20Pedroso%20Lisboa.pdf>. Acesso em: 10 de abril de 2015.

LYONS, John. **Lingua(gem) e Linguística**: uma introdução. Rio de Janeiro: LTC, 1987.

MARCOLIN, Paula; MATTOS, Gilson. Aspectos macro e microestruturais do gênero artigo científico da área Econometria: um estudo exploratório. In: **Anais do Salão de Iniciação Científica**, Porto Alegre-RS, UFRGS, out. de 2009, p. 19-23. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/textecc/textquim/arquivos/Paula.pdf>> acesso em: 14 de abril de 2015.

MOTERANI, Natália Gonçalves; MENEGASSI, Renilson José. O conteúdo temático no gênero discursivo tiras em quadrinhos. **Acta Scientiarum**. Language and Culture (Impresso), v. 32, p. 225-232, 2010.

PESSOA, Alberto Ricardo; MAIA Gisele Gomes. As tirinhas como ferramenta de estudo da linguagem oral. **Revista Temática**, Ano VIII, n. 04 – Abril/2012, 2012. Disponível em: http://www.insite.pro.br/2012/abril/tirinhas_linguagem_oral.pdf. Acesso em: maio de 2015.

PUSTEJOVSKY, J. **The Generative Lexicon**. Cambridge, MA: MIT Press, 1995.

RAMOS, Paulo. Histórias em quadrinhos: gênero ou hipergênero? **Estudos Linguísticos**, São Paulo, 38 (3), p. 355-367, set.-dez. 2009.

SILVA, Jane Quintiliano Guimarães. Gênero discursivo e tipo textual. **Scripta** (PUCMG), Belo Horizonte: Editora PUC/MG, v. 2, n.2, p. 87-106, 1999.

SILVA, Eliana dos Santos. DA SILVA, Geraldo José. Aspectos microestruturais em textos dissertativos universitários: o uso dos operadores argumentativos na construção textual. **Anais do Encontro de Iniciação Científica-ENIC**, Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul-UEMS, Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação-PROPP, 2009. Disponível em: <http://periodicos.uems.br/index.php/enic/article/view/2097>. Acesso em: 10 abr 2015.

Artigo recebido em: 29/08/2015

Artigo aceito em: 14/10/2015

Artigo publicado em: 01/12/2015

TIRAS PORTUGUESAS, COM CERTEZA: HUMOR NAS SÉRIES *BARBA E CABELO*, *BARTOON* E *CRAVO & FERRADURA*

Paulo Ramos ·

Ana Cristina Carmelino ··

Resumo: A proposta deste artigo é estudar estratégias humorísticas em tiras cômicas portuguesas. O interesse é tentar identificar possíveis marcas comuns utilizadas pelos autores desse gênero de história em quadrinhos. A análise se centra em produções contemporâneas, publicadas em jornais da capital do país, Lisboa. O recorte é composto por três séries: 1) *Bartoon*; 2) *Barba e Cabelo*; 3) *Cravo & Ferradura*. As duas primeiras são de autoria de Luís Afonso e circulam, respectivamente, nos diários *Público* e *A Bola*. A terceira tira, de José Bandeira, compõe o *Diário de Notícias*. Do ponto de vista teórico, o artigo dialoga com os campos da Linguística Textual e das análises históricas a respeito do humor gráfico português.

Palavras-chave: Estratégias linguístico-textuais. Tiras cômicas portuguesas. Jornal.

Abstract: The aim of this article is to study strategies in Portuguese humorous comic strips. The interest is to try to identify possible common brands used by the authors of this genre of comics. The analysis focuses on contemporary productions, published in newspapers of the capital, Lisbon. The clipping is composed of three series: 1) *Bartoon*; 2) *Barba e Cabelo*; 3) *Cravo & Ferradura*. The first two are produced by Luís Afonso and circulate respectively in the diaries *Publico* and *A Bola*. The third strip, created by José Bandeira, makes up the *Diário de Notícias*. From a theoretical point of view, the paper discusses the fields of Textual Linguistics and historical analyzes of the Portuguese graphic humor.

Keywords: Textual Linguistics strategies. Portuguese comic strips. Newspaper.

Considerações iniciais

Definir uma data para o surgimento das histórias em quadrinhos é tarefa que demanda uma boa discussão. Das paredes pintadas séculos atrás às experiências gráficas dos jornais dos séculos 18 e 19, há uma gama de exemplos a serem selecionados para

· Professor adjunto do Departamento de Letras da Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, São Paulo, Brasil. contatopauloramos@gmail.com

· Professora adjunta do Departamento de Letras da Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, São Paulo, Brasil, e docente do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, Espírito Santo, Brasil. anacriscarmelino@gmail.com

fundamentar o debate. Debate um tanto ingrato, porque dificilmente chegará a um consenso, a depender do apoio teórico a que se busque.

O que se pode dizer com um pouco mais de segurança é que um dos gêneros dos quadrinhos, as tiras cômicas, começou a ganhar fôlego editorial nos Estados Unidos entre o fim do século 19 e as décadas iniciais do 20 (GUIRAL, 2007). O que os norte-americanos descobriram é que, se construíssem uma mesma história num formato fixo, o da tira, poderiam reproduzir o conteúdo a mais de um jornal. O trabalho de criação seria o mesmo. Os lucros, no entanto, ficariam multiplicados.

Esse modelo de produção e comercialização rapidamente se espalhou pelo mundo ocidental. Tanto via exportação do conteúdo estadunidense quanto pela sistemática reprodução do formato e do sistema de criação das histórias. Cada país guarda uma história própria em relação a isso. Portugal não é exceção.

Na terra de Camões, o que predominou historicamente foi o diálogo com charges e cartuns, por muitos anos chamadas de caricaturas (SOUSA, 2002). As tiras surgiram ao longo do século 20, aqui e ali, num e noutro jornal, pelo que se pôde perceber. Ganharam maior destaque a partir da década de 1970, momento em que se prioriza a produção nacional nos diários do país.

A realidade vista em 2015 revela que não são todos os impressos jornalísticos que mantêm um espaço dedicado às tiras. Dos poucos que têm, os trabalhos são divididos entre séries dos Estados Unidos e outras, criadas por autores nacionais. É um olhar sobre este último caso, o das tiras portuguesas, o interesse deste artigo.

A proposta é analisar um conjunto de tiras cômicas portuguesas para identificar quais estratégias linguístico-textuais garantem a produção de sentido dessas produções e, de certa forma, explicam a construção o humor. As análises se ancoram especialmente na perspectiva teórica da Linguística Textual de base sociocognitiva e interacional, a partir dos pressupostos de Koch (2002, 2009) e Marcuschi (2008), e de como tais conceitos podem ser estendidos a trabalhos multimodais, que articulam elementos visuais e verbais escritos, conforme postula Ramos (2011).

As principais estratégias de produção de sentido identificadas nas tiras analisadas foram a intertextualidade, o conhecimento prévio e a inferência. Convém esclarecer, no entanto, que esses conceitos (entre outros) não serão explorados em um tópico à parte, mas ao longo das análises.

O recorte foi composto por exemplos de três séries¹: 1) *Bartoon*, 2) *Barba e Cabelo* e 3) *Cravo & Ferradura*. As duas primeiras foram criadas pelo desenhista Luís Afonso e circularam nos jornais *Público* e *A Bola*, respectivamente. A terceira série, de autoria de José Bandeira, foi veiculada pelo *Diário de Notícias*.

Para falar do presente, o estudo irá dialogar, antes, com o passado. A exposição vai recuperar, ainda que de forma resumida, a trajetória do humor gráfico e dos quadrinhos em Portugal. Esse resgate histórico é importante para situar como o humor foi trabalhado ao longo do tempo no país e também para demonstrar como as tiras nacionais se consolidaram nesse processo.

Cumprida essa etapa, criam-se as condições para que seja detalhado o cenário contemporâneo de circulação de tiras cômicas nos jornais da capital, Lisboa, universo trabalhado na pesquisa. E parte-se para as análises delas, com o intuito de mostrar estratégias linguístico-textuais de produção do sentido e, por consequência, do humor.

Trajectoria do humor gráfico em Portugal

Houve diferentes desenhos veiculados em Portugal ao longo das décadas iniciais do século 19, pelo que se depreende do relato histórico do humor gráfico no país feito por Sousa (2002), autor cuja obra iremos nos ancorar nesta etapa da exposição. Segundo ele, as produções satíricas circulavam em diferentes suportes materiais, como cerâmicas, azulejos e folhas avulsas. Nem todas eram nacionais. Parte dos trabalhos vinha de outras nações europeias, entres as quais se destacavam a Inglaterra e a França.

O cenário seria esse até a década de 1840, quando, segundo o autor, ocorre o nascimento do “verdadeiro” desenho português. Ele credita o estopim desse processo gráfico ao dia 12 de agosto de 1847. É nessa data que circula um caderno intitulado *Suplemento Burlesco*, vendido com o jornal *O Patriota*. O diferencial em relação aos exemplos anteriores estaria na regularidade.

Segundo o pesquisador, o uso dos desenhos humorísticos na imprensa, então chamados de caricaturas, trilharam dois rumos em meados do século 19. Uma corrente tenderia a dialogar mais diretamente com o comportamento jornalístico. Outra se valia da comicidade como ideário político, panfletário. Em ambos, nesse momento histórico, predominava a sátira política e social.

¹ Todas as imagens que compõem este artigo foram autorizadas por escrito pelos respectivos autores.

As décadas seguintes veriam um comportamento muito semelhante, de acordo com o relato de Sousa (2002). Os jornais satíricos surgiram aos pares. O volume de novas criações editoriais, no entanto, seria diretamente proporcional ao curto período de duração de cada uma delas. Algumas não chegavam a passar dos primeiros números. Houve exceções nesse processo, entre as quais podem ser citados os periódicos *O Sorvete* (1878-1895) e *António Maria* (1879-1898).

António Maria se destacou também por ser comandado por Raphael Bordallo Pinheiro, nome mais lembrado do humor gráfico português do século 19. O desenhista começou a publicar seus trabalhos na imprensa em 1869. Dez anos depois, fundaria seu próprio veículo editorial – cujo título se apropriava do nome de um dos políticos em voga na época.

Entre a estreia e a criação de *António Maria*, Bordallo somou mais um elemento ao reconhecimento histórico que o sucedeu. Ele criou em 1875, para o jornal *A Lanterna Mágica*, um homem pacato, de chapéu, que procurava estereotipar em desenho o perfil do português simples e submisso aos (des)mandos sociopolíticos. O personagem foi batizado de Zé Povinho e logo se tornou uma figura icônica – em todos os sentidos do termo – do humor gráfico nacional. Mesmo no século seguinte.

Na virada do século, Sousa (2002) via as cidades de Lisboa e Porto como dois dos polos nucleares de produção dos desenhos humorísticos portugueses. A primeira tendia a abordar temas mais políticos. A segunda, assuntos mais sociais. Ambas, no entanto, compartilhavam a falta de liberdade de expressão.

O fantasma da censura e do controle dos desenhos que seriam impressos foi uma tônica nos jornais portugueses desde que esse modo de produção começou a ganhar fôlego, em meados do século 18. Com alternância de regimes (da Monarquia para a República) e de sistemas autoritários (entre os quais se destaca o do ditador António de Oliveira Salazar, que esteve à frente do poder de 1933 a 1968), o cenário perdurou até 1974, ano que marcou o encerramento do sistema autoritário.

O fim do século 19 e o início do 20 marcariam algumas mudanças. Duas delas são elencadas por Sousa (2002): 1) os desenhos de humor passaram a compor definitivamente o rol de gêneros dos diários portugueses, aproximando-se (ainda) mais do meio jornalístico e do crivo de seus editores; 2) os novos autores passaram a adotar outros estilos, menos calcados no realismo.

Pode-se identificar também uma terceira mudança na criação de revistas em e com quadrinhos voltadas ao leitor infantil. Era algo novo, já que as produções

anteriores, presentes nos jornais, dialogavam diretamente com o público adulto. Com criações nacionais e estrangeiras, muitas vindas da Inglaterra e da Espanha, destacaram-se nos três primeiros terços do século 20 títulos como *ABC-zinho* (1921-1932), *O Senhor Doutor* (1933-1957) e, principalmente, *O Mosquito* (1936-1953) e *Mundo de Aventuras* (1949-1987), que apresentou ao país parte do que vinha sendo publicado em quadrinhos nos Estados Unidos (SANTOS, 1995, 1996).

A presença de jornais de humor foi mantida no século 20. Bem como a alta rotatividade deles. Poucos foram os que conseguiram se manter por um longo período. Dois deles se destacam, na leitura de Sousa (2002): *Sempre Fixe* (1926-1959; ressurgiria, depois, em 1974), ativo crítico do sistema censor, e *Os Ridículos* (1895-1898; retomado depois em 1905, sendo publicado por décadas no país).

As tiras começam a circular nos diários portugueses em meio a esse contexto. O relato de Sousa (2002) sobre o humor gráfico em Portugal dá a elas um enfoque bastante tímido, restringindo-se a alguns poucos registros. As poucas pistas deixadas pelo autor sinalizam que houve mescla de trabalhos estrangeiros com outros, nacionais, durante a primeira metade do século 20. Entre as produções locais, figurava a série infantojuvenil *As Aventuras de Quim e Manecas*, criada por Stuart Carvalhais, a partir de 1906, para o periódico *Século Cômico*.

Segundo o pesquisador, o fim da década de 1960 e o início da seguinte marcaram uma preocupação dos jornais em nacionalizar seus conteúdos gráficos e em dar maior espaço aos autores portugueses. Datam dessa época as tiras cômicas *Guarda Ricardo*, de Sam (pseudônimo de Samuel Azavey Torres de Carvalho), veiculada pelo *Notícias de Amadora*, e *Sr. Poof Estava Lá*, de João Martins, série que mostrava entrevistas feitas pelo personagem-título, um repórter esportivo.

Também é dessa época, de acordo com o autor, a inserção do cartum em Portugal. Chamado de “cartoon” por ele, o termo, pelo que se pôde depreender, foi usado em mais de um momento como sinônimo de tira cômica. A proposta do cartum, em oposição ao que vinha sendo produzido até então, estava na intenção de criar uma situação humorística por si mesma, sem que ela estabelecesse alguma forma de vínculo com o cenário contemporâneo do país ou com seu noticiário jornalístico.

As tiras e seus autores presenciaram a retomada da liberdade de expressão em 1974, como citado anteriormente. No dia 25 de abril desse ano, ocorre a chamada Revolução dos Cravos, que marca o fim do regime autoritário e a instauração da

democracia. O humor, segundo o autor, ganha, enfim, o direito de tratar diretamente todos os temas, sem restrições.

De acordo com Sousa (2002, p. 195, tradução nossa), foi um processo de reaprendizado: “Os próprios humoristas tiveram que reaprender a fazer humor, tiveram que adequar seu pensamento a outra lógica de raciocínio, sem ter que cair no pensamento pornográfico, que é o do mau humor”². Foi com esse novo norte que as tiras cômicas portuguesas iniciaram um modo de produção que tomou o restante do século 20 e ecoou neste 21.

Cenário contemporâneo

As tiras cômicas não ocupavam grande destaque nos jornais portugueses em 2015. Em abril desse ano, data em que foi feito o levantamento nos periódicos da capital do país, Lisboa, cinco dos nove diários consultados apresentavam essa forma de produção de histórias em quadrinhos. Os dados foram sistematizados na tabela a seguir:

Tabela 1 – Tiras cômicas veiculadas em jornais de Lisboa em abril de 2015

JORNAL	TIRAS	SÉRIE(S)	PAÍS/PRODUÇÃO
A Bola	Sim	Barba e Cabelo	Portugal
Correio da Manhã	Sim	Calvin Garfield	EUA
Destak	Não	—	—
Diário de Notícias	Sim	Cravo & Ferradura	Portugal
Diário Económico	Não	—	—
Expresso	Não	—	—
Metro	Não	—	—
Público	Sim	Bartoon	Portugal
Record	Sim	Pancada Central	Portugal

A leitura da tabela permite algumas constatações: a maioria dos jornais veiculados em Lisboa (55,6%) publica tiras diariamente; há presença de séries criadas no país em quatro periódicos; todos os veículos jornalísticos que têm tiras nacionais apresentam apenas uma história por edição. Em outros termos: embora ainda se façam presentes, as tiras cômicas ocupam pouco espaço nos impressos da capital do país.

² Los propios humoristas tuvieron que aprender a hacer humor, tuvieron que adequar su pensamiento a otra lógica de raciocinio, sin tener que caer en el pensamiento pornográfico, que es el del mal humor.

As quatro séries portuguesas apresentam aspectos de produção bastante semelhantes entre si. Compartilham um formato retangular, próprio da tira, e expõem dois personagens, dialogando sobre algum fato contemporâneo. Em três das criações, *Pancada Central*, *Barba e Cabelo* e *Bartoon*, as pessoas desenhadas são mostradas lendo os jornais e repercutindo alguma das informações noticiadas.

Essa janela gráfica para o mundo, filtrada pelo noticiário jornalístico, parece ser a marca central e comum das tiras cômicas portuguesas. Tal leitura é corroborada por Pessoa (2009), ao abordar o modo de trabalho de Luís Afonso, autor de duas das séries aqui analisadas, *Bartoon* e *Barba e Cabelo*:

A realidade noticiosa, pesquisada em jornais e *sites*, é a ‘grande fonte inspiradora’, disse um dia Luís Afonso. Sobre ela, exerce o artista quotidianamente o seu voo de águia, acutilante, certo e pronto, para extrair o máximo de efeito humorístico-satírico que constitui a marca de água do seu trabalho. (PESSOA, 2009, p. 7)

Pelo que se pôde perceber nos jornais pesquisados, a situação cômica se constrói por meio dos diálogos. A interação verbal entre os personagens leva a um desfecho inesperado, fonte do efeito do humor e uma das características do gênero tira cômica, segundo Ramos (2011). Essa é a hipótese central que irá nortear a abordagem a ser feita nas próximas páginas.

A análise em tela – que irá tomar como *corpus* três das séries, *Bartoon*, *Barba e Cabelo* e *Cravo & Ferradura* – irá estudar seis histórias, veiculadas entre os dias 18 e 19 de abril de 2015. Foram adotadas para investigação as edições impressas e vendidas nas bancas de jornal. Isso é relevante para uma melhor identificação da página onde as tiras foram publicadas e também o eventual diálogo do conteúdo delas com o noticiário.

Bartoon e *Barba e Cabelo*, como já mencionado, são produzidas pelo mesmo autor. Luís Afonso circula a primeira no *Público* desde o início da década de 1990. O personagem central é um atendente de bar, elemento que justifica o título da série, uma mescla das palavras “bar” e “cartoon” – cartum, reitera-se, é visto muitas vezes como sinônimo de tira no meio do humor gráfico português. Na síntese de Sousa (2002, p. 219, tradução nossa), trata-se de um “barman que, como psiquiatra de uma sociedade desequilibrada, nos obriga a rir do cotidiano³”.

³ ... un barman que como psiquiatra de una sociedad desequilibrada nos obliga a reír de lo cotidiano.

Luis Afonso publica a outra série no esportivo *A Bola*. A história é ambientada num barbeiro e mostra o diálogo entre quem corta o cabelo e o cliente. É relevante observar que os temas interagem com o noticiário de esportes, foco do diário. Futebol, a principal e mais popular modalidade do país, parece ser o assunto mais recorrente.

Segundo Sousa (2002), uma vez mais acionado para esta exposição, a inserção do futebol nos assuntos do humor gráfico dos jornais foi ocorrendo gradualmente durante a primeira metade do século 20 e ganhou uma maior profissionalização na metade seguinte. O já citado *Sr. Poof Estava Lá*, de João Martins, da década de 1970, pode servir de exemplo de série que versa sobre o tema.

Cravo & Ferradura foi criada por José Bandeira. A série circula no jornal *Diário de Notícias* desde 1990. Inicialmente, as histórias eram protagonizadas por dois personagens fixos, um casal de portugueses de meia-idade. O marido – baixinho, de bigode e supostamente o cravo – compartilha suas impressões da vida cotidiana com a esposa, uma senhora maior que ele, voluptuosa e a possível ferradura do título. Dessa interação, surgem as situações humorísticas. Um exemplo:



Figura 1 – Casal de personagens da série *Cravo & Ferradura*
Fonte: BANDEIRA, José. *Cravo & Ferradura*. Lisboa: Gradiva, 2005. p. 139.

Os primeiros anos da tira foram produzidos em preto-e-branco, segundo se depreende da leitura do livro *Cravo & Ferradura*, uma coletânea de histórias da série lançada em 2005. A partir de determinado momento, a série passou a ser impressa em cores. Nessa segunda fase, de onde foi extraída a história da Figura 1, o autor começou

a alternar os personagens fixos com outros, criados apenas para aquela situação. No recorte analisado, os dois exemplos são dessa última situação.

Diversos são os recursos que podem explicar a produção de humor em um texto. As tiras portuguesas, pelo menos as das séries escolhidas para análise neste artigo, apresentam certas características comuns. A principal delas talvez seja o diálogo com algum fato do noticiário. Para interpretá-la, é necessário recuperar textos e/ou fatos que motivaram sua criação, sem o que é difícil saber qual o tema abordado e esclarecer como o riso é suscitado (POSSENTI; CARMELINO, no prelo).

Se as tiras cômicas portuguesas apresentam esse traço peculiar, há duas estratégias linguístico-textuais de extrema importância na produção de sentido. Uma delas é a intertextualidade, ou seja, o diálogo com outros textos/enunciados. Para Koch (2009, p. 42), essa estratégia de textualidade diz respeito às “diversas maneiras pelas quais a produção/recepção de um dado texto depende do conhecimento de outros textos por parte dos interlocutores”. Desse modo, se o leitor dessas histórias não dispuser das informações a que elas aludem, não consegue produzir a interpretação “esperada”.

A outra estratégia relevante é o conhecimento prévio de assuntos do noticiário. Esse conhecimento – nomeado também como enciclopédico ou de mundo – é a informação que os sujeitos do processo de interação trazem armazenada na mente e que é acionada no (e para o) processo de construção do sentido de determinado texto. Koch (2009, p. 22-24) afirma que tais conhecimentos não são organizados aleatoriamente, mas em forma de modelos cognitivos e podem estar relacionados à língua, ao mundo e às práticas interacionais. Vejamos como isso se processa caso a caso.

Humor em *Cravo & Ferradura*



Figura 2 – Tira de *Cravo & Ferradura*, de José Bandeira
Fonte: BANDEIRA, José. *Cravo & Ferradura*. *Diário de Notícias*. 18 abr. 2015. p. 10.

A tira em questão, publicada em 18 de abril de 2015, traz dois homens idosos (possíveis conhecidos ou amigos) sentados em um banco. Imagina-se que seja um banco de praça, cena típica não só no país, como no Brasil também. Com um detalhe: o local fica relativamente próximo a um aeroporto. É o que se depreende ao observarmos o terceiro quadrinho, em que um avião cruza o céu aos olhos dos dois senhores.

A dupla de idosos, criada especificamente para esta tira, comenta logo no primeiro quadrinho uma afirmação feita por Passos Coelho na véspera, primeiro-ministro do país na data em que a tira foi impressa. O político havia opinado sobre a greve dos pilotos TAP (Transportes Aéreos Portugueses), principal empresa aérea portuguesa, criada em 1945. Prevista para iniciar nos dez primeiros dias do mês de maio, a paralisação tinha como objetivo contestar a possível privatização da companhia.

A notícia sobre a declaração de Passos Coelho havia circulado um dia antes no site do jornal. Segundo a reportagem, a frase foi uma resposta dada por ele durante um debate parlamentar, procedimento que ocorre a cada 15 dias no país. Contrário à greve e defensor da privatização da empresa, o primeiro-ministro disse que “a alternativa [para a não privatização] é o despedimento coletivo, o cancelamento de rotas e a venda de aviões, é ter uma TAP em miniatura”⁴.

A construção de sentido, como se verifica, depende do conhecimento prévio não apenas da situação da TAP, mas de outros textos, como a fala do próprio primeiro-ministro, trazida à baila pelos dois personagens. É dessa declaração, especialmente do uso da palavra “miniatura”, que se lança mão como recurso para produzir humor. Brinca-se com o duplo sentido do termo.

Na cena inicial da tira, a palavra “miniatura” remete a uma empresa menor (reduzir a TAP a uma miniatura significaria transformá-la em uma empresa menor, com menos atividades, aviões e serviços de rota). No quadrinho seguinte, um dos idosos questiona: “Numa miniatura? Como assim?”. Antes da resposta, ambos veem no ar, ao longe, um avião da TAP. Pela distância, a aeronave parece ser de proporções bem menores, como se fosse uma miniatura (ambiguidade, construída de forma visual). É a pista que leva ao desfecho cômico, mostrado na cena final.

“Bom, algumas miniaturas chegam a valer muito dinheiro”, diz um dos senhores. Em outros termos: embora pareça pequena no ar, a referida “miniatura” pode

⁴ P. H.; M. M. “TAP: privatização ou caos, diz Passos Coelho”. *Diário de Notícias*. 17 abr. 2015. Disponível em: <http://www.dn.pt/politica/interior.aspx?content_id=4516468&page=-1>. Acesso em: 29 ago. 2015.

render bons negócios se vista aos olhos da privatização da companhia, como defende Passos Coelho. Observa-se que, sem o conhecimento prévio da notícia, fruto de uma relação intertextual com o fato da véspera, o leitor teria dificuldades para compreender o sentido pretendido na tira.

A construção da história sinaliza trabalhar também com outra forma de conhecimento, o compartilhado. Presume-se que o leitor deva dominar determinado conteúdo para compreender o humor da tira. Na leitura de Koch:

não só os conhecimentos prévios são de extrema importância no processamento textual e, portanto, para o estabelecimento da coerência, como também os conhecimentos partilhados – ou pressupostos como partilhados – entre os interlocutores, que vão determinar, por exemplo, o balanceamento entre o que precisa ser explicitado e o que pode ficar implícito no texto. Pressuposições falsas de conhecimento partilhado podem levar ao processamento inadequado do texto por parte do interlocutor, acarretando mal-entendidos e abortando a possibilidade de construção da coerência. (KOCH, 2009, p. 45)

Percebe-se processamento semelhante no segundo exemplo de *Cravo & Ferradura*, publicado um dia depois, em 19 de abril de 2015:



Figura 3 – *Cravo & Ferradura*

Fonte: BANDEIRA, José. *Cravo & Ferradura*. *Diário de Notícias*. 19 abr. 2015. p. 33.

Assim como no exemplo anterior, os dois personagens foram pensados especificamente para essa tira. Reprisa-se também a presença de idosos. O diferencial é que, agora, sugere-se que seja um casal, sentado na sala, assistindo à televisão. O que ambos veem é um noticiário. O locutor (ou repórter) informa, logo na primeira cena, que o “atentado suicida que matou mais de 30 pessoas e feriu uma centena no Afeganistão foi reivindicado pelo Estado Islâmico”.

Uma vez mais, identifica-se uma relação intertextual com o noticiário jornalístico⁵. O fato havia ocorrido na véspera, 18 de abril, na cidade afegã Jalalabad. O atentado acontecera na parte externa de um banco, onde os funcionários do governo recebiam os salários. Já nessa data, informava-se que o número de mortos tinha chegado a 33 pessoas. A mesma reportagem revelava que um representante do grupo radical do Estado Islâmico havia reivindicado a autoria do ataque.

A informação contrapunha a leitura inicial do fato. Imaginava-se que o ataque havia sido do Tabibã, grupo político que tem como meta a expulsão dos invasores externos (leia-se Estados Unidos) e reocupação dos territórios locais. Isso é explicitado no segundo quadrinho, conforme reprodução do noticiário: “Inicialmente pensou-se que a autoria seria dos Talibãs, que tendem a não reivindicar atentados com vítimas civis”.

As duas cenas iniciais constroem a situação para o quadrinho final, onde ocorre a quebra de expectativa da narrativa e que gera o humor da tira. O idoso comenta com a esposa: “Eu ia perguntar por onde anda a Al-Qaeda, mas algo me diz que mais vale estar calado”. A Al-Qaeda é uma rede terrorista que atua no mesmo local, com um norte ainda mais agressivo. O grupo ganhou destaque internacional ao atacar e derrubar as Torres Gêmeas, em Nova Iorque, nos Estados Unidos, em 11 de setembro de 2001.

A frase do personagem sugere que, justamente por conta desse caráter bélico e por não haver até então notícias da Al-Qaeda, seria melhor nem se lembrar dessa facção. Mais vale ficar calado, como ele mesmo diz. O comentário, como se percebe, traz consigo um alto grau de inferências por parte do leitor. Marcuschi (2008) vai defender que inferir é uma atividade inerente ao processo de compreensão. Para ele:

as inferências na compreensão de texto são processos cognitivos nos quais os falantes ou ouvintes, partindo da informação textual e considerando o respectivo contexto, constroem uma nova representação semântica. Para tanto, será necessário ter clareza não apenas em relação ao que se deve entender por *informação*, mas também o que vem a ser *contexto*. (MARCUSCHI, 2008, p. 249, itálicos do autor)

No caso em tela, a informação textual é a frase presente no quadrinho final. O contexto é o diálogo com os fatos do mundo, de ordem extralinguística, que deveriam

⁵ Estado Islâmico reivindicou atentado no Afeganistão. *Jornal de Notícias*. 18 abr. 2015. Disponível em: <http://www.jn.pt/PaginaInicial/Mundo/Interior.aspx?content_id=4518699&page=1>. Acesso em: 29 ago. 2015.

ser acionados por conhecimento prévio (e compartilhado, se observado o processamento textual) para inferir a sugestão crítica do comentário.

Como se pôde ver, ambas as tiras apresentam mecanismos de produção muito próximos, construídos via relação intertextual com um fato recente do noticiário – nas duas situações, tratava-se de reportagens da véspera. Isso gera, por parte do leitor, estratégias ancoradas no conhecimento prévio e nas inferências de tais dados.

Apenas a título de registro, vale destacar a presença, na parte debaixo das duas tiras, de uma frase sobre o acordo ortográfico, firmado entre os países falantes de língua portuguesa. Diz ela, autorreferida como sendo uma nota: “este cartoonista não sabe escrever segundo as regras do novo acordo ortográfico”. Trata-se, por um lado, de uma brincadeira e, de outro, de uma crítica do autor, José Bandeira.

A brincadeira é que Bandeira se assume publicamente como sendo uma pessoa que não domina o conteúdo firmado no acordo. Por isso, a presença da palavra “ortográfico”, com “ph” no lugar de “f”, o que reforçaria o desconhecimento das regras e geraria humor. O tom crítico é que, com esse recurso, o autor se soma ao grupo de intelectuais e escritores portugueses contrários ao acordo.

Humor em *Bartoon*



Figura 4 – Tira de *Bartoon*, criação de Luís Afonso
Fonte: AFONSO, Luís. *Bartoon*. *Público*. 18 abr. 2015. p. 45.

Há semelhanças e diferenças entre a série *Cravo & Ferradura* e *Bartoon*. O processo de construção do sentido, como se verá, figura entre os pontos comuns. Outro aspecto convergente é o uso de dois personagens e do estabelecimento de um diálogo entre eles. O diferencial é que há a presença de um personagem fixo, o atendente de bar, que interage com diferentes clientes. O tema recorrente é o noticiário. O cenário, o do bar, também é reprisado tira após tira.

No exemplo da Figura 4, veiculado no jornal *Público* em 18 de abril de 2015, a referência é, uma vez mais, o primeiro-ministro português, Passos Coelho. Ele é

mencionado nas falas dos dois quadrinhos iniciais: “Segundo o primeiro-ministro... ainda vamos ter de pagar o passado durante muitos anos”.

A declaração do político havia sido feita durante encerramento da conferência “Os Caminhos do Crescimento”, em Lisboa⁶. Passos Coelho se referia ao déficit existente na previdência social do país que, segundo ele, seria “indesmentível”. Na interpretação dele, o problema financeiro seria herança de medidas equivocadas adotadas anteriormente no país, o tal passado a ser pago.

A cena final mostra a réplica do atendente do bar. Diz ele, após refletir sobre o assunto (“hum...”, presente no terceiro quadrinho): “Sobrará alguma coisa para comprarmos um bocadinho de futuro a crédito?”. O sentido cômico é que, se o passado terá de ser pago ao longo de muito tempo ainda, talvez não restasse algo do futuro a ser adquirido, mesmo que a crédito. Por mais ingênua ou literal que seja a leitura do personagem sobre o fato, infere-se também uma crítica do autor, a de que o custo ficará a cargo do povo português.

O comentário final do atendente do bar instaura a quebra de *script*, que pode ser entendido como uma sequência de ações a respeito de determinada situação, acionada por meio de processos cognitivos. A construção de modelos mentais, segundo Koch (2002), faz parte do processo de compreensão textual. Para a autora:

Os modelos constituem, pois, conjuntos de conhecimentos socioculturalmente determinados e vivencialmente adquiridos, que contêm tanto *conhecimentos declarativos* sobre cenas, situações e eventos, como *conhecimentos procedurais* sobre como agir em situações particulares e realizar atividades específicas. (KOCH, 2002, p. 45, grifos da autora)

A questão do *script*, como sendo uma espécie de roteiro cognitivo de determinadas situações, é de particular relevância para a teoria desenvolvida por Raskin (1985) para explicar a estratégia linguística de produção do humor em piadas. Estas, para ele, apresentam dois *scripts* compatíveis um com o outro, embora diferentes e opostos. A mudança de um para o outro, gerada pela presença de um gatilho verbal, é o que relevaria o efeito cômico presente no texto.

No caso da tira cômica de Luís Afonso, pode-se verificar a presença dos *scripts* pagamento (inicialmente) e compra (instaurado no final). A chave para a transição de

⁶ “Temos um problema estrutural na segurança social”. *Governo de Portugal*. 17 abr. 2015. Disponível em: <<http://www.portugal.gov.pt/pt/os-ministerios/primeiro-ministro/mantenha-se-atualizado/20150417-pm-crescimento.aspx>>. Acesso em: 29 ago. 2015.

um para o outro é a ambiguidade do verbo “pagar”. A expressão “pagar o passado” pode ser lida tanto ao fato de o povo (representado pela primeira pessoa do plural inferida pela forma verbal “vamos ter que pagar”) ter que arcar com as consequências do que fora feito no passado (pagamento) quanto ao ato de se poder comprar uma parte do restante para o futuro (compra).

Um detalhe a ser apontado na história: a relação intertextual não se dá apenas na sugestão da notícia. A fonte da informação é explicitada visualmente ao leitor, posto que um dos personagens é mostrado lendo um jornal. O fato, infere-se, teria sido publicado nas páginas do periódico, que estaria sendo lido no bar. Bar, aliás, que é retomado no outro exemplo da série:



Figura 5 – *Bartoon*

Fonte: AFONSO, Luís. *Bartoon*. *Público*. 19 abr. 2015. p. 51.

Na tira publicada no dia seguinte, 19 de abril, em vez do jornal, o cliente está lendo o que parece ser um *tablet*. Ou seja, estaria tendo contato com a notícia ou em alguma página virtual, inclusive a do próprio jornal *Público*, ou então na versão on-line do diário português. O fato, desta vez, refere-se à declaração do secretário-geral do PS (Partido Socialista), um dos principais do país desde o início do período democrático, iniciado em 1974.

Embora não tenha sido mencionado, a frase é creditada a António Costa, político que assumiu o cargo partidário em 2014. Como reproduzido na tira, ele havia dito que, “depois de uma cirurgia, é necessário um programa de fisioterapia”. A afirmação era uma metáfora sobre o cenário econômico de Portugal. No caso, o país deveria criar “músculo empresarial” para que se pudesse recuperar o emprego.

O leitor deveria recuperar minimamente, por conhecimento prévio, as informações de que há no país um secretário-geral do PS e o sentido dessa sigla, ou seja, que se trata de um partido político de cunho socialista. Também deveria acionar um modelo mental médico, em que o paciente apresente uma patologia, submete-se a

uma intervenção cirúrgica e, depois, passa por um processo fisioterápico. Isso nas duas cenas iniciais da tira.

A terceira apresenta a palavra “depende”, o que sugere ao leitor que a situação desenhada pode não ser exatamente aquela, que se pode depreender outra possibilidade sobre o que fora apresentado. É exatamente o que ocorre no último quadrinho. O contraste gerado pela cena final é que, às vezes, a pessoa morre na operação médica.

Estabelecem-se, na história, dois *scripts* distintos. O primeiro ancora-se no campo político. Se recuperada a informação-fonte de que a fala do secretário-geral se relacionava à situação econômica do país, percebe-se que se trata de uma leitura irônica sobre ela. Por mais que ele sugira ajustes econômicos na forma de fisioterapia, com vistas a uma eventual recuperação no nível de emprego, ela seria abortada logo no início, pois, em alguns casos, a cirurgia acarreta a morte do paciente (a economia) e este nem precisaria, portanto, submeter-se à fisioterapia (à retomada do nível de emprego).

O segundo *script* sugerido é mais literal, mais preso ao campo médico. O atendente do bar teria feito uma interpretação estritamente médica, não depreendendo que se tratava de uma metáfora. Nessa leitura, a solução final soa mais como um caso de humor negro: antes da fisioterapia, há a cirurgia, que pode ser malsucedida, levando à morte. Se isso acontecer, nem de fisioterapia o paciente precisará. Nesse caso, o uso de PS pode ser estratégico, por ser também a sigla de pronto-socorro.

Humor em *Barba e Cabelo*

A outra tira cômica que Luís Afonso publica diariamente, *Barba e Cabelo*, aproxima-se bastante do que fora visto nas duas séries anteriores, tanto no modo de produção como no processo de construção de sentido. O diferencial é que o diálogo se estabelece com o noticiário esportivo, pelo fato de a história integrar um periódico voltado a essa temática, *A Bola*. Vejamos o primeiro exemplo, de 18 de abril de 2015:

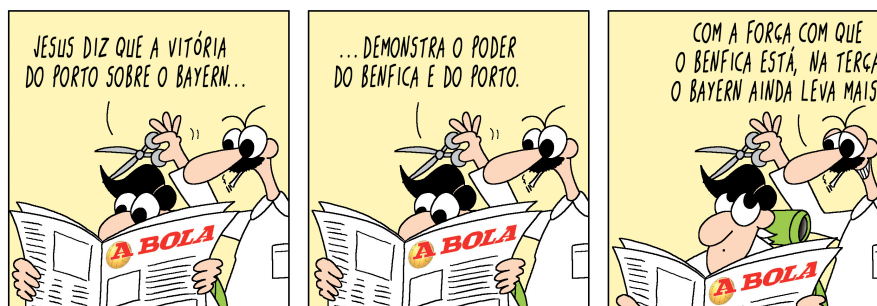


Figura 6 – *Barba e Cabelo*, série de Luís Afonso veiculada no jornal esportivo *A Bola*
 Fonte: AFONSO, Luís. *Barba e Cabelo*. *A Bola*. 18 abr. 2015. p. 40.

Como em *Bartoon*, a cena se passa sempre em um mesmo ambiente. No caso, trata-se de um salão de barbearia, onde é comum o diálogo entre o cliente e quem corta o cabelo. Na série, o assunto gira sempre em torno do conteúdo do jornal *A Bola*, cuja capa e título são mostrados explicitamente, antecipando ao leitor o viés intertextual.

O cliente comenta que “Jesus diz que a vitória do Porto sobre o Bayern demonstra o poder do Benfica e do Porto”. Para o leitor do jornal, que, imagina-se, compra o diário para se informar sobre o conteúdo esportivo e futebolístico, talvez não fosse difícil acionar o conhecimento prévio dos fatos apresentados. A notícia se referia à vitória do time português Porto sobre o Bayern, sediado em Munique, na Alemanha.

Os dois times haviam jogado dias antes, em 15 de abril, e, ao contrário das expectativas, os jogadores portugueses venceram os adversários alemães por três a um. A partida fazia parte das quartas de final da Liga dos Campeões da Europa, principal torneio do continente, com representantes de diferentes países.

A pessoa a que o personagem da tira faz referência é Jorge Fernando Pinheiro de Jesus, então técnico do Benfica, outro dos times tradicionais do futebol português⁷. Jesus ficou no comando do time de 2009 a julho de 2015, quando se transferiu para o Sporting Clube, também de Portugal.

Para entender a declaração do técnico e a frase final da tira cômica – “Com a força com que o Benfica está, na terça o Bayern ainda leva mais” –, é preciso contextualizar os fatos, algo que o leitor também deveria fazer, uma vez mais por conhecimento prévio. Primeira inferência necessária: o Benfica era então o líder do

⁷ “Vitória do Porto sobre o Bayern só demonstra o poder do Benfica”. *Visão de Mercado*. 17 abr. 2015. Disponível em: <<http://visaodemercado.blogspot.com.br/2015/04/vitoria-do-porto-sobre-o-bayern-so.html>>. Acesso em: 29 ago. 2015.

campeonato português. Pela lógica, a vitória do Porto sobre o Bayern sinalizava, por extensão, a qualidade do Benfica também.

Segunda inferência: se o Benfica está em primeiro lugar, isso indica ser melhor que o Porto; essa força, e não necessariamente a qualidade do Porto, seria o indicador de que este marcaria ainda mais gols sobre o time alemão. A terça-feira, também mencionada na frase final, era a data do segundo jogo entre portugueses e alemães. Apenas a título de contextualização: nessa segunda partida, realizada em 21 de abril, o Porto perdeu de goleada, seis a um, e foi eliminado do torneio europeu.

Há também na reação do barbeiro um comportamento provocador, brincalhão, algo próprio do mundo do futebol, no Brasil inclusive. Isso se reprisa também no segundo exemplo, de 19 de abril:

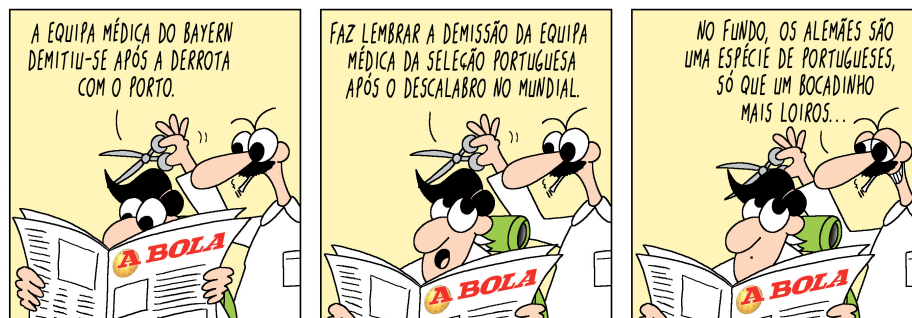


Figura 7 – Barba e Cabelo
Fonte: AFONSO, Luís. Barba e Cabelo. *A Bola*. 19 abr. 2015. p. 48.

Os dois personagens são retomados. O cenário também é o mesmo, bem como o tema da conversa, motivado pela leitura de *A Bola*. A notícia em destaque, novamente, é o time do Bayern, como descrito nos dois primeiros quadrinhos da tira: “A equipa médica do Bayern demitiu-se após a derrota com o Porto. Faz lembrar a demissão da equipa médica da seleção portuguesa após o descalabro no mundial”.

Os fatos que deveriam ser dominados pelo leitor para compreender esse trecho são: 1) na já mencionada derrota do Bayern para o Porto por três a um, o então técnico do time alemão, Josep Guardiola, questionou o departamento médico do clube por ter apenas quatro jogadores no banco de reservas; a resposta que ouviu foi a demissão

coletiva⁸; 2) a equipe médica da seleção portuguesa foi afastada após a Copa do Mundo de 2014, realizada no Brasil, sob a alegação de incompetência⁹; Portugal saiu do torneio após perder por quatro a zero para a Alemanha.

É com esses dados em mente, inferidos por conhecimento prévio, que o leitor seria levado à cena final, em que o barbeiro comenta: “No fundo, os alemães são uma espécie de portugueses, só que um bocadinho mais loiros”. A brincadeira sugerida é que, no meio do futebol, há pontos comuns no trato com as derrotas, independentemente da nacionalidade do time.

Tanto a seleção portuguesa quanto os alemães do Bayern tiveram os médicos demitidos. Os alemães seriam, portanto, parecidos com os alemães, apenas um pouquinho mais loiros. É essa ideia final que leva ao desfecho inesperado, fonte do humor dessa tira cômica.

Considerações finais

Seria impreciso dizer que existe um humor português, com uma marca identitária própria, nas tiras contemporâneas que circulam nos jornais da capital do país. Mas é possível afirmar que há traços comuns entre as produções do gênero, bem como nos mecanismos linguísticos utilizados no processo de construção da comicidade. Ao menos no recorte analisado neste estudo.

As séries pesquisadas se ancoram muito no diálogo entre dois personagens, sejam eles fixos ou não, para criar a situação que irá levar ao desfecho inesperado e fonte do efeito humorístico. As situações trabalhadas pelos autores tendem a abordar aspectos do noticiário jornalístico. Ou seja, as histórias conversam intertextualmente com fatos veiculados pelos diários onde elas são impressas diariamente.

Em mais de uma série, os personagens são mostrados lendo o próprio jornal onde a série é veiculada. Isso ocorre de forma sugerida em *Bartoon*, de Luís Afonso, e, de forma explícita, em *Barba e Cabelo*, do mesmo autor, e em *Pancada Central*,

⁸ Após críticas de Guardiola, equipe médica do Bayern pede demissão. *Planeta Bola*. 17 abr. 2015. Disponível em: <<http://wp.clicrbs.com.br/planetabola/2015/04/17/apos-criticas-de-guardiola-equipe-medica-do-bayern-pede-demissao/?topo=52,1,1,171,77>>. Acesso em: 29 ago. 2015.

⁹ SAPO Desporto. Direção da FPF “sacrifica” equipa médica no rescaldo do Mundial 2014. *Sapo Desporto*. 26 ago. 2014. Disponível em: <<http://desporto.sapo.pt/futebol/selecao/portugal/clube-portugal/artigo/2014/08/26/dire-o-da-fpf-sacrifica-equipa-m-dica-no-rescaldo-do-mundial2014>>. Acesso em: 29 ago. 2015.

trabalho não abordado no *corpus*. O que a história procura reproduzir é uma possível reação do leitor do diário ao ter contato com as notícias.

Nesse processo de representação do real, algo herdado da tradição do humor gráfico construída no país ao longo dos séculos 19 e 20, além da intertextualidade, percebe-se muito o papel dos conhecimentos prévio e compartilhado no processo de construção do sentido. O autor trabalha com a ideia de que o leitor irá recuperar as notícias que são referidas na tira para poder compreendê-la.

Ao contrário de outros países, entre os quais pode ser citado o Brasil, as tiras cômicas portuguesas têm como marca o diálogo com o noticiário jornalístico – algo comum em outro gênero veiculado pelos jornais, as charges –, valendo-se de personagens fixos na maioria das vezes. Ao ler as tiras do país, percebe-se que são portuguesas. Com certeza.

Referências

AFONSO, Luís. *Côa-Bartoon*. Vila Nova de Foz Côa: Côa Museu, 2009.

BANDEIRA, José. *Cravo & Ferradura*. Lisboa: Gradiva, 2005.

GUIRAL, Antoni. *Del tebeo al manga: una historia de los cómics*. 1. Los cómics en la prensa diaria: humor y aventuras. Torroella de Montgrí: Panini, 2007.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2002.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *Introdução à Linguística Textual: trajetória e grandes temas*. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. Parábola: São Paulo, 2008.

MATOS, Álvaro Costa de; BRAGA, Pedro Bebiano. Jornalismo gráfico e censura no Estado Novo. *Jornalismo & Jornalistas*. Abr./jun. 2009. Disponível em: http://www.clubedejornalistas.pt/uploads/jj38/JJ38_50_Memoria.pdf. Acesso em: 29 ago. 2015.

PESSOA, Carlos. *Luís Afonso: voo de águia sobre Foz Côa*. In: AFONSO, Luís. *Côa-Bartoon*. Vila Nova de Foz Côa: Côa Museu, 2009. p. 7.

POSSENTI, Sírio; CARMELINO, Ana Cristina. Copa 2014 no Brasil: a logomarca virou piada. ARANDA, Lucia; VIEIRA, Thaís Leão (Orgs.). Capítulo referente a livro de artigos do XV Congresso da Sociedade Internacional de Humor Luso-Hispânico. (no prelo).

RAMOS, Paulo. *Faces do humor: uma aproximação entre piadas e tiras*. Campinas, SP: Zarabatana Books, 2011.

RASKIN, Victor. *Semantic mechanisms of humor*. Holland: D. Reidel Publishing Company, 1985.

SANTOS, Sousa et al. *História da BD publicada em Portugal – 1ª parte*. Lisboa: Época de Ouro, 1995.

SANTOS, Sousa et al. *História da BD publicada em Portugal – 2ª parte*. Lisboa: Época de Ouro, 1996.

SOUSA, Osvaldo Macedo. *História del humor gráfico em Portugal*. Lleida: Editorial Milenio, 2002.

Artigo recebido em: 08/09/2015

Artigo aceito em: 13/10/2015

Artigo publicado em: 01/12/2015

FORMAS DE TRATAMENTO NUMA HISTÓRIA EM QUADRINHOS

Roberto Gomes Camacho¹

Resumo: A seleção de formas dêiticas de segunda pessoa e de nomes, títulos determina a atitude do falante na atribuição de valores de deferência ou familiaridade de acordo com a identidade social dos participantes e as circunstâncias sociais da interação. O objetivo deste trabalho é investigar essas formas de tratamento como reflexo da estrutura social, particularizada pela representação do domínio militar, que se caracteriza por ser uma organização fortemente hierárquica de poder e autoridade. O material de análise é uma seleção de 475 tiras de uma história em quadrinhos, intitulada *Zé, o recruta biruta*, também conhecido, em outras histórias, por *Recruta Zero*. O método de abordagem consiste no levantamento de todas as relações diádicas entre iguais e entre superior e subordinado, com as respectivas formas de tratamento que foram detectadas na interação verbal simulada, distinguindo-se, por um lado, dêiticos pronominais na função de sujeito e, por outro, nomes e títulos na função de vocativo, por outro. Os resultados mostram que relações simétricas requer o uso de formas recíprocas de tratamento enquanto relações assimétricas, o uso de formas não recíprocas. Algumas situações especiais violam as expectativas gerais previstas pelas regras normativas do domínio militar.

Palavras-chave: Formas de tratamento. dêixis. Pronome pessoal. Vocativo.

Abstract: The selection of deictic forms of second person and of names and titles determines speaker's attitudes in assigning values of deference or intimacy according to the social identity of the participants and the social circumstances of the interaction. This paper aims at investigating these forms of address as a reflection of social structure, particularly represented by the simulation of the military domain, which is characterized for being a strongly hierarchical organization of power and authority. The linguistic material analyzed is a sample of 475 comic strips from a translation of Beetle Bailey by Mort Walker. The method consists in statistical processing of all dyadic relations between equals and between superior and subordinate, with their respective forms of address, having been distinguished, on one hand, personal pronouns in the subject function and, on the other hand, names and titles in the vocative function. The results show that symmetrical relations yield the use of reciprocal forms of address and that asymmetrical relations yield the use of non-reciprocal forms. Some special situations violate the general expectation predicted by normative rules of the military domain.

Keywords: Form of address. Deixis. Personal Pronoun. Vocative.

¹ Professor Doutor do Departamento de Estudos Linguísticos e Literários do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista – Câmpus de São José do Rio Preto, Estado de São Paulo, Brasil, camacho@sjrp.unesp.br

Introdução

Todo sistema linguístico pressupõe uma relação de covariação entre o uso que dele se faz e os traços socioculturais da situação. Nesse caso, os membros de uma comunidade podem indicar sua atitude em relação a seus interlocutores através de vários processos. Dentre eles, é a alternância na seleção de formas dêiticas de segunda pessoa, nomes, títulos e a flexão pessoal de verbos, que determina se a atitude indica, de modo geral, deferência ou familiaridade de acordo com a identidade social dos participantes e as circunstâncias sociais da interação.

Buscando elucidar esse processo de atribuição, Howell (1965) analisa as diferentes formas de expressão de tratamento no coreano, tendo como material um conjunto de histórias em quadrinhos traduzidas do inglês. Mediante o levantamento de uma série expressiva de relações diádicas², que permite comparar, no discurso, a interação de indivíduos de diferentes posições sociais, o autor apresenta, como resultado, três paradigmas de formas correspondentes a três tipos de atitudes em relação ao interlocutor: familiar, polida e honorífica.

Inspirado em Howell (1965), o presente estudo tem também como objetivo a investigação da expressão dêitica como reflexo da estrutura social, particularizada pela representação de uma organização fortemente hierárquica de poder, que é como se manifestam as relações entre militares. Identifica-se com o trabalho de Howell (1965) num aspecto muito específico, que se resume ao material de análise: como o dele, trata-se aqui de uma seleção de 475 tiras de uma história em quadrinhos, intitulada *Zé, o Recruta Biruta*, também conhecido, em outras histórias, por *Recruta Zero*, uma tradução de *Beetle Bailey*, de autoria de Mort Walker. Essas versões em português foram editadas entre 1972 e 1974 pela Editora Saber. A de nº 17, de 1972, foi traduzida por Trips; a número 22, do mesmo ano, teve como tradutor Abel P. Carvalho, e as três restantes, 29 e 33, de 1973, e 36 de 1974, foram traduzidas por Fred Jorge.

Vale lembrar que o *Recruta Zero*, a história em quadrinhos que conta as aventuras de um soldado insubordinado, folgado e trapalhão, completou 64 anos em 2014 e é hoje ainda publicado em 1.800 jornais de mais de 50 países. Zero e seus parceiros divertem o leitor por identificar o serviço militar como um purgatório, repleto de sargentos sadomasoquistas e de

² O termo “relação diádica” se refere aqui aos dois polos da interlocução, o do falante e o do ouvinte, vistos, todavia, sob o prisma de suas diferenças sociais.

graduados hierárquicos fora da realidade, muitas vezes autoritários na caserna e subservientes na vida doméstica. São essas contradições que fazem da tira um sucesso de mídia.

Howell (1965) fornece indicações precisas da fidedignidade das traduções de sua amostra, com base na adequação, ao coreano, que dispõe de um sistema muito mais complexo de tratamento, das formas do inglês, praticamente nulas. Quanto ao nosso objeto de estudos, o critério é exatamente o mesmo. A gramática do Inglês não dispõe de uma alternância ao mesmo tempo dêitica e social entre *tu/você* e *o(a) senhor(a)* na posição sintática de sujeito, que, como se verá, identifica os interlocutores da tira na tradução do português. Fica, portanto, evidente que, na dependência dos resultados, os tradutores procuraram adaptar o tratamento ao sistema de formas previsto na gramática, com base na intuição que têm da competência comum dos usuários do português.

O método de abordagem consiste no levantamento de todas as relações diádicas entre iguais e entre superior e subordinado, com as respectivas formas de tratamento que foram detectadas na interação verbal simulada, distinguindo-se, por razões práticas, dêiticos pronominais na função de sujeito, por um lado, e nomes e títulos, na função de vocativo, por outro.

Uma função duplamente dêitica

Uma característica essencial dos dêiticos é comporem um paradigma relacionado à dimensão pragmática da linguagem, por instituírem uma relação de ostensão do texto para a situação do discurso, apontando para os elementos essenciais do processo de comunicação, os participantes e os elementos espaciais e temporais que configuram a situação do discurso.

Lembrando Benveniste (1976), a classe dos dêiticos pessoais teria o papel de converter a língua em discurso, um cálculo que tem tudo a ver com a vigência da dicotomia saussuriana língua e fala. Embora a rigor, o único conversor é o pronome *eu*, a conversão não pode dar-se como tal sem a projeção necessária de um *tu*. Ao mesmo tempo em que *eu*, assumindo o discurso, projeta um *tu*, associa a si, e conseqüentemente a *tu*, toda uma série de indicadores espaço-temporais indispensáveis para a configuração da situação comunicativa com base em si mesmo.

É já um truismo afirmar que a dicotomia sistema e uso, cunhada por Saussure (1977) não abrangia adequadamente o uso. Dentro dessa perspectiva, mas de certo modo, ultrapassando-a para projetar a situação de discurso, Benveniste (1976) ressalta a remissão do

sujeito à situação a dimensão referencial, em suma a todos os fatores pelos quais a linguagem se faz mediadora entre o homem e outro homem e entre o homem e o mundo.

A introdução do conceito de dêixis pessoal comprometeu a própria distinção língua e fala, especialmente porque sua definição implica necessariamente a projeção a uma situação real de comunicação. Enquanto a noção de signo de Saussure lembra claramente uma relação interna, no interior de um sistema de interdependências que a define, as instâncias do emprego de *eu* não constituem como a de outros signos uma classe de referência, uma vez que não há nenhum objeto definível como *eu* ao qual se possam remeter identicamente essas instâncias. Contrariamente aos nomes, cuja ocorrência se refere sempre a uma noção constante e apta a permanecer virtual, ou a se atualizar num objeto singular, os pronomes pessoais do tipo dialógico não constituem nem implicam uma classe de referência, por não haver objeto definível como *eu* ao qual possam remeter identicamente todas as suas ocorrências (BENVENISTE, 1976).

Tal como desenvolvida até aqui, a discussão da noção de dêixis resvalou apenas em sua dimensão gramatical, mas uma gramática que preveja instrumentos de relação entre a expressão verbal e a situação discursiva. Entretanto, pouco se aventou sobre ser o eixo dos participantes do discurso o centro irradiador de identificação social dos indivíduos envolvidos na interação, ou seja, do estatuto social do dêitico pessoal dialógico.

Pode-se acrescentar, sobre isso, que cada indivíduo que se apropria da linguagem para convertê-la em discurso, e que se enuncia *ego*, apresenta-se a *alter*, seu destinatário, numa escala relativa de status social determinado por atributos tipicamente sociais como gênero, idade, nível de escolaridade, ocupação etc. É desse complexo de variáveis que se configura o conteúdo social da dêixis.

Alguns mecanismos linguísticos parecem mostrar-se bastante apropriados, ou mais apropriados que outros, para elucidar a questão do enfoque do ato de enunciação e, por isso, mesmo têm sido explorados, desde a década de 1960, por teorias do discurso. Um desses mecanismos é a categoria da dêixis pessoal dialógica. E, com efeito, não é possível explicar satisfatoriamente a referência e os traços significativos do sistema pronominal sem apelo a categorias pragmáticas, como os interlocutores e a situação específica de interação.

No sistema de referência pessoal, incluem-se as formas de que dispõem a língua para a expressão de certas atitudes sociais e psicológicas que o falante assume diante de um interlocutor. Além de pronomes, esse conjunto abrange outras categorias, como flexão verbal, formas de vocativo e traços lexicais e morfossintáticos de registro, conforme o grau de formalidade das circunstâncias de interação verbal. É por isso que a seleção de formas

personais de referência ao interlocutor perfaz dupla função dêitica, a tipicamente interlocutiva de que vem tratando a Análise do Discurso e outra, tipicamente social, mais afeita a abordagem de natureza sociolinguística.

Ao desenvolver suas relações de produção, cada formação social desenvolve paralelamente padrões ideológicos de natureza normativa, que regem as expectativas mútuas das partes envolvidas no processo de interação. Estreitamente vinculada a tais padrões, está a identidade dos participantes, representada pela posição que cada qual ocupa no interior da estrutura social. Por conseguinte, é da perspectiva do indivíduo que se enuncia *eu* e que, por isso mesmo, se apropria do discurso na instância em que o formula, que é possível estabelecer o estatuto social da referência ao interlocutor: da consciência de si mesmo, da posição que ocupa na estrutura da formação social e de que deriva sua própria identidade em relação ao interlocutor.

Uma vez que o sistema normativo, regulador, estabelece direitos e obrigações, é possível identificar duas categorias de relações sociais, diretamente relacionadas à seleção de formas de referência ao interlocutor: as relações são simétricas, se locutor e interlocutor compartilharem reciprocamente direitos e obrigações, e assimétricas, se, por exemplo, o locutor tiver somente obrigações e o interlocutor, somente direitos (GOFFMAN, 1956). Configura-se, nesse caso, uma relação de autoridade, ou poder legítimo, que um indivíduo detém em virtude de sua posição numa estrutura socialmente organizada e, por isso mesmo, convencionalmente aceita e compartilhada pelo conjunto dos indivíduos envolvidos nos padrões ideológicos que mantêm tal estrutura. A infração de uma regra conduz a uma sensação de constrangimento e a sanções sociais negativas; por isso é forte a motivação para integrar-se nos padrões normativos.

O mecanismo linguístico mais comumente empregado para expressar essa modalidade dêitica são as formas de tratamento para se dirigir ao interlocutor, representando-o no enunciado por formas como *tu/você* e *o(a) senhor(a)*. Prevalecendo uma relação assimétrica, o instrumento empregado para expressá-la linguisticamente consiste num padrão não recíproco, segundo o qual o indivíduo em posição inferior emprega *o(a) senhor(a)* e recebe em troca *tu* ou *você*, conforme a variedade linguística. Prevalecendo uma relação simétrica, o mecanismo linguístico conduz a um padrão recíproco mediante o emprego de *tu/você* e *o(a) senhor(a)*. A essa alternância de formas no padrão recíproco, correspondem duas outras dimensões semânticas referentes ao grau de formalidade das relações entre os interlocutores: a troca mútua de *você* ou *tu* configura uma relação de intimidade entre iguais, ao passo que a troca mútua de *o(a) senhor(a)*, uma relação de deferência entre iguais.

Um sistema de papéis

Tradicionalmente, o estudo de formas de tratamento no Brasil tem uma tendência inequívoca para a abordagem diacrônica, com base mais filológica que linguística, a que segue, geralmente, um tratamento mais impressionista que descritivo dos fenômenos observados (ALI, 1937; LUFT, 1957; NASCENTES, 1937, 1954-55). As fontes para a obtenção de dados são obras literárias. São raras as investigações escoradas em levantamento mediante questionário, entrevistas ou outras fontes escritas não literárias.

Head (1976) apresenta um trabalho muito expressivo sobre tratamento no português brasileiro. Os dados linguísticos compreendem as formas mais comuns de referência à segunda pessoa, como *você*, *tu*, *o(a) senhor(a)*, na função predominante de sujeito, levando ainda em consideração formas de dirigir-se a um ou mais interlocutores e também o emprego de formas oblíquas. A principal variável social analisada como fator condicionador são as relações de papel entre interlocutores de diferentes domínios, como a família, a escola, o trabalho. Os informantes selecionados provêm de quatro diferentes capitais do país: São Paulo, Rio de Janeiro, Porto Alegre e Salvador, e de uma cidade do interior do Estado de São Paulo.

Esse trabalho fornece um panorama sincrônico do sistema de referência ao interlocutor, demonstrando que, nas variedades examinadas, predomina um sistema binário simples: *o(a) senhor(a)* como forma deferencial; *tu* ou *você* como forma não deferencial ou íntima, com dois padrões especialmente frequentes: o recíproco e o não recíproco.

Brown & Gilman (1960) analisaram mudanças no emprego de formas de tratamento em línguas europeias, demonstrando que a “semântica do poder” deu espaço, no curso do tempo, à “semântica da solidariedade”. Entendem os autores que o emprego de formas de tratamento na idade média era baseado em relações de classe e poder, com um padrão não recíproco entre pessoas não iguais e troca mútua de forma deferencial entre iguais de classe alta e de forma não deferencial entre iguais de classe baixa. Esse padrão bidimensional evoluiu, nos tempos modernos, para uma estrutura unidimensional, em que a seleção de formas de tratamento passou a contemplar apenas critérios de formalidade: troca mútua de tratamento deferencial em situações formais e de tratamento não deferencial em situações informais.

Head (1976) questiona a generalidade das constatações de Brown e Gilman (1960), pois, para ele, a frequência do padrão recíproco não deferencial varia não somente de uma relação diádica para outra, mas está, sobretudo, na dependência da variedade linguística

considerada: o padrão recíproco é geralmente menos frequente nas comunidades socioculturalmente mais tradicionais, representadas por Salvador e interior do Estado de São Paulo.

É nesses dois trabalhos pioneiros que se assenta a base metodológica desta investigação. Fundamentalmente, a hipótese que pretendemos confirmar aqui é a existência de um sistema fortemente hierárquico nas normas que regem o emprego de formas de tratamento, já que o domínio de investigação é o exército cujas relações de papel são simuladas numa história em quadrinhos. Nesse caso, a ideia motivadora desta investigação é testar a hipótese de que o trabalho dos tradutores das tiras intituladas *Zé, o recruta biruta* têm plena consciência dessas diferenças sociais e, especialmente, das diferenças sociais em organizações fortemente hierárquicas, como o exército, o que deve refletir-se nas seleções de formas de tratamento na amostra.

A principal variável social analisada neste trabalho, como fator determinante para a referência à segunda pessoa é a relação de papel entre os interlocutores. Entende Fishman (1972) que as situações sociais devem ser consideradas dentro de seus domínios respectivos (família, educação, igreja, trabalho etc.) e ser caracterizadas por três traços: relações de papel, situação de interação e tópico da conversa. O efeito das relações de papel decorre das situações de interação em que esses três fatores são congruentes com o domínio. Pode-se mencionar como exemplo de congruência uma situação em que o domínio é o militar, as relações de papel envolvem sargento e recruta, um dos alojamentos é o local da interação e um assunto típico do domínio militar, como um treinamento físico, é o tópico da conversa.

No domínio aqui enfocado, a simulação do militar, está em jogo uma modalidade típica de organização social – o exército – fortemente representado por um rígido sistema de papéis. Por papel entende-se, à maneira de Davis (1961), o modo de o indivíduo desempenhar de fato as exigências de determinada posição. No caso do exército, aplica-se de modo evidente o postulado de que a solução organizacional predominante para seus membros exercerem convenientemente seus papéis, de acordo com a posição que ocupam, é a promulgação de leis e a imposição de regras de conduta.

A base que sustenta a organização militar como um sistema de papéis consiste num conjunto de medidas prescritivas e de modos de conduta que devem ser cumpridos e, reversivamente, inclui um conjunto de prescrições e modos de agir que precisam ser evitados. É justamente nesse sentido que certas posições são dotadas de autoridade, ou poder legítimo, reconhecido e aceito como adequado não somente pelo que o detém, mas também, e principalmente, pelos demais membros do sistema (KATZ; KAHN, 1976).

Como bem se nota, estrutura de autoridade e organização hierárquica são conceitos inseparáveis. Assim se caracteriza uma organização militar, cuja organização piramidal representa uma fusão de status e poder legítimo da base para o topo. A estrutura de autoridade daí resultante pode se postulada como um conjunto de relações diádicas de poder entre um indivíduo em posição superior e um grupo de subordinados. Cumpre acrescentar que além de inerentemente autoritário, o padrão recorrente é assimétrico: se a organização estipula que X tem autoridade sobre Y, segue-se que Y não tem autoridade sobre X; e também transitivo: cada nível sucessivo na hierarquia tem autoridade não somente sobre o escalão imediatamente inferior, mas também sobre todos os escalões inferiores.

Delimitação do fenômeno

A indicação mais evidente da modalidade duplamente dêitica aqui enfocada (dialógica e social) é o que as gramáticas tradicionais designam convencionalmente por “pronomes de tratamento”, tratando-os como uma subclasse dos “pronomes pessoais”.

Essa denominação é, no entanto, inadequada, por não conter, em sua formulação, o postulado de que “pronomes de tratamento” são também dotados de um conteúdo dêitico: eles remetem ao destinatário de modo similar ao pronome pessoal dialógico *tu*. Além disso, essa designação pressupõe que *tu* e seus oblíquos correspondentes são socioculturalmente neutros, tendo como traço único distintivo o conteúdo dêitico dialógico. Ao contrário, nas variedades em que a forma *tu* é usada, sua escolha indica, além do destinatário, uma relação de intimidade entre os interlocutores.

A prova mais evidente de que o falante não distingue entre pronomes pessoais e os de tratamento é o uso generalizado da forma *vocês* como referência a mais de uma pessoa, mesmo nas variedades em que é *tu* que remete à pessoa correspondente no singular. Além disso, é justamente *você*, um “pronome de tratamento”, que é empregada, na maior parte do país, como a única forma de remeter a um único destinatário.

Head (1976, p. 299) prefere denominá-los “nomes pronominalizados” em razão de seu emprego como dêiticos locucionais dialógicos em outras funções sintáticas não vocativas, como nas relações gramaticais de sujeito, complemento etc. A propriedade da designação decorre de contraírem concordância verbal com a 3ª pessoa, à moda dos nomes. O paradigma inclui ainda as formas *você(s)*, *o(s) senhor(es)*, *a(s) senhora(s)*.

A referência ao destinatário não se restringe ao uso dos dêiticos locucionais dialógicos (*tu*, *você*, *o senhor* etc.), mas também ao emprego de nomes e várias combinações de nomes e

títulos, especialmente na função de vocativo: títulos, nomes próprios, títulos + último nome, nomes comuns, nomes diminutivos (HEAD, 1976, p. 299; BROWN; FORD, 1964).

Este trabalho investiga o uso de nomes, títulos e suas combinações na função de vocativo e se circunscreve aos dêiticos locucionais dialógicos que se empregam unicamente na função de sujeito. Esta restrição se prende ao fato de que não há relação biunívoca entre as formas empregadas como sujeito e seus oblíquos correspondentes. Head (1976) aponta três padrões de correspondência, dos quais, em apenas um, a escolha do grau de formalidade, refletida nas formas subjetivas, corresponde à mesma relação entre os interlocutores na seleção das formas oblíquas. Se os oblíquos correspondentes forem os de 3ª pessoa (*o(s)*, *a(s)*, *lhe(s)*, *se*, *si*, *consigo*) ou os de 2ª (*te*, *ti*, *contigo*) não há paralelo na relação de (in)formalidade que reflita a seleção das formas *você(s)*, *(o(s) senhor(es)*, *a(s) senhora(as)*.

Espera-se que, se forem assimétricas as relações, a forma de exprimi-las verbalmente se dá por uma troca não recíproca, em que um dos interlocutores emprega *o(s) senhor(es)* ou *a(s) senhora(s)* e recebe *você(s)* e vice-versa na função de sujeito; na de vocativo, espera-se que a expressão de uma relação assimétrica requeira uma troca não recíproca em que um dos interlocutores emprega título ou título + último nome e recebe diminutivo ou primeiro nome. Nesse caso, as formas de tratamento empregadas são o reflexo, no uso linguístico, de uma dimensão de autoridade ou poder.

Se, por outro lado, forem simétricas as relações, espera-se que os interlocutores, em situação familiar, empreguem *você(s)* na função de sujeito, e primeiro nome ou diminutivo, na de vocativo; em situação deferencial, espera-se uma troca recíproca de *o(s) senhor(es)*, *a(s) senhora(s)* em posição de sujeito, e título ou título + último nome em posição de vocativo.

O uso de dêiticos pessoais como formas de tratamento

A tabela 1 mostra os índices referentes ao tratamento em relações simétricas. O índice percentual se refere unicamente à frequência da forma *você*.

emissor	destinatário	você	o senhor	total	%
Recruta	Recruta	22	00	22	100
Sargento	Sargento	02	00	02	100

Tabela 1: Uso de dêiticos pessoais nas relações simétricas

Todos os casos envolvendo indivíduos na mesma relação de papel apontam para o uso da forma dêitica *você*. Isso permite concluir que prevalece uma relação de solidariedade entre

participantes iguais. Além disso, trata-se aqui de uma relação íntima ou familiar; caso contrário, o mais natural seria o uso da forma deferencial *o(a) senhor(a)*.

A tabela 2 mostra os índices relativos ao tratamento em relações assimétricas com o emissor na posição inferior, na primeira linha, e na posição superior, na segunda. Os índices percentuais na última coluna à direita são relativos apenas ao dêitico mais empregado: a forma *o senhor* para o destinatário na posição superior e a forma *você* para o destinatário está na posição inferior.

	você	o senhor	total	%
Emissor em posição inferior	14	68	82	83,0
Emissor em posição superior	32	03	35	91,0

Tabela 2: Uso de dêiticos pessoais nas relações assimétricas

Os resultados refletem nitidamente a estrutura da organização militar representada na história em quadrinhos. No conjunto de medidas prescritivas e normas de conduta a serem cumpridas, inclui-se a seleção da forma de tratamento que deve receber o indivíduo dotado de autoridade. Os resultados mostram que essas regras de conduta se cumprem quase exemplarmente, já em 83% (68/82) dos casos, seleciona-se a forma *o senhor* em respeito à posição hierarquicamente superior do destinatário. O uso da forma deferencial não é, todavia, absoluto, indicando o não cumprimento do padrão normativo.

Quando o interlocutor é um destinatário em posição inferior, a expectativa é o uso da forma *você*. Com exceção de 2 das 8 relações diádicas – tenente/sargento e capitão/sargento – é absoluta a frequência de emprego de *você* nas relações de papel recorrentes: 91,0% (32/35). Nesse aspecto, os dados da Tabela 2 revelam que o mecanismo linguístico usado para a posição social dos participantes, numa situação assimétrica, reflete claramente uma dimensão de autoridade e poder legítimo, conferido pela instituição militar e intuído na competência dos tradutores. Esse mecanismo se traduz numa troca não recíproca de *você/o senhor*, a primeira endereçada ao destinatário na posição inferior e a segunda, ao destinatário na posição de superior hierárquico.

A tabela 2 aponta, todavia, para outras duas situações de ruptura do padrão normativo prescrito pelo sistema rígido de papéis simulado na história em quadrinhos. De 17 situações de interação verbal entre recruta e sargento, a mais frequente da amostra, 35,0% (6/17) representam alguma violação do padrão normativo previsto. O que ocorre é que essas rupturas, que não contemplam as expectativas do destinatário, estão vinculadas a uma

incongruência do domínio (FISHMAN, 1972), no que concerne, especificamente, à relação de papel.

A posição de um indivíduo na escala social e, conseqüentemente, sua identidade numa situação específica de interação, decorre de todas as demais posições que ocupa nos demais domínios de atuação social. No domínio em foco, o militar, o indivíduo deveria executar um mínimo de obrigações; se não o faz de todo ou se fracassa completamente, desempenha apenas formalmente, mas não verdadeiramente a função designada pelo papel social (DAVIS, 1964, P. 114).

Os indivíduos envolvidos, atuando no papel de recruta, são Zé, a personagem central, e Roque, um tipo rebelde, que, fora da caserna, participa de uma gang de jovens, do tipo “Hell’s Angels”, comum na década de 1950. Nesse caso, Roque transfere, para a estrutura social do exército, os direitos inerentes à posição que ocupa numa organização social externa. Essa transferência de papéis torna difícil o enquadramento de Roque numa organização rigidamente hierárquica e autoritária como a do exército.

Um indício dessa outra relação de papel são seus cabelos, em geral, mais compridos do que exige o domínio militar. Esse caso único se compara, em singularidade, apenas a outro soldado cujo corte de cabelo parece totalmente inadequado às medidas prescritivas da ordem militar: uma personagem que encarna o tipo privilegiado de alto estrato social, que usa o tráfico de influências, através de um tio senador, para obter apenas encargos leves no quartel, como o de motorista particular do general. A similaridade com Roque para aqui, já que o estrato social deste é outro e o principal indício desse traço de marginalidade é seu registro linguístico carregado de gírias:

(1) Olha, meu, vê se larga do meu pé, porque você me chateia (Revista n. 17, p. 18)

Os outros quatro casos de ruptura concernem aos participantes Zé, no papel de recruta, e Sargento Snorkel, no papel de sargento. Esses casos se justificam no relacionamento social que os dois contraem. O traço mais marcante da personagem central, que, inclusive, dá nome à revista, é a de um tipo folgado, que se materializa na fuga constante aos encargos de papel, que faz dele um *outsider* no domínio militar. Como toda organização hierárquica dispõe de mecanismos para assegurar seu funcionamento, sua estrutura inclui líderes ou supervisores com a clara função de observar se, para o mesmo conjunto de papéis, o desempenho das tarefas se conforma aos requisitos estabelecidos. Caso não se conforme, aplicam-se

mecanismos corretivos para obrigar os participantes a mudarem de comportamento e aderirem ao cumprimento das normas. É pela influência do supervisor nos subordinados, de um modo legitimado, isto é, do fato de ter o supervisor poder legítimo em decorrência de seu papel, que se fazem cumprir as exigências da organização (KATZ; KAHN, 1976).

No papel de supervisor está o Sargento Snorkel e no de subordinado o recruta Zé. Nesse caso, o relacionamento especial entre eles é decorrente da perseguição incansável e persistente a que o sargento submete o recruta. Desse processo acaba por resultar certo grau de intimidade entre eles, pelo fato mesmo de estarem, inclusive, muito frequentemente em interação. A intimidade é flagrada por situações de folga coincidentes, passadas, não raramente, na casa do recruta. E quanto mais intensiva é a ação corretiva que o supervisor exerce sobre o subordinado, impingindo-lhe os encargos mais pesados, tanto mais negligente é a conduta do recruta.

Entre as relações diádicas de papel Cozinheiro/Sargento, 78,0% (7/9) são casos de ruptura da estrutura hierárquica. Há indícios claros da posição superior do sargento Snorkel em relação ao Cozinheiro, por situações de interação em que o primeiro inspeciona a área da cozinha com críticas ao estado geral.

Há, no entanto, nessa relação diádica, um evidente conflito entre a personalidade do indivíduo e a posição que ocupa. Snorkel é um tipo obeso e glutão. Seu próprio nome, que poderia ser traduzido por *caniço*, é um indício, num tom irônico, dessa característica. Em decorrência disso, vive constantemente em dependência fisiológica do cozinheiro, a quem pede sempre mais alimento do que prevê a cota, especialmente quando a sobremesa do dia o atrai. A autoridade do sargento se torna, então, neutralizada e o polo do poder passa ao Cozinheiro, ainda que não legítimo, como o que desfruta a posição de sargento e, por isso mesmo, estranho à organização hierárquica que a ambos se sobrepõe.

Pode-se afirmar que um indivíduo tem poder sobre outro na medida em que é capaz de controlar o seu comportamento e a relação de poder é assimétrica já que dois indivíduos não podem compartilhá-lo na mesma área de comportamento (BROWN; GILMAN, 1960, p. 255). A restrição à área explica o desvio das normas gerais, no sentido de que seu detentor muda de papel no que concerne à relação sargento/cozinheiro e é a situação de interação que varia em relação à área de comportamento. É legítimo nas situações em que o sargento é o seu detentor, ocupando, portanto, a posição que lhe cabe na organização hierárquica. É não legítimo nas situações em que é o cozinheiro o seu detentor e os participantes passam são indivíduos em situação normal de interação, e não detentores de papéis sociais designados pela estrutura militar.

Há apenas duas situações em que o sargento exerce seu papel de supervisor da cozinha. Numa delas, além de receber a forma *você* de tratamento do subordinado, é decepcionado com uma reação pouco amigável do cozinheiro:

- (2) Outra vez! Quem você pensa que é? O inspetor de bolinhos? (Revista n. 33, p. 70)

A atitude do sargento, no primeiro quadro, todavia, revela ter outras intenções subjacentes à de inspecionar a cozinha. Na outra situação, mostra-se de fato insatisfeito com o estado da cozinha e indica isso concretamente mostrando um gráfico afixado à parede em que a linha é claramente descendente. O tratamento do cozinheiro, nessa situação, é obviamente o deferencial assimétrico:

- (3) Bem, houve um dia em que o senhor gostou da comida. Vou repetir o mesmo prato. (Revista n. 33, p. 89)

Outro caso de ruptura envolve a relação diádica Sargento/Tenente, caso típico de inadequação entre indivíduo e papel, no que concerne ao cargo hierarquicamente superior. O indivíduo ocupante de tal posto, Tenente Fuzz, é representado como uma personagem emocionalmente imatura e, conseqüentemente, pouco preparada para ocupar um cargo de comando dentro das expectativas do domínio militar. Há vários indícios desse traço de caráter: situações em se acha no banho acompanhado de barquinhos e ursinhos de borracha; em uma das tiras, aparece mostrando seu carro, tipo jeep, comum no exército, especialmente nos anos 1950, com algumas alterações que o aproximam mais de um carrinho de pedais, comumente usado por crianças dessa mesma época; em mais de uma situação, reclama de ser sua mesa alguns centímetros menor que a do sargento Snorkel, com quem divide escritório para serviços administrativos. Enfim, é uma personagem representada mais como oficial de pose, de aparência, do que de fato, aspecto que é notável no uso do bastão típico de oficiais, que indicia também seu caráter instável e inseguro.

A título de ilustração, o exemplo (4) mostra uma situação de diálogo com o sargento Snorkel, em que o Tenente Fuzz se surpreende fazendo uma tarefa a mando do subordinado. Captando bem o comportamento *sui generis* dos dois envolvidos nessa relação diádica, o

tradutor refletiu verbalmente o sentimento linguístico da inconveniência do papel de Fuzz na hierarquia militar.

- (4) Sgt. Snorkel: -Ponha isto no correio!
Ten. Fuzz: - Sim, Senhor. Ei, espere um instante...
De volta ao escritório, observando que a cadeira do sargento está ligeiramente mais elevada que a sua:
Ten. Fuzz: - A cadeira está parafusada outra vez? (Revista n. 29, p. 67)

Em outra situação, o tenente é incapaz de manter o mesmo dêitico pessoal durante um curto diálogo com o sargento:

- (5) Desde quando o senhor é dono do sol? Quem é que pensa que você é afinal de contas? (Revista n. 33, p. 76)

Outro caso aparente de ruptura se refere a uma interação envolvendo, como participantes, o Sargento Snorkel e o Capitão. Essa situação se caracteriza pelo uso de tratamento deferencial *o senhor* emitido pelo indivíduo em posição superior. Apenas aparentemente essa situação pode ser creditada aos casos de ruptura. Com efeito, por um lado, em todas as situações de interação verbal em que essas duas personagens estão envolvidas com o emissor em posição inferior, é absoluto o uso do deferencial *o senhor*. Por outro lado, nesse caso específico, em que o capitão dirige ao sargento um dêitico deferencial na função de sujeito, o tratamento de retorno é ainda mais significativamente deferencial para a preservação, em nível linguístico, da estrutura de poder e autoridade: o vocativo *senhor*:

- (6) Cap: - Eu não sabia que o senhor fumava cachimbo.
Sgt ; - Eu comecei agora, Senhor. (Revista n. 36, p. 13)

Em resumo: os dados da tabela 2 permitiram analisar as relações diádicas de papel em que, na interação, varia a posição do locutor: ora hierarquicamente inferior, ora hierarquicamente superior conforme a estrutura hierárquica representado nas tiras da organização militar. Nesse domínio, o tratamento entre papéis assimétricos revela claramente a manutenção da organização no plano dos mecanismos linguísticos usados para a indicação da posição social dos participantes no processo de interação.

Vocativos como formas de tratamento

A tabela 3 mostra os índices percentuais das relações de papel em que os participantes ocupam a mesma posição na escala hierárquica. As duas formas de vocativos usadas são apenas Primeiro Nome (PN) e Diminutivo (DIM)

emissor	Destinatário	PN	DIM	total	%
Recruta	Recruta	25	00	25	100
Sargento	Sargento	00	01	01	100

Tabela 3: Uso de vocativo nas relações simétricas

Dos 25/26 casos detectados no cópuz referem-se ao uso de PN e um, ao uso de DIM, que reflete uma dimensão de intimidade e solidariedade entre iguais. Esses resultados reiteram os dados referentes ao uso dos dêiticos locucionais dialógicos, analisados na seção anterior. Com efeito, o emprego de pronomes pessoais em função de sujeito está em perfeita correspondência funcional com o emprego de vocativos em relação ao grau de formalidade da relação entre os participantes. É sintomático que todos os casos detectados de relações simétricas se referem a indivíduos situados duas posições mais baixas na organização hierárquica.

A tabela 4 mostra a distribuição do uso de vocativos nas relações assimétricas. As formas de vocativo encontradas são primeiro nome (PN), título (T) e Título+Último Nome (TUN). Os percentuais na última coluna representam o tratamento esperado, ou seja, PN para recrutas, T para sargentos e T e TUN para oficiais subalternos.

	PN	T	TUN	total	%
Emissor em posição inferior		55	03	58	100,0
Emissor em posição superior:					
Sargento e Oficial/recruta	62	--	--	--	100,0
Oficial/Sargento		17		17	100,0
Oficial/Oficial		04	06	10	100,0

Tabela 4: Uso de vocativos nas relações assimétricas

A primeira linha indica que o emissor ocupa uma posição hierarquicamente inferior, o que aparece claramente registrado na manifestação linguística pelo uso de título (T) e Título+Último Nome (TUN) como vocativos dirigidos ao destinatário. O percentual indicado

se refere à frequência de Título e de Título+Último Nome combinados; ainda que o uso de TUN indique um tratamento ainda mais deferencial que o uso de T apenas, a frequência foi extremamente baixa, ou seja, 5% do total (3/58).

Já a segunda linha da tabela 4 se refere ao tratamento assimétrico com o emissor na posição superior, cujos dados foram separados para relações diádicas entre Sargento ou Oficial como emissor e recruta como destinatário, Oficial como emissor e Sargento como destinatário e, finalmente, Oficial superior como emissor e Oficial subalterno como destinatário, como Capitão e Tenente, General e Capitão etc. As formas de vocativo encontradas são Primeiro Nome (PN), Título (T) e Título+Último Nome (TUN). Os percentuais na última coluna representam o tratamento esperado, ou seja, PN para recrutas, T para sargentos e T e TUN para oficiais subalternos, numa escala gradual do seguinte tipo: Sargento-Oficial/Recruta: PN > Oficial/Sargento: T > Oficial superior/Oficial subalterno: T e TUN. De um total de 89 casos de vocativos, a maioria deles é dirigida a recrutas, ou seja, 69,7% (62/89); 19,0% (17/89) de vocativos são dirigidos a sargentos e, finalmente, 11,3% (10/89) são dirigidos a um oficial subalterno.

É possível concluir que, quando as relações diádicas envolverem uma relação assimétrica de papéis, o uso de vocativos acaba por reiterar, no imaginário dos tradutores, a estrutura hierárquica de poder legitimado, evidenciada no emprego de dêiticos locucionais. Além disso, o uso do deferencial *o senhor*, na posição de sujeito, é correspondente ao emprego de Título ou Título+Último Nome na função de vocativo, sempre que a posição do destinatário ocupar uma posição hierarquicamente superior à do emissor; e a recíproca é verdadeira: para a posição mais baixa, reserva-se o uso de Primeiro Nome e para uma posição intermediária, como a de sargento, o uso de Título.

Usos especiais de formas de tratamento

Merecem comentários à parte, algumas situações de troca de dêiticos e de vocativos, que, pelo caráter inusitado, fogem do padrão normativo que se espera, mesmo de um simulacro do domínio militar, às vezes por interferência de outras normas de conduta externas à organização social que identifica as relações de papel.

Há uma interação numa situação de infração de trânsito, envolvendo indivíduos nos papéis de general de exército e guarda de trânsito, relações de papel de diferentes domínios sociais:

- (7) Guarda: - Muito bem, pare no acostamento. Você atravessou com sinal vermelho. (Revista n. 17, p. 53).

A relação é tipicamente assimétrica, mas é o policial que ocupa a posição superior. A despeito do status social elevado que o cargo proporciona ao general, o guarda é o detentor, nessa situação específica, de poder legítimo que o papel social lhe confere e, dessa forma, pode ignorar o status outorgado ao interlocutor, no papel mais de transgressor de uma regra de trânsito, do que de comandante supremo do exército.

Os casos restantes envolvem interlocutores atuando em seu próprio domínio social, mas o caráter *sui generis* das formas de tratamento requer uma discussão específica. Três situações envolvem participantes nos papéis sociais de recruta e de sargento. Na primeira, o recruta Quindim, munido com uma máquina fotográfica, dirige-se ao sargento Snorkel, em pose de foto ao lado do recruta Zé:

- (8) Quindim: - Vamos, quero uma foto bem natural. O senhor ainda não parece natural, sargento. Eu disse para parecer natural, seu bobo.
Sargento: - Bobo! (visivelmente irritado)
Quindim (batendo a foto satisfeito): - Isso. (Revista n. 33, p. 45)

Na primeira fala, o soldado confere ao destinatário um tratamento deferencial, seja mediante o uso do dêitico *o senhor* como sujeito, seja mediante o uso do título *sargento* como vocativo, que troca, na fala seguinte, pelo SN depreciativo *seu bobo*. A forma depreciativa, incompatível com as relações de papel envolvidas nessa situação, é apenas um recurso criativo do soldado para obter do sargento seu comportamento mais natural, quando investido de sua função supervisora, que lhe atribui poder e autoridade. O modo de obtê-lo se baseia justamente numa transgressão do padrão normativo, embora, diga-se de passagem, a situação, mais ou menos recreativa, não seja também congruente com o domínio militar.

Uma segunda situação, exemplificada em (9), envolve a participação do sargento Snorkel, do tenente Fuzz e do soldado Cosmo, representante do poder financeiro no quartel, que vende os mais diversos objetos, desde pincéis de barba a pôsteres de mulheres nuas.

- (9) Cosmos (dirigindo-se ao sargento): - Ei, gorducho, feche a porta!
Tenente Fuzz (dirigindo-se ao Sargento): - Você o deixa falar assim com você?
Sargento Snorkel: - Sim, senhor. E também o deixo me emprestar algum dinheiro. (Revista n. 36, p. 90)

Prevalece aqui um fator externo à organização social que influencia a forma depreciativa empregada pelo subordinado em remissão ao superior imediato. O texto enunciado pelo tenente evidencia uma tentativa de resgate das regras normativas, que o sargento ignora por depender financeiramente do recruta, similarmente à já mencionada dependência que tem do cozinheiro.

Na terceira situação, exemplificada em (10), agora é Roque que se dirige ao sargento, ante o olhar pasmo dos demais recrutas e a indiferença do destinatário:

(10) Roque: - Um... dois... três...Hup... Vamos, seu gorducho balofo!! Outra vez que me puser de serviço no rancho, eu arranco as suas orelhas!

No quadrinho seguinte, é o capitão que se dirige ao sargento, que retira algodão dos ouvidos:

Capitão: - Como foi hoje o exercício de artilharia? (Revista n. 33, p. 45)

O uso do vocativo depreciativo e também o modo ameaçador de se dirigir ao superior só são possíveis numa situação em que o sargento é incapaz de ouvir o soldado; caso contrário, implicaria inevitavelmente numa medida corretiva. Trabalhar no rancho, que significa lavar pilhas e pilhas de panelas, pratos e talheres, costuma ser uma ação corretiva comumente empregada para ajustar os ocupantes da posição inferior aos requisitos das relações de papel. Para Roque, a situação representa claramente uma oportunidade de desabafar violando as regras de uma estrutura rigidamente estabelecida a que é incapaz de adaptar-se.

Outro caso que merece atenção especial, ilustrado em (11), envolve a relação diádica soldado e general, tendo a personagem central, Zé, no papel de recruta e o general Halftrack, comandante do quartel, numa interação telefônica.

(11) Zé: - Não tem ninguém aqui...

General: - Não tem ninguém aqui... o que?

Zé: - Não tem ninguém aqui mesmo!

General: - Senhor! (Revista n. 29, p. 76)

O diálogo acima envolve as duas posições extremas da organização hierárquica: o único indivíduo que não tem supervisor, por ser o chefe da organização social, e o único que não tem subordinado. É por ter consciência desse fato que o general requer enfaticamente o uso do vocativo deferencial *senhor*, ainda que numa conversa telefônica, pois quem quer que seja seu interlocutor está necessariamente a ele subordinado. Por outro lado, é pelo próprio

fato de não haver nenhuma possibilidade de ser identificado, pelo menos no sistema telefônico dos anos 1950, que o recruta negligencia categoricamente a regra de conduta exigida pela corporação militar. O general procura manter a distância hierárquica com o uso do interrogativo *o que*. O recruta, por seu lado, emprega o anafórico *mesmo* para se referir enfaticamente a todo o enunciado por ele emitido (*não tem ninguém aqui*), negligenciando o apelo do general para a manutenção, em nível linguístico, da estrutura em que ocupam os dois extremos opostos.

Considerações finais

Todo sistema linguístico dispõe de mecanismos para indicar a posição social dos indivíduos envolvidos numa situação de interação social. Um desses mecanismos coincide com a sinalização dos participantes do processo de comunicação, de modo que os pronomes pessoais cumulam uma função dêitica e, ao mesmo tempo social.

Foi possível observar, ao longo da análise, no contexto pouco comum de constituir amostra, o de uma história em quadrinhos, que os tradutores mantiveram-se absolutamente consistentes com o uso geral do paradigma da dêixis social pela maioria dos usuários do português.

Com efeito, nas situações de relações simétricas, os interlocutores representados empregam a forma recíproca *você* como sujeito e Primeiro Nome como vocativo. Ao contrário, nas situações assimétricas, o tratamento mais comum é a troca não recíproca, em que o indivíduo na posição inferior usa *o senhor* e recebe *você* na função de sujeito; na função de vocativo, emprega Título ou Título+Último Nome ao superior e recebe em troca Primeiro Nome.

Os casos de violação do padrão normativo convencional mantêm alto grau de consistência dos tradutores, que procuram representar, nas formas selecionadas, alguma alteração significativa de algum fator envolvido no domínio social em que se configura a identidade social dos participantes e a mudança se refere, na grande maioria dos casos, às relações de papel. Nesses casos, o poder deixa de ser legitimado pela organização hierárquica, simulada na história em quadrinhos, para situar-se em outro domínio qualquer de dependência individual.

Esse sincronismo entre uso linguístico e relações sociais, que os dados revelam, deve-se, é preciso lembrar, à competência não de um único falante do português, mas a de um pequeno grupo, o corpo de tradutores da revista analisada, que, indiretamente, serviram a esta causa como verdadeiros informantes.

Obter tais informantes por meios indiretos é uma questão metodológica, que envolve tempo de pesquisa e oportunidade. Não se descarta, todavia, a necessidade de proceder a uma investigação empírica *in loco*, não apenas em instituições como o exército e seus similares no domínio militar, mas também em instituições pertencentes ao domínio religioso, ao comercial, ao industrial etc. que exigem a atenção de qualquer pesquisador interessado em esclarecer a natureza dos mecanismos linguísticos que interagem diretamente com identidade social dos membros de uma comunidade.

Referências

- BENVENISTE, È. *Problemas de linguística geral*. Tradução de M. de G. Novak e L. Levi; revisão de I. N. Salum. São Paulo: Editora Nacional/EDUSP, 1976.
- BROWN, R.; FORD, M. Address in American English. In: HYMES, D. (ed.) *Language in culture and society*. New York: Harper e Row, 1964, p. 234-244.
- BROWN, R; GILMAN, A. The pronouns of power and solidarity. In: SEBEEK, T. (ed.), *Style in Language*. Cambridge: MIT Press, 1960, p. 253-276.
- DAVIS, K. *A sociedade humana*. São Paulo: Fundo de Cultura, 1964.
- FISHMAN, J. A. *Bilingualism in the barrio*. Bloomington, Indiana: Indiana University Press, 1971.
- GOFFMAN, E. The nature of deference and demeanor. *American Anthropologist*, n. 58, 1956, p. 473-502
- HOWELL, R.W. Linguistic status markers in Korean. *The Kroeber Anthropological Society Papers*, n. 33, p. 91-97, 1965.
- HEAD, B.F. Social factors in the use of pronouns for the addressee in Brazilian Portuguese. In: SCHMIDT-RADEFELT, J. (ed), *Readings in Portuguese Linguistic*. Amsterdam: North-Holland Publishing Company, 1976, p. 289-348.
- KATZ, D; KAHN, R. L. *Psicologia social das organizações*. São Paulo: Atlas, 1976.
- LUFT, C.P. Tratamento depreciativo. *Revista de filologia*, V. III, p. 193-207, 1957.
- NASCENTES, A. O tratamento de senhor no Brasil. *A língua portuguesa*. V. XI, p. 272-88, 1937
- ___ O tratamento de você no Brasil. *Boletín de Filología*, v. VIII, p. 307, 14, 1954-1955.
- SAID ALI, M. Do ‘eu’ e ‘tu’ a ‘majestade’: tratamentos de familiaridade e reverência. *Revista de Cultura*, n. 129-31, p. 272-88, 1937.
- SAUSSURE, F. de. *Curso de Linguística Geral*. São Paulo: Cultrix, 1977.
- Artigo recebido em: 01/08/2015
- Artigo aceito em: 24/09/2015
- Artigo publicado em: 01/12/2015

QUADRINHOS E CONTEXTO PRAGMÁTICO: O HUMOR NAS TIRAS DE CHICO BENTO

Sebastião Lourenço dos Santos*

Resumo: A interface entre linguagem e humor é uma propriedade intrínseca aos humanos e, apesar de nem sempre nos darmos conta disso, está presente nas diversas atividades cotidianas, como quando lemos uma tira em quadrinhos. Neste gênero discursivo, devido a diversos fatores, a interpretação humorística pode dar-se parcialmente ou, em casos extremos, nem ocorrer. Nosso objetivo, neste estudo, é descrever possíveis relações entre linguagem e humor nas tiras de Chico Bento. Como as teorias que estudam o humor partem da noção de incongruência, a hipótese a ser testada é que a interpretação humorística das tiras de Chico Bento está condicionada à resolução de uma incongruência intencional. Para dar cabo do objetivo tomamos a Teoria da Relevância de Sperber e Wilson (1986) como uma alternativa viável à análise da tira cômica. A metodologia e o *corpus* contemplam a análise de quatro tiras retiradas da revista Chico Bento, as quais permitem ambientar a *tira* aos estudos pragmáticos, uma vez que o processo inferencial, além de causar uma modificação no ambiente cognitivo do leitor, deve confirmar ou refutar um conhecimento, um conceito ou uma crença, tal que a interpretação humorística, se bem sucedida, gere o riso.

Palavras-chave: Tira. Incongruência. Humor. Inferência.

Abstract: The interface between language and humor is intrinsic to human beings and although we are not always aware of it, it is present in several of our everyday activities, such as in the reading of comic strips. Due to several factors, the humorous interpretation of this discursive genre might occur only partially, or in extreme cases, not occur at all. This essay describes possible relations between language and humor in Mauricio de Sousa's comic strips featuring the Brazilian country boy Chico Bento. As the theories that deal with humor depart from the notion of incongruity, the hypothesis to be tested is that humorous interpretations of Chico Bento strips are conditioned to the fulfillment of an intentional incongruity. Sperber and Wilson's Theory of Relevance (1986/1995) is adopted as a possible alternative to better understand these texts. The methodology and the *corpus* involve the analysis of four comic strips that can be read from a pragmatic point of view. In the strips under scrutiny, the inferential process, besides causing a modification in the reader's cognitive environment, must confirm or refute a judgment, concept or belief so that a humorous interpretation is able to generate laughter.

Keywords: Comic strip. Incongruity. Humor. Inference.

Introdução

O humor, a partir da linguagem verbalizada, foi motivo de interesse de muitos estudiosos, em diferentes épocas. Teve início na Grécia, com Platão e Aristóteles, passou pelos latinos, com Cícero e Quintiliano, na Idade Média, com Laurent Joubert e Hobbes, e, no

* Professor Doutor do Departamento de Estudos da Linguagem, da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Ponta Grossa, Paraná, Brasil, lorecutp@hotmail.com.

século XX foi objeto de estudo de teóricos, como Bergson, e psicanalistas, como Freud (SANTOS, 2014). No âmbito das mídias semióticas, ganhou destaque com o advento do cinema mudo, sobressaiu-se sobremaneira na época de Charlie Chaplin, Harold Loyd, O Gordo e o Magro, entre outros, chegando à atualidade a roubar a cena via programas de *standup*.

No entanto, se por um lado a relação entre linguagem e humor esteve de mãos dadas com o cinema e a televisão, por outro, no campo da escrita e do desenho essa relação teve (e tem) uma relação mais indelével, uma vez que, ao que parece, produzir humor por essas vias é uma atividade deveras complexa. Um gênero discursivo-narrativo, dentre muitos, bastante utilizado atualmente para explorar o humor nessa perspectiva é o das tiras em quadrinhos, gênero que une recursos de linguagem e de imagem. Como o quadrinho envolve diversos recursos linguísticos e visuais próprios, sua originalidade discursiva o distingue dos demais gêneros por sua essência. Assim sendo, nos próximos parágrafos discutiremos sobre as tiras do personagem Chico Bento, da Maurício de Souza Produções, a fim de fazermos uma aproximação entre os estudos do humor e a pragmática. Antes, porém, de procedermos à análise é preciso delinear alguns conceitos que nortearão este estudo.

Contextualizando o contexto

O conceito de contexto é ainda pouco explorado pelas teorias semântico-discursivas, tanto filosóficas quanto linguísticas, pois, ao longo da história, os estudiosos da linguagem relegaram-no a um segundo plano ao se dedicarem à análise dos elementos pertinentes à morfossintaxe, à fonologia e/ou à semântica apenas. Em algum momento, histórico o contexto foi considerado a fronteira final que separaria a semântica da pragmática – a semântica estudaria o significado fora do contexto e a pragmática estudaria o significado no contexto. Contudo, com o advento dos postulados conversacionais de Grice (1975) e os estudos pragmáticos mais recentes, o contexto renasceu das cinzas e se mostrou muito relevante para os estudos da linguagem.

No entanto, a maioria dos textos que estudam a linguagem na perspectiva pragmática tem uma noção um pouco reduzida sobre o contexto e o definem como o meio pelo qual um falante transmite uma informação e um ouvinte a reconhece – numa espécie de etiquetagem do significado. Porém, como a interação verbal humana não se comporta dessa maneira, Sperber e Wilson (1986) postulam uma hipótese de custo-benefício comunicativo bastante interessante, que se estrutura sobre dois princípios universais: como os indivíduos tendem a

prestar (mais) atenção naquilo que lhes é mais relevante, a interação comunicativa deve conter o máximo de informação contextual e exigir o mínimo de esforço mental em processá-la. Partindo dessa premissa, podemos inferir que o contexto é o componente discursivo que catalisa não apenas informações circunstanciais, mas também agrega à interpretação elementos próprios da interação comunicativa.

Oliveira (2000), ao situá-lo no âmbito da pragmática, recorre à mitologia grega e o compara ao personagem Proteu, que possuía a habilidade de transformar-se na forma que desejasse, de acordo com as circunstâncias e propósitos. Como era difícil prendê-lo, a única forma de fazê-lo falar era surpreendê-lo durante o sono e amarrá-lo. Ora, a metáfora de Oliveira nos remete à ideia de que o contexto não pode ser, ou estar, aprisionado aqui e acolá como um *componente* discursivo estático, físico, material.

Afinal, continua Oliveira:

O contexto, encarado de forma “proteica”, deve ser visto diferenciadamente em cada linguagem e resistindo firmemente às tentativas de ser aprisionado (confinado em um conceito estático). Transforma-se acompanhando os movimentos conversacionais, e a exemplo de Proteu, pode parecer um espectro (*spectru*), um espelho (*speculu*) ou especular (*speculare*). Isto é: hora é evanescente, como um fantasma, desaparece e aparece, nem sempre com a mesma forma. Algo imaginável, uma sombra, imaterial. Hora é uma representação, um reflexo. Ou, uma ação.

[...] Em si, o contexto é uma abstração, e os indivíduos estarão focalizando a sua atenção e levando em conta os fatores situacionais (rituais próprios da interação, fatores sociais e culturais), psicológicos, crenças e propósitos (OLIVEIRA, 2000, p. 229).

No entanto, como temos que nos posicionar e assumir papéis que nos permitam dar cabo da investigação ora proposta, sob o foco humorístico, em Santos (2013) o contexto aparece da seguinte maneira:

No nível humorístico podemos pensar o contexto como o ambiente abstrato, dinâmico, comum, mas não idêntico, a dois ou mais interlocutores, que de acordo com as contingências circunstanciais, orienta, restringe ou amplia a linguagem humana na tomada de decisões, enriquecendo ou saturando com informações linguísticas e não linguísticas relevantes à produção e à interpretação de significados humorísticos comunicados e inferidos conversacionalmente pelos interlocutores (SANTOS, 2013, p. 707-708).

Como podemos inferir, para analisar a tira do Chico Bento na perspectiva pragmática, temos que conceber o contexto não apenas como uma propriedade da linguagem em ação, mas também como decorrente de evidências sociodiscursivas que atuam direta e

indiretamente na percepção, interpretação e representação da realidade, ou de uma realidade, dos indivíduos no mundo. Afinal, como postula Oliveira:

A hipótese de que o “lugar” do contexto da pragmática é uma instância “proteica”, isto é, que expande-se em múltiplas direções e imiscui-se nas dimensões do lingüístico e do não-lingüístico, do locutor e do interlocutor, ultrapassando os limites especificados pelas convenções sociais e culturais, pode ser útil para investigar os complexos usos da linguagem por parte dos indivíduos, inclusive, das restrições que esses indivíduos encontram para se comunicar nas interações (OLIVEIRA, 2000, p. 234).

Nessa perspectiva, o contexto humorístico na tira do Chico Bento será concebido como a realização efetiva da linguagem verbal e imagética referentes à percepção e representação do estado de coisas reais ou imaginárias, concebidas pelo seu criador e transcritas nas tiras e percebida pelo leitor/observador. Assumimos com isso que é por meio do contexto sociodiscursivo da tira que os desenhistas interagem com os leitores/observadores por meio da linguagem verbal e pictórica, negociando significados humorísticos, dado que esse contexto possibilita representar verbal e visualmente a percepção e representação de acontecimentos, fatos, eventos e ideias, reais ou fictícios, objetivos ou subjetivos, que os indivíduos fazem e constroem do mundo, ou de um mundo possível.

Essa postura sobre a tira e o contexto torna ambos, desenhistas e leitores/observadores, agentes de um único processo: a interação humana via linguagem visual e verbal. Se assim for, nossa análise pode ser proveitosa na perspectiva pragmática concebida para este estudo.

Contextualizando a tira

Como nosso objeto de estudo é a *tira*, temos que, inicialmente, situá-la lingüístico-discursivamente para, num segundo momento, procedermos a uma análise tomando o viés da pragmática. Para Ramos (2007) o quadrinho pode ser comparado a uma fotografia, na qual o fotógrafo capta um fragmento da realidade – faz um recorte do momento da cena, do local do cenário e das pessoas/personagens ali retratadas – a fim de representá-lo num plano. Em linhas gerais o quadrinho é também uma representação da realidade (ou de uma realidade), uma vez que cenários, personagens e fragmentos de tempo e de espaço se agrupam em um conjunto de contorno de linhas, formado por retângulo, quadrado ou um círculo (menos comum).

Nepomuceno (2005) esclarece que as linhas em torno da representação de uma cena de quadrinho “atuam como um dispositivo de contenção da ação ou de um segmento da ação”

(NEPOMUCENO, 2005, p. 58). Nesse sentido, o ato de colocar a ação em quadrinhos, continua a autora, “tem, em alguns casos, o propósito de definir a duração do tempo” (idem). E é justamente nesse espaço demarcado por linhas e contornos que os desenhistas, ou quadrinhistas, criam uma síntese coerente e representativa da realidade, porque, segundo Ramos,

o quadrinho condensa uma série de elementos da narrativa, que, por mesclarem diferentes signos, possuem um alto grau informativo. Por isso, parece mais completa a definição proposta por Vergueiro (2006, p. 35): “o quadrinho ou vinheta constitui a representação, por meio de uma imagem fixa, de um instante específico ou de uma sequência interligada de instantes, que são essenciais para a compreensão de uma determinada ação ou acontecimento” (RAMOS, 2007, p. 6, parte II).

Já para Cório, no entanto,

algumas histórias em quadrinhos recebem nomes especiais, como por exemplo, tira e charge. A tira é uma história em quadrinhos curta, que quase nunca ultrapassa o número de quatro quadros. Veiculada diariamente em jornais, a tira pode conter episódios completos ou ser fragmentada em capítulos semanais. Cada tira tem seu personagem permanente. Já a charge é formada, geralmente, por apenas um quadro. Apresenta mensagem cômica, irônica ou satírica, valendo-se, para tanto, da caricatura. Basicamente o que há de comum, na charge, nas histórias em quadrinhos, no cartum, na caricatura, é o aspecto humorístico contido neles [...] (CÓRIO, 2006, p. 73).

Num primeiro momento, podemos afirmar sumariamente que essa ideia do quadrinho como representação da realidade se alinha ao conceito de representação com que partilhamos a partir da pragmática cognitivista de Sperber e Wilson (1986). Nesta perspectiva, para procedermos à análise, é razoável argumentarmos em favor de outra ideia mais geral: a de que o ser humano é dotado de uma capacidade inata, não só de fazer representações de estados de coisas do mundo, mas também, e mais importante, de fazer metarrepresentações, isto é, representações de representações (WILSON, 2012). É com base nesses, e em outros conceitos pragmáticos, que faremos a análise do humor nas tiras de Chico Bento.

Quanto ao formato do quadrinho, Ramos (2007) afirma que este é variável, sendo as formas mais convencionais o retângulo e o quadrado. No entanto, dependendo da intenção e do espaço para produzir a história, o formato será dependente da criatividade e da necessidade do artista, caracterizando-se, em muitos casos, na própria expressividade dos personagens. E cabe ao leitor/interlocutor pescar ou identificar os traços que caracterizam essas representações. Embora o quadrinho, como expressão narrativa, contemple vários formatos e

categorias, o que lhe atribuiria uma dimensão de hipergênero, para o desenvolvimento deste trabalho, faremos um recorte no objeto devido a uma razão puramente técnica. Por questões de autorização de direito autoral, ou da sua falta, para a análise pragmática aqui pretendida, ao invés de apresentarmos as tiras tal qual aparecem na revista, procederemos à sua descrição, de modo que, pelo menos em tese, a imagem descrita de cada quadro da tira expresse ao máximo a verossimilhança da imagem iconográfica da revista. Exemplificamos a seguir como pretendemos fazer essa descrição.

Tira 1 – Contexto situacional: Chico Bento e Zé Lelé

Quadro 1: Chico Bento parado, triste, Zé Lelé andando. Zé Lelé diz:

- Ocê é um priguçoso Chico Bento!

Quadro 2: O Chico sozinho, boca aberta, diz:

- I ocê é um... um...

Quadro 3: Chico sozinho, parado, triste, virado para o sentido inverso de aonde foi o Zé Lelé, pensa:

- (Ah, dexa pra lá! Dá muito trabaio batê boca!).

(Revista Chico Bento. Nº 83, 2013, p. 66)

Temos plena consciência, no entanto, de que essa metodologia se assevera à hipótese relativista de Sapir-Whörf (GONÇALVES, 2008), uma vez que a representação feita pela leitura do leitor/observador será sobre a correspondente representação iconográfica descrita a partir de nossa percepção. Como a ideia da representação de mundo é o eixo que norteia os estudos pragmáticos, esperamos com essa metodologia poder municiar o leitor deste estudo de suficientes informações ostensivas de modo a levá-lo a realizar as inferências necessárias à interpretação cômica das tiras.

De acordo com Ramos, o diferencial entre a revista em quadrinho e a tira cômica é:

As revistas em quadrinhos, por serem um suporte fisicamente maior e com mais páginas, permitem ao artista inovar mais o processo de criação. As tiras cômicas, por terem um formato menor e limitado, tendem a usar as vinhetas de uma maneira mais convencional. Muitas vezes uma “brincadeira” com o formato do quadrinho pode ser a fonte do humor (RAMOS, 2007, p. 9, parte II).

Podemos inferir da citação que as linhas demarcatórias não são o limite à criatividade, já que há a possibilidade do artista, para explorar o humor, extrapolar os limites do quadrinho, fazendo com que parte da ação se desenrole fora dele. De acordo Nepomuceno (2005), para uma história em quadrinho ser classificada com tal, ela precisa ter no mínimo um quadrinho.

O problema com a tira de um só quadrinho recai sobre a temporalidade da ação narrativa, que requer uma compensação via recursos gráficos bem elaborados para compor a sucessão temporal quadro a quadro presente na tira com mais de dois quadros. Por questões metodológicas as tiras aqui analisadas têm três quadrinhos, sem exceção. Por conseguinte, convencionamos neste estudo, também, que os termos *quadrinho* e *tira* são, em alguns casos, equivalentes, já que não avaliaremos histórias com quatro ou mais quadros.

A tira como unidade mínima de significação do gênero quadrinho se estrutura em cima de dois elementos básicos: a imagem (visual, icônica, pictórica) e o texto (elemento linguístico). Ramos (2007) e Cório (2006), no entanto, ressaltam que o quadrinho se configura sob os seguintes elementos (para Cório tais elementos formam a *arquitetura* da tira):

- *Ação narrativa*: a ação narrativa do quadrinho ocorre tanto pela linguagem verbal quanto pela expressão corporal e movimentos dos personagens. Nesses quesitos, a expressividade do rosto do personagem pode representar estados emocionais, como medo, raiva, alegria, tristeza, serenidade, malícia, ingenuidade ou aborrecimento. Além disso, o desenhista pode acentuar traços da boca, olhos ou sobrancelha para intensificar a expressão que se pretende dar ao personagem.

- *Tempo*: o tempo e o espaço são elementos indissociáveis no quadrinho. No entanto, para fins didáticos, apresentaremos os dois separadamente. A noção de movimento e a interconexão entre quadros é que dá, em princípio, a ideia de temporalidade no quadrinho. O tempo, ou seu transcorrer, é função da ilusão do movimento dos personagens. Como o tempo no quadrinho deve, em síntese, corresponder ao tempo do mundo real, esse tempo deve ser inferido pelo leitor/observador da tira em relação à duração do transcorrer do tempo do mundo real. O tempo seria determinado, então, por um antes e um depois.

- *Espaço*: inicialmente poderíamos conceituar o espaço no quadrinho com o seguinte axioma: no quadrinho o tempo é espacial tanto quanto o espaço é temporal. São esse dois elementos que, cindidos à narrativa, fundamentam e dão coerência à história. O espaço contido entre as linhas do contorno do quadro, ainda que de forma plana, tem representação tridimensional e se caracteriza por evocar a perspectiva de distância, profundidade, proporção e volume. No entanto, é a percepção visual do leitor/observador sobre ângulos e planos possíveis que ditará a dimensão *enquadramento* no quadrinho.

- *Cor*: a cor no quadrinho é um elemento que contém informações visuais tanto de linguagem quanto de estilística – o uso da cor preta e branca, além da estilística, pode representar limitação de custos ou de recursos tecnológicos. Hoje em dia, o uso da tecnologia computacional permite combinar cores de forma a produzir maior volume de informações

visuais, como para indicar a movimento de uma figura cinética. Seja qual for a situação, a cor será usada sempre para, além de caracterizar o personagem, ressaltar uma informação relevante.

- *Fala*: o balão é, em geral, o recurso mais utilizado pelo desenhista para representar a fala ou o pensamento dos personagens. É uma convenção espacial da narrativa que indica diálogo interior ou exterior dos protagonistas, de forma a sintetizar o seguinte mote: sou eu que estou falando isso que você leitor está lendo agora nesse quadro. A fala pode aparecer via discurso direto ou indireto ou ainda via monólogo ou solilóquio – pensar ou falar sozinho. O balão, além de ser uma propriedade de expressividade original do quadrinho atenua ou exacerba a fala, especificando esse gênero textual.

- *Som/onomatopeias*: em geral, as letras dentro do balão vão sempre em caixa alta e o tamanho da letra, acompanhada ou não de mudança na forma do balão, caracteriza tanto o aumento ou diminuição do som da fala do personagem quanto sua própria personalidade. Há ainda a mescla de recursos gráficos para, convencionalmente, representar elementos da conversação. Nesse sentido, balão vazio representa silêncio, reticências representam pausa ou hesitação, repetições de sílabas equivalem a engasgos, assim como *blá-blá-blá* equivale a discurso prolongado, *z z z z* corresponde a sono e *ah, ah, ah, ah* representa uma gargalhada. Haveria, portanto, no quadrinho uma hibridização de signos verbais e visuais para representar estados emocionais e psicológicos dos personagens. Quanto às onomatopeias, poderíamos recorrer a outro axioma: o som no quadrinho é visual (CIRNE, 1971). Uma característica da onomatopeia é que ela pode tanto corresponder ao som quanto expressar a ideia de movimento.

Outro recurso bastante usado pelos quadrinhistas para expressar ação narrativa são os sinais gráficos, que são formas de realçar as expressões a fim de atribuir ao personagem maior precisão. Um exemplo são as *gotas* que rodeiam os personagens: de acordo com as circunstâncias contextuais, indicam lágrimas, preocupação, desespero, esforço físico excessivo, etc. ou bomba, caveira, estrela, raio, etc. indicam palavrões. Vale lembrar que todos esses, e outros, recursos servem para representar ações, movimentos ou estados emocionais, uma vez que os personagens, além de estar em um plano, são estáticos.

Contextualizando os personagens

A turma do Chico Bento, como o quadrinho é conhecido, é uma publicação mensal de histórias criadas pelo quadrinhista Maurício de Sousa, que remonta ao ano de 1961,

juntamente com a série Turma da Mônica, publicação desta última que se deu originalmente em tiras do jornal *Diário de São Paulo* no ano de 1959. Segundo o site da Turma da Mônica, o personagem Chico Bento surgiu pela primeira vez no ano de 1961, como coadjuvante, na tirinha chamada *Zezinho e Hiroshi*, publicada diariamente naquele jornal, a qual tinha como personagens principais os atuais Zé da Roça e Hiro. Desde sua aparição em 61, o personagem Chico Bento foi se tornando popular entre os leitores e em 26 de agosto de 1982 ganhou uma revista própria. A turma do Chico Bento é, depois da turma da Mônica, a segunda série a ganhar sua própria linha de produtos.

As histórias de Chico Bento têm como pano de fundo o meio rural da fictícia Vila Abobrinha, uma típica cidade do interior paulista, habitada pela família de Chico Bento e por seus amigos, como sua namorada Rosinha, seu primo Zé Lelé, Zé da Roça e Hiro. Circundantes aos cinco personagens principais há outros personagens que se revezam nas várias histórias, entre os quais citamos: o pai e a mãe do Chico, nhô Tônico Bento e dona Cotinha, o pai e a mãe de Rosinha, seu Rodrigues e dona Rosália, pai e mãe de Zé Lelé, seu Leocádio e dona Lalá, seu vizinho rabugento nhô Lau, a professora dona Marocas, o padre Lino, a Vó Dita, o primo Zeca (morador da capital) e outros.

De acordo com Cirne (1971), o quadrinhista, de modo geral, para ressaltar a expressividade do personagem, acentua os traços corporais, como o formato do cabelo, da boca, do nariz, da sobrancelha, além da roupa, de maneira a tornar a imagem a mais realista possível. Na tira cômica, no entanto, o recurso que mais se sobressai é a exploração exacerbada da caricatura ou o personagem estereótipo, já que a aparência física revela muita informação visual. Tal recurso, de acordo com as teorias do humor, tem a finalidade de produzir uma incongruência (RASKIN, 1985, ATTARDO, 1994). De acordo com Yus Ramos (1995/96), a incongruência é uma dissonância cognitiva responsável pelo efeito humorístico.

Em Santos (2014) a ideia da incongruência é apresentada como a transgressão da lógica de um estado de mundo, ou mais especificamente, a incongruência se fundamenta sobre a premissa de um mundo harmoniosamente ordenado. Ela surge como elemento surpresa que quebra a expectativa sobre a aparente ordem preestabelecida, de modo que a percepção descabida e absurda da realidade é cognitivamente convertida em riso. Nesse sentido, o desenhista, ao esquadrihar o personagem de forma caricatural, cria uma incongruência intencional tal que se percebida pelo leitor/observador pode produzir humor.

Assim sendo, o personagem Chico Bento é intencionalmente construído sobre o estereótipo de um menino do interior que se caracteriza por ser um ambientalista nato, que ama os animais, como o porquinho Torresmo, a vaca Malhada e a galinha Giselda. Cório

(2006) alude o nome de Chico ao de Francisco, da cidade de Assis, Itália, “santificado pela igreja católica como o maior exemplo de humildade humana que já viveu na terra.” (p. 122). Quanto ao sobrenome, a autora afirma que “Bento, faz alusão a rituais próprios do catolicismo, religião que usa o termo ‘bento’ para designar algo ou alguma coisa portadora da graça de Deus” (idem). É o típico roceiro, que usa chapéu de palha, veste roupa simples e anda descalço. Na perspectiva filosófico-sociológica Chico Bento, na sua simplicidade (mas com sapiência), representa a idealização pela liberdade e igualdade do homem urbano, que vê nele traços de sua própria identidade e individualidade, apesar de ele ser um desenho.

Nas palavras de Cório (2006), Chico Bento

representa o bucólico: seu ideal de vida preserva as belezas do cenário rural, a ingenuidade dos costumes, o cotidiano tranqüilo em contato com a natureza, e seu ambiente é um mundo imaginário de paz e felicidade em contraste com a vida urbana (2006, p. 129).

Mesmo a contragosto, Chico frequenta a escola, e sua fala é toda construída sobre o dialeto caipira. É um menino bondoso e generoso que acorda cedo para ajudar os pais nos afazeres domésticos, tais como alimentar os animais, tirar o leite, limpar o galinheiro, etc. É aventureiro, um tanto preguiçoso, eventualmente mentiroso e acomodado. Vive as aventuras e desventuras nas travessuras que comete com seus amigos. Gosta de roubar goiabas do seu vizinho nhô Lau, de pescar e de nadar pelado no riacho do sítio.

Quanto à sua aparência física, o personagem atual evoluiu desde que apareceu em 1961, a partir da caricatura do Jeca Tatu, de Monteiro Lobato, de um tipo franzino, calça remendada no joelho e amarrada na cintura, pés pequenos, dente de um dente, boca grande, nariz, orelhas e olhos pequenos, sobancelha larga e chapéu de palha de abas arqueadas, com ares de dissimulação, para o menino rechonchudo, alegre, olhos, orelhas e nariz grandes, tal qual o conhecemos hoje. Tem a mesma roupa – calça azul xadrez e camiseta amarela – de quando nasceu em 61, mas ganhou chapéu de abas curtas. Continua dente, mas seu sorriso de menino feliz não esconde o mimo e predileção do seu criador.

Sem nos delongarmos muito, nos parágrafos seguintes, apresentaremos os principais personagens que circundam as histórias do Chico Bento.

Rosinha é a namorada do Chico. É morena, anda sempre arrumada, de vestido vermelho, maria-chiquinha no cabelo e não anda descalço. Assim como o Chico, usa o mesmo dialeto caipira do interior paulista. Gosta de namorar, mas odeia os constantes atrasos do Chico. É decidida, sonhadora, meiga, romântica e teimosa.

Zé Lelé é primo e seu melhor amigo. É simplório e ingênuo e como é dotado de pouca inteligência acaba confundindo tudo e se torna o principal personagem gerador de situações incongruentes que causam o humor nas tiras. Usa uma camiseta rosa e calça de suspensório listrada de azul e branco.

Zé da Roça apesar de viver no meio rural é o único que fala o dialeto padrão. É sério e mais compenetrado que seus amigos e vive dando conselhos aos colegas. Como personagem, surgiu em 1960, nas tiras diárias do jornal *Diário de São Paulo*.

Hiroshi é o verdadeiro nome de Hiro, personagem que, assim como o Zé da Roça, surgiu em 1960 nas tiras do mesmo jornal e não fala o dialeto caipira. É um nissei que mantém as tradições e costumes orientais. É mais sério que os demais colegas. Por ter morado na cidade, usa boné e usa vestimentas urbanas.

Embora haja outros personagens que dão vida e cor às histórias, como a professora dona Marocas, nhô Lau, a vó Dita, o padre Lino, o primo Zeca ou os pais do Chico e da Rosinha, nos absteremos de apresentá-los formalmente, uma vez que, apesar de três deles aparecerem nas tiras deste estudo, representam instituições sociais brasileiras, como a família, a vizinhança, a escola ou a igreja. Ademais, na maioria das histórias em que aparecem, ou são circundantes aos personagens principais ou desempenham papel secundário.

A linguagem humana e a perspectiva pragmática

A pragmática de vertente anglo-saxônica, com a qual nos alinhamos, surgiu praticamente com Herbert Paul Grice em 1967, quando ele fez, na universidade de Harvard uma famosa conferência intitulada *Logic and conversation*. Grice afirmou que o que dizemos nem sempre carrega explicitamente o que queremos comunicar e que nas conversações existiam significados mais evidentes, mas que ficavam fora dos estudos da Filosofia da Linguagem. Para Grice (1975), o significado do enunciado possui uma parte codificada linguisticamente e outra parte implicada, que precisa ser inferida.

Segundo o autor, todo ato comunicativo é um ato de confiança entre os interlocutores porque existe entre eles um acordo prévio de colaboração mútua, mesmo que eles não se conheçam previamente. Grice chamou esse acordo prévio de Princípio de Cooperação, que diz: faça sua contribuição à comunicação na maneira solicitada, no momento em que ela ocorre, pelo objetivo reconhecido da comunicação de que você está participando.

No entanto, essa postura de acreditar que o interlocutor vai inferir o que o locutor comunica compreende quatro categorias, ou máximas conversacionais. São elas: a) da

quantidade: faça sua contribuição tão informativa quanto é requerido pelo propósito do intercâmbio verbal ou não faça sua contribuição mais informativa do que é requerido; b) da qualidade: faça sua contribuição de tudo verdadeira - não diga nada que você acredita ser falso ou nada de cuja verdade você não tem prova suficiente; c) da relevância: seja relevante - diga apenas o que vem ao caso; d) da maneira - seja claro, evite obscuridade da expressão, evite ambiguidade, seja breve (evite a prolixidade desnecessária), e seja ordenado.

Grice afirma que a comunicação humana, além de ser ostensiva, é também inferencial, isto é, o falante comunica ostensivamente e o ouvinte deve inferir a implicatura (significado) do enunciado. A implicatura, segundo Grice, é produzida a partir dos seguintes casos: a) quando o falante obedece às máximas; b) quando o falante parece violar uma das máximas, mas não a viola; c) quando o falante viola uma máxima para não violar outra – que concede maior importância; d) quando o falante viola deliberadamente uma ou mais máximas. O falante pode, enfim, ignorar, burlar, divergir ou abusar das máximas.

Um exemplo de como os postulados griceanos podem ser aplicados aos estudos da linguagem pode ser observada na seguinte tira do Chico Bento.

Tira 2: Contexto situacional: Chico Bento e seu primo Zeca despertam no sítio

Quadro 1: Aparece a onomatopéia do cantar do galo, o Chico, sentado na cama, braços abertos com um sorriso. Seu primo, ainda deitado, olhos entreabertos, parece aborrecido.

Quadro 2: O primo Zeca, já sentado na cama e esfregando os olhos, diz:

- Puxa! Como vocês acordam cedo, aqui na roça! Que horas são?

Quadro 3: Nova onomatopéia de cantada de galo, e o Chico diz:

- Farta duas “cantada” pras seis! (Espanto do primo Zeca).

(Revista Chico Bento. Nº 98, 2015, p. 37)

Podemos inferir que, segundo a teoria griceana, houve a violação de pelo menos duas máximas, a da relevância e a de modo. Violação da máxima da relevância: a resposta do Chico não foi nada relevante ao que o primo perguntou – Zeca perguntou uma coisa e o Chico respondeu outra; violação da máxima de modo: a resposta do Chico é ambígua – afinal qual é a relação entre faltar duas cantadas de galo e seis horas?

Para responder à pergunta e resolver o problema da violação das máximas, temos que enriquecer contextualmente a interpretação com informações que não estão no texto, mas que podem ser depreendidas a partir dele. Em primeiro lugar a tira explora a valorização que o povo do interior dá aos recursos naturais, como o cantar do galo pela manhã, ao invés dos

recursos mecânicos e tecnológicos, como despertador e celular. Em segundo lugar, podemos ampliar a interpretação para o campo da mitologia e agregar a ela a valorização do tempo aproveitado, vivido, na relação homem-natureza – comandada por Kairós em detrimento do tempo cronológico – comandado por Cronos (pai do primeiro). Esta interpretação, no entanto, é válida sempre e quando ampliarmos o conceito de contexto para além das fronteiras da tira, tal qual nos posicionamos sobre o seu conceito nos parágrafos anteriores.

Outra teoria pragmática que tem subsidiado os estudos da linguagem, principalmente no que tange à comunicação e à cognição, é a Teoria da Relevância (TR), de Dan Sperber e Deidré Wilson (1986), mencionada anteriormente quando abordamos os conceitos de representação e metarrepresentação. Essa teoria se fundamenta nas ideias griceanas, principalmente sobre a máxima da relevância. Ao alinharmos este estudo aos postulados relevantistas, admitimos que a descrição da interpretação da tira do Chico Bento se justifica pelo fato da TR prever o processamento dedutivo-inferencial de interpretação humana como um princípio universal. Os principais argumentos dos autores em favor desse procedimento são: a) os seres humanos possuem um mecanismo cognitivo inconsciente de atribuição de sentido e significado; b) o sistema humano de processamento de informações é baseado em arquétipos; e c) o ouvinte elege a primeira interpretação que se ajusta ao princípio de relevância e deixa de lado outras possíveis interpretações menos relevantes.

Segundo Sperber e Wilson (1986), na comunicação inferencial, o locutor cria expectativas de relevância ótima e o ouvinte deve encontrar uma interpretação que satisfaça essa expectativa. Uma elocução é otimamente relevante se for relevante para valer a pena ser processada ou for a mais relevante compatível com as capacidades cognitivas e as preferências do ouvinte/leitor. Segundo a TR a relevância é uma propriedade psicológica que faz com que uma informação valha a pena ser processada, ou seja, a relevância avalia a relação efeito versus esforço de processamento.

A principal vantagem de proceder à análise pragmática da tira é que esta deixa encoberto, implícito, o significado que o narrador/desenhista tenciona intencionalmente transmitir e espera que o interlocutor/leitor inferencialmente o identifique. Interpretar uma tira na perspectiva da pragmática relevantista significa, portanto, resolver via inferências a incongruência intencionada transmitida pelo narrador/desenhista. Mas como se dá esse processo? Vejamos a seguinte tira.

Tira 3 – Contexto situacional: A professora dona Marocas recebe os alunos na sala de aula.

Quadro 1: Rosinha chega com uma folha escrita em uma das mãos e uma maçã na outra e diz à professora:

- Dia, fessora. Troxe o dever di casa i uma maçã pra sinhora!

Quadro 2: Aparece o Zé da Roça com a folha escrita em uma das mãos e uma maçã na outra e diz à professora:

- Meu dever e uma maçã, professora!

A professora esboça um sorriso.

Quadro 3: Aparece o Chico Bento, sorriso amarelo, olhos esbugalhados, rodeado por gotas sobre sua cabeça, com uma maçã em cada mão.

(Revista Chico Bento. Nº 71, 2012, p. 66)

Como dissemos, o objetivo final do desenhista é criar intencionalmente uma incongruência que, se resolvida inferencialmente (RITCHIE, 1999), ative na mente do interlocutor a disposição para o humor. No nosso caso, a estratégia usada pelo desenhista é a caracterização ostensiva sobre a expressividade do Chico no quadro 3. A regra pragmática proposta pelo desenhista, ainda que este não tenha conhecimento dela, é a inferência indutiva cuja lógica é: *Se X_1, X_2, X_3, \dots logo X_n* (LEVINSON, 2000). Esta inferência é operacionalizada da seguinte maneira: se eu observo ou experimento um fato novo e esse fato se repete duas ou três vezes em outras ocasiões, então eu crio uma expectativa, uma espécie de regra geral, de que todos os fatos semelhantes tenham o mesmo comportamento desses fatos anteriores. Então, se a Rosinha trouxe o dever de casa e uma maçã e o Zé da Roça trouxe a dever de casa e uma maçã, logo o Chico Bento deveria também trazer o dever de casa e uma maçã. Mas não é isso que ocorre e o que temos é a quebra dessa expectativa, isto é, temos uma incongruência, já que o Chico aparece com duas maçãs.

A incongruência revelada no quadro 3 subverte a lógica sobre a padronização do estado de mundo porque representa a dissimetria da vida e da ordem social, e sempre e quando experimentamos ou observamos esse descompasso, rimos. Então, a inferência que o leitor/observador tem que fazer para interpretar a tira como humorística é: se o Chico tem uma maçã em cada mão e a *cara de pau* expressa por sua fisionomia (afinal ele não disse uma única palavra) então *ele não fez a tarefa de casa*. Essa deve ser a interpretação humorística da tira, que, segundo a TR, representa a otimização da relevância, ou seja, a interpretação que opera com menor custo e causa maior efeito contextual. No entanto, poderíamos enriquecer a interpretação com mais informações extra-contextuais e inferir que o fato do Chico trazer duas maçãs é uma tentativa de compensar ou corromper a professora para que lhe dê nota, mesmo não tendo feito o dever de casa.

A análise da tira na perspectiva da TR é sempre amparada pelo *Princípio Cognitivo de Relevância* (PCR) que diz: a atenção humana e seus recursos de processamento estão dirigidos para as informações que forem relevantes e que mobilizam, além das informações linguísticas, as atitudes sobre crenças, conhecimentos e convenções, que levam o interlocutor a assumir o sentido absurdo revelado pela final da tira como fonte para um provável significado verdadeiro. É devido à impossibilidade da realidade da tira ser verdadeira, mas que poderia sê-lo, que o interlocutor a interpreta como humorística, desencadeando um processo mental que conduz ao riso.

Comandado pelo PCR, o processamento dedutivo inferencial guia a cognição humana na direção do humor independentemente do indivíduo, conscientemente, estabelecer qualquer relação entre professora-aluno e o costume deste presentear a professora com uma maçã. No entanto, se continuarmos com o processamento dedutivo inferencial e enriquecermos novamente a interpretação com as informações (extra-contextuais) de que esse costume surgiu na época em que havia a necessidade de o educador se deslocar do meio urbano para o interior, tendo que, muitas vezes, morar na escola, o que exigia que a comunidade fornecesse toda provisão para sua subsistência, como a alimentação principalmente. Daí o hábito de o aluno presentear-lo com bolos, tortas e frutas – inclusive maçãs – poderíamos chegar a um nível muito mais rico de interpretação. Mas esse tipo de análise, embora também possível, extrapola o objetivo proposto neste estudo.

Segundo a TR, uma das principais regras cognitivo-dedutivas que a mente trabalha para processar inferencialmente a comunicação é a regra *se P então Q*, conhecida na lógica como regra *modus ponens*. Esta regra toma como entrada de dados um par de premissas, uma condicional e outra sendo sua antecedente, e dá como resultado a consequente da condicional. A sequência a seguir evidencia como a regra *modus ponens* opera para a interpretação da tira.

Tira 4 – Contexto situacional: Chico Bento e seu pai nhô Bento observam a chuva pela janela.

Quadro 1: Chico Bento com cara de alegre diz:

- Qui belezura di dia! (Interrogação do pai).

Quadro 2: Nhô Bento olhando para o Chico:

- Como ocê pode dizê uma coisa dessas fio? Num dia ansim num dá pra fazê nada!

Quadro 3: Chico contente, diz:

- É por isso qui é uma belezura di dia! (Exclamação do pai, olhando o Chico de soslaio).

(Almanaque do Chico Bento. Nº 21, 2008, p. 65)

Para a TR a mente humana trabalha com informações velhas – armazenadas na forma de conhecimento enciclopédico – e novas – que operam na forma de *inputs* de entrada. Ambos funcionam como premissas que devem ser constringidas (processadas) inferencialmente pelo sistema dedutivo-cognitivo humano. Recorremos à regra *modus ponens* para apresentamos a seguir como a interpretação da tira 4 é mentalmente processada, tendo como material desse processamento as premissas que seguem.

Premissa 1 – informação velha inferida a partir do conhecimento enciclopédico: o trabalho na roça é executado de dia e com sol;

Premissa 2 – informação nova dada a partir do input visual: está chovendo;

Premissa 3 – informação constringida (processada mentalmente) pela regra *modus ponens* (Se P então Q) a partir do input visual da premissa 2: *Se (P) neste momento está chovendo então (Q) quem for trabalhar quando estiver chovendo ficará molhado.*

Esse conhecimento será avaliado pela mente como válido ou não e será armazenado na memória enciclopédica para entrar como informação velha em novos processamentos inferenciais. Mas essa inferência não encerra o humor na tira. Então sigamos com a análise.

Premissa 4 – informações inferidas a partir da premissa 3: trabalhar não é bom e trabalhar molhado de chuva é pior ainda;

Premissa 5 – informação nova dada linguisticamente pela elocução de Chico (Que belezura di dia!) construída a partir da inferência das premissas 3 e 4;

Premissa 6 – informação inferida pelo pai de Chico a partir das premissas 1, 2 e 5 (por que o Chico diz que o dia está belo se temos que trabalhar e o melhor dia para trabalhar é o dia de sol e está chovendo neste momento e quando chove não podemos trabalhar porque nos molhamos?). A elocução do Chico causa, como consequência, uma incongruência para o pai, um estranhamento. Por quê? A TR prevê que dentre um conjunto de hipóteses disponíveis para a interpretação, a mente humana seguirá aquela que tem maior relevância contextual, isto é, a que causa maior efeito cognitivo e exige menor esforço de processamento. E a hipótese que guia a mente do nhô Bento nessa busca de causa e efeito é a que valida a premissa 1. Ou seja, para os adultos que vivem no meio rural, o raciocínio trivial – o que tem maior força de constringimento dedutivo – é que o trabalho na roça é executado de dia e com sol.

Embora esse estranhamento seja, em primeira instância, uma incongruência, ela não causa humor porque para nhô Bento o ato de ficar sem trabalhar durante o dia pode acarretar prejuízo financeiro ou obrigá-lo a fazer o trabalho quando a chuva cessar.

Premissa 7 – informação nova dada linguisticamente pela elocução de nhô Bento (Como ocê pode dizê uma coisa dessas fio? Num dia ansim num dá pra fazê nada!), a partir da premissa 6, cujo efeito é sua indignação;

Premissa 8 – informação nova dada pela elocução do Chico (É por isso qui é uma belezura di dia!), que reforça a informação contida na premissa 5.

A implicatura deduzida inferencialmente pelo leitor/observador da tira na condução do humor via regra *modus ponens* (Se P então Q) a partir de todo o processamento das premissas anteriores será: *Se (P)* o Chico disse *É por isso qui é uma belezura di dia!* para um dia chuvoso *então (Q)* o Chico não gosta de trabalhar. Esta informação rompe com a lógica de simetria e ordenamento de estado de mundo, isto é, ela é uma incongruência – uma dissonância cognitiva – para o leitor/observador porque contém um significado que vai contra a ordem estabelecida.

Essa conclusão, no entanto, é resultado de uma operação inferencial muito mais complexa que tem como base o seguinte conjunto de informações: **Se** (o trabalho deve ser executado durante o dia de sol e nesse momento está chovendo e a chuva molha todo aquele que for trabalhar quando estiver chovendo) **então (Q)** quem for trabalhar quando estiver chovendo ficará molhado.

Analisemos mais uma tira.

Tira 5 – Contexto situacional: Loja de brinquedo na cidade.

Quadro 1: Chico pergunta ao vendedor, apontando para a prateleira cheia de brinquedos:

- Quanto custa aquele caminhãozinho?
- Cem mirreis! - diz o vendedor.

Quadro 2: Aparece o busto de Chico, com cara de espanto, sem linhas demarcatórias de contorno, com gotas de água sobre sua cabeça. Este diz:

- Uau!

Quadro 3: Chico apontando novamente para a prateleira, pergunta:

- E aquele aviãozinho?
- Dois uaus! – responde o vendedor.

(Revista Chico Bento. Nº 18, 2009, p. 82)

Passemos à explicação de como o sistema dedutivo inferencial do leitor/observador processa a interpretação do humor na tira 5, dadas as premissas que seguem.

Premissa 1 – informação enciclopédica sobre o contexto situacional: loja de brinquedo é um lugar que vende *brinquedo*;

Premissa 2 – informação adquirida visualmente: nesta loja está o Chico Bento e o vendedor e nas prateleiras há uma porção de brinquedos, entre eles um ursinho, um trenzinho, uma bola, um barquinho, um caminhãozinho e um aviãozinho;

Premissa 3 – informação linguística dada: a elocução do Chico (Quanto custa aquele caminhãozinho?) a partir das informações das premissas 1 e 2;

Premissa 4 – informação linguística dada: a elocução do vendedor (Cem mirreis!), construída a partir das informações das premissas 1, 2 e 3 sobre o preço do caminhãozinho;

Premissa 5 – a elocução de Chico Bento (Uau!) contendo a informação de que o preço de 100 mil réis pelo caminhãozinho é um preço muito alto (informação dada linguístico-visualmente);

Premissa 6 – informação inferida pelo leitor/observador sobre o comportamento mental do Chico Bento a partir dos inputs linguístico-visuais: como o caminhãozinho é muito caro talvez o aviãozinho tenha um preço menor;

Premissa 7 – informação linguística dada: a elocução do Chico (E aquele aviãozinho?), a partir da premissa 6;

Premissa 8 – informação linguística dada: a elocução do Vendedor (Dois uaus!), baseada na premissa 7;

A aplicação da regra *modus ponens* se dará, neste processamento, sobre duas perspectivas: a do vendedor e a do Chico/leitor. No entanto, para os dois casos, a regra *modus ponens* será derivada de uma conjunção aditivada à informação P, tal como ficou descrita no final da análise da tira 5. Então, a regra *modus ponens* para o caso será formada da seguinte maneira: *Se (P e S) então Q*. A premissa S é o valor de referência do preço do aviãozinho na perspectiva do vendedor e do Chico, que terão, obviamente, representações mentais distintas.

Perspectiva do vendedor: *Se P* (o preço de 100 mil réis correspondeu a um *uau*) e (o aviãozinho vale 200 mil réis), *então Q*: o preço do aviãozinho é dois *uaus*. Para o Chico/leitor: *Se P* (100 mil réis equivalem a um *uau*) e (o aviãozinho custa dois *uaus*) *então Q*: o aviãozinho custa 200 mil réis. A implicatura deduzida é: o aviãozinho custa 200 mil réis.

No entanto, o aviãozinho custar 200 mil réis não é objeto de humor na tira. O que provoca humor na tira é a maneira como o vendedor informou o preço do aviãozinho: na forma de *uaus*. Essa estratégia informativa proposta pelo criador da tira rompe com a expectativa do leitor/observador sobre o estado lógico de mundo, isto é, esse dado não é harmonioso às normas de padrão de compra e venda convencionadas no comércio, tal qual as conhecemos. É, portanto, a estratégia do desenhista que provoca humor na tira. No entanto,

para rir da tira o leitor/observador tem que proceder mentalmente todo o processo inferencial descrito anteriormente.

Considerações finais

O processamento inferencial reconhecido pela TR não prevê a existência de uma única informação a ser processada, mas um conjunto de informações que vai moldando-se, modificando-se e avolumando-se de conhecimento deduzível à medida que a interação avança. No que tange à interpretação e representação, a derivação inferencial (Q) advém da conjugação do conhecimento enciclopédico e do processamento derivado em cada estágio anterior, embora não haja entre as premissas e as derivações uma relação de verdade, mas de validação ou não das premissas anteriores. Dito de outra maneira, as informações enciclopédicas e as premissas que formam os dados de entrada não garantem a verdade das conclusões inferidas dedutivamente, só as validam ou não.

Então, a implicatura derivada inferencialmente – objetivo da análise deste estudo – não tem que ser necessariamente verdadeira, mas apenas validada como provável neste ou em outro mundo possível, como o das tiras e quadrinhos. É essa autonomia de interpretação que garante à TR um lugar de destaque e relevância entre os estudos pragmáticos, uma vez que a interpretação de significados pode, e deve, ser negociada entre os interlocutores, e não imposta como verdade única e absoluta. Nessa acepção, a verdade para a pragmática de cunho relevantista é sempre idiossincrática porque envolve valores, crenças, costumes, conhecimentos, e outros fatores, que estão além dos fatos linguísticos apenas, tanto de quem informa quando de quem interpreta.

Referências

- ATTARDO, S. **Linguistic Theories of humor**. New York: Mouton de Gruyter, 1994.
- CIRNE, M. **A Linguagem dos Quadrinhos**: Rio de Janeiro: Vozes, 1971.
- CÓRIO, M. L. F. **O personagem “Chico Bento”, suas ações e seu contexto: um elo entre a tradição e a modernidade**. 2006. 176 f. Dissertação – Universidade de Marília. Disponível em <http://www.unimar.br/pos/trabalhos/arquivos/e4412beedb3d14159774ae8aaefbea9.pdf>. Acesso em 03/07/2015.
- GONÇALVES, R. T. **Perpétua prisão órfica ou Ênio tinha três corações: o relativismo linguístico e o aspecto criativo da linguagem**. 2008. 250 f. Tese – Setor de Ciências

Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná. Disponível em www.usp.br/verve/coordenadores/rgoncalves/tese-rgoncalves.pdf. Acesso em 02/07/2015.

GRICE, H. P. Logic and conversation. In P. Cole e P. Morgan (eds). **Syntax and semantics**. Academic Press, New York: 1975, 41-58.

LEVINSON, S. **Presumptive meanings**. Cambridge: MIT Press, 2000.

NEPOMUCENO, T. **Sob a ótica dos quadrinhos: uma proposta textual-discursiva para o gênero tira**. 2005. 148 f. Dissertação – Universidade Federal de Uberlândia. Disponível em <http://livros01.livrosgratis.com.br/cp146871.pdf>. Acesso em 17/06/2015.

OLIVEIRA, J. A. **O contexto da pragmática**. Ponta Grossa: revista Uniletras, 2000. n° 22, p. 227-236.

RAMOS, P. E. **Tiras cômicas e piadas: duas leituras, um efeito de humor**. 2007. 148 f. Tese – Setor Estudos Linguísticos, Universidade de São Paulo. Disponível em <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8142/tde-04092007-141941/pt-br.php>. Acesso em 02/07/2015. Parte II.

RASKIN, V. **Semantic Mechanisms of humour**. Dordrecht-Boston-Lancaster: D. Reidel. 1985.

Almanaque do Chico Bento. São Paulo: Panini, n° 18, dez. 2009.

Revista Chico Bento. São Paulo: Panini, n° 98, fev. 2015.

Revista Chico Bento. São Paulo: Panini, n° 83, nov. 2013.

Revista Chico Bento. São Paulo: Panini, n° 71, nov. 2012.

Revista Chico Bento. São Paulo: Panini, n° 21, set. 2008.

RITCHIE, G. **Developing the incongruity-resolution theory**. Edimburgh: University of Edimburgh. 1999.

SANTOS, S. L. **O enigma da piada: convergências teóricas e emergência pragmática**. Ponta Grossa: Editora da UEPG. 2014

_____. (2013). **Contexto e contextualização: quando o significado acontece**. Anais do VII CIEL. Ponta Grossa: 2013. p. 700-708.

SPERBER, D.; WILSON, D. **Relevance: communication and Cognition**. Oxford: Blackwell, 1986/95.

WILSON, D. *Metarepresentation in linguistic communication*. In: SPERBER, D; WILSON, D. **Meaning and Relevance**. London/New York: Cambridge University Press, 2012. p. 230-258.

YUS RAMOS, F. **La teoría de la relevancia y la estrategia humorística de la incongruencia-resolución**. Pragmalinguística. N° 3-4, 1995-1996, pp. 497-509.

Site da turma da Mônica. Disponível em: <http://turmadamonica.uol.com.br/personagem/chico-bento/>. Consulta em 21/07/2015.

Artigo recebido em: 26/08/2015

Artigo aceito em: 01/10/2015

Artigo publicado em: 01/12/2015

REVISTA (CON)TEXTOS LINGUÍSTICOS

POLÍTICA EDITORIAL

- A Revista (*Con*)*Textos Linguísticos* publica artigos inéditos sobre fenômenos linguísticos de pesquisadores doutores brasileiros e estrangeiros.
- Os trabalhos são apreciados por dois membros do Conselho Editorial. Havendo divergência entre eles na indicação para publicação, o trabalho é submetido à avaliação de um terceiro parecerista, na qual a Comissão se baseará para decisão final sobre a publicação.
- A Comissão Editorial cientificará os autores sobre o conteúdo total ou parcial dos pareceres emitidos sobre o trabalho, garantindo o anonimato dos pareceristas, uma vez que os pareceres são de uso interno da Comissão. Os autores serão notificados da aceitação ou recusa dos seus artigos.
- Os artigos podem ser escritos em português, inglês, espanhol ou francês.
- Os dados e conceitos contidos nos artigos, bem como a exatidão das referências, serão de inteira responsabilidade do(s) autor(es).
- Os originais apresentados não devem ter sido submetidos a outro periódico simultaneamente.
- Os direitos autorais referentes aos artigos aprovados serão concedidos, sem ônus, automaticamente à revista (*Con*)*Textos Linguísticos*, a qual poderá então publicá-los com base nos incisos VI e I do artigo 5º da Lei 9610/98.

NORMAS PARA PUBLICAÇÃO

1. O artigo deve ser digitado em *Word for Windows*, versão 6.0 ou superior, em papel A4 (21 cm X 29,7 cm), com margens superior e esquerda de 3 cm e direita e inferior de 2 cm, sem numeração de páginas. A fonte deverá ser *Times New Roman*, tamanho 12, em espaçamento 1,5 entre linhas e parágrafos, com alinhamento justificado. Entre texto e exemplo, citações, tabelas, ilustrações, etc., utilizar espaço duplo.
2. Os artigos devem ter extensão mínima de 10 e máxima de 20 páginas, incluindo todos os dados, como tabelas, ilustrações e referências bibliográficas.
3. O trabalho deve obedecer à seguinte estrutura:
 - *Título*: centralizado, em maiúsculas com negrito, no alto da primeira página.
 - *Nome do(s) autor(es)*: por extenso, com letras maiúsculas somente para as iniciais, duas linhas abaixo do título, alinhado à direita, com um asterisco que remeterá ao pé da página para identificação da instituição a que pertence(m) o(s) autor(es).
 - *Filiação institucional*: em nota de rodapé, puxada do sobrenome do autor, na qual constem o departamento, a faculdade (ou o instituto, ou o centro), a sigla da universidade, a cidade, o estado, o país e o endereço eletrônico do(s) autor(es).

- *Resumo*: em português e inglês (abstract) para os textos escritos em português; na língua do artigo e em português para artigos escritos em língua estrangeira. Precedido desse subtítulo e de dois-pontos, em parágrafo único, de no máximo 200 palavras, justificado, sem adentramento, em espaçamento simples, duas linhas abaixo do nome do autor.
- *Palavras-chave* e *keywords*: no mínimo três e no máximo cinco; precedidas desse subtítulo e de dois-pontos, com iniciais maiúsculas, separadas por ponto, fonte normal, em alinhamento justificado, espaçamento simples, sem adentramento, logo abaixo do resumo.
- *Texto do artigo*: iniciado duas linhas abaixo das palavras-chave e *keywords*, em espaçamento 1,5 cm. Os parágrafos deverão ser justificados, com adentramento de 1,25 cm na primeira linha. Os subtítulos correspondentes às seções do trabalho deverão figurar à esquerda, em negrito, sem numeração e sem adentramento, com a inicial da primeira palavra em maiúscula. Os subtítulos obrigatoriamente utilizados (**Resumo, Palavras-chave, Abstract, Keywords, Referências**) também se submetem a essa formatação. Deverá haver espaço duplo de uma linha entre o último parágrafo da seção anterior e o subtítulo. Todo destaque realizado no corpo do texto será feito em itálico. Exemplos aos quais se faça remissão ao longo do texto deverão ser destacados dos parágrafos que os anunciam e/ou comentam e numerados, sequencialmente, com algarismos arábicos entre parênteses, com adentramento de parágrafo.
- *Referências*: precedidas desse subtítulo, alinhadas à esquerda, justificadas, sem adentramento, em ordem alfabética de sobrenomes e, no caso de um mesmo autor, na sequência cronológica de publicação dos trabalhos citados, duas linhas após o texto.
 - ✓ Para referências em geral (de livro, de autor-entidade, de dicionário, de capítulo de livro organizado, de artigo de revista, de tese/dissertação, de artigo/notícia em jornal, de trabalhos em eventos, de anais de evento, de verbete, de página pessoal), seguir a NBR 6023 da ABNT. Os *documentos eletrônicos* seguem as mesmas especificações requeridas para cada gênero de texto, dispostos em conformidade com as normas NBR 6023 da ABNT; no entanto, essas referências devem ser acrescidas, quando for o caso, da indicação dos endereços completos das páginas virtuais consultadas e da data de acesso a arquivos *on line* apenas temporariamente disponíveis.
 - ✓ Para citações, seguir NBR 10520 da ABNT. Ressalte-se que as referências no texto devem ser indexadas pelo sistema autor-data da ABNT: (SILVA, 2005, p. 36-37). Quando o sobrenome vier fora dos parênteses, deve-se utilizar apenas a primeira letra em maiúscula.
 - ✓ No caso de haver transcrição fonética e uso de fontes do IPA, é necessário usar somente um tipo de fonte: silDoulosIPA, tamanho 12. A fonte pode ser obtida gratuitamente por meio do *site*: http://scripts.sil.org/DoulosSIL_download

- *Anexos*, caso existam, devem ser colocados após as referências bibliográficas, precedidos da palavra **Anexo**, em negrito, sem adentramento e sem numeração.
- Os artigos que não se enquadrarem nas normas aqui expostas serão recusados.

O artigo (um e somente um por grupo ou por autor) deverá ser enviado online em dois arquivos digitais, em formato Word for Windows (versão 6.0 ou superior), conforme as normas aqui divulgadas. No texto do primeiro arquivo deverá ser omitida qualquer identificação de seu(s) autor(es). No texto do segundo arquivo com identificação, anexado em "Documentos suplementares", deverá constar ainda, em uma folha que anteceda o artigo, os seguintes dados: nome e endereço completo do(s) autor(es), com telefone, fax e e-mail; formação acadêmica; instituição em que trabalha; especificação da área em que se insere o artigo.

Serão devolvidos aos autores artigos que não obedecerem tanto às normas aqui estipuladas quanto às normas de formatação.

REVISTA (CON)TEXTOS LINGÜÍSTICOS

COMISSÃO EDITORIAL

A/C Alexandro Rodrigues Meireles (Editor-gerente), Carmelita Minélio Silva Amorim (Editora de Seção, Estudos Analítico-Descritivos), Edenize Ponzo Peres (Editora de Texto), Janayna Bertollo Cozer Casotti (Editora de Seção, Linguística Aplicada), Lúcia Helena Peyroton da Rocha (Editora de Texto), Micheline Mattedi Tomazi (Editora de Seção, Texto e Discurso).

CCHN/ PPGEL – Pós-Graduação em Linguística
Universidade Federal do Espírito Santo

Av. Fernando Ferrari, nº 514

Campus Universitário – Goiabeiras

CEP 29075-910

Vitória – ES

Tel: 0 (XX) 27 4009-2801

email: contextoslinguisticos@hotmail.com